المركز الديمقراطي العربي برلين – المانيا

العدالة التربوية-التعليمية
دعامة لمؤسسة نموذجية مستقبلية

وقائع اعمال المؤتمر الدولي الافتراضي أيام 13–14 ايار - مايو 2023

إشراف وتنسيق:

د.نورالدين أرطيع

د.عزيز أوسو

2023

المركز الديمقراطي العربي

العدالة التربوية-التعليمية : دعامة لمؤسسة نموذجية مستقبلية

المركز الديمقراطي العربي ألمانيا – برلين

&

جامعة بنغازي – ليبيا

VR . 3383 – 6811 B

DEMOCRATIC ARABIC CENTER

Germany: Berlin 10315 Gensinger- Str: 112

http://democraticac.de

TEL: 0049-CODE

030-89005468/030-898999419/030-57348845

MOBILTELEFON: 0049174274278717

كتاب وقائع المؤتمر الدولي العلمي:

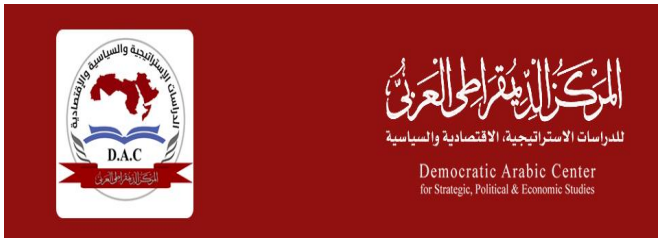
العدالة التربوية-التعليمية دعامة لمؤسسة نموذجية مستقبلية

Pedagogical-educational justice: a pillar of a future model institution.

إشراف وتنسيق:

د. نورالدين أرطيع-جامعة محمد الخامس-كلية علوم التربية-الرباط

د.عزيز أوسو-جامعة محمد الخامس-المدرسة العليا للأساتذة-الرباط



النـــاشر

المركز الديمقراطي العربي

للدراسات الإستراتيجية والسياسية والاقتصادية

ألمانيا/برلين

Democratic Arabic Center

Berlin / Germany

لا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب أو أي جزء منه أو تخزينه

في نطاق استعادة المعلومات أو نقله بأي شكل من الأشكال، دون إذن خطي مسبق من الناشر.

جميع حقوق الطبع محفوظة

All rights reserved

No part of this book may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means, without the prior written permission of the publisher

المركز الديمقراطي العربي

للدراسات الإستراتيجية والسياسية والاقتصادية ألمانيا/برلين

البريد الإلكتروني

book@democraticac.de

المركز الديمقراطي العربي-برلين-ألمانيا

جامعة بنغازي

ينظمون المؤتمر الدولي العلمي الموسوم بـ:

العدالة التربوية-التعليمية: دعامة لمؤسسة نموذجية مستقبلية

Pedagogical-educational justice: a pillar of a future model institution.

أيام 13– 14 / 05 / 2023 م

إقامة المؤتمر بواسطة تقنية التّحاضر المرئي عبر تطبيق Zoom

ملاحظة: المشاركة مجانا بدون رسوم

لا يتحمل المركز ورئيس المؤتمر واللجان العلمية والتنظيمية مسؤولية ما ورد في هذا الكتاب من آراء، وهي لا تعبر بالضرورة عن قناعاتهم ويبقى أصحاب المداخلات هم وحدهم من يتحملون كامل المسؤولية القانونية عنها

الرئاسة الشرفية:

أ.عمار شرعان، رئيس المركز العربي الديمقراطي-برلين-ألمانيا

أ. د. عزالدين يونس الدرسي – رئيس جامعة بنغازي – ليبيا

د. يوسف زغو اني عمر– جامعة بنغازي -ليبيا

رئيس المؤتمر: د. نورالدين أرطيع-جامعة محمد الخامس، كلية علوم التربية، الرباط_ المغرب

هيئة المؤتمر -:

رئيس اللجنة العلمية : د. عبد الكريم شباكي – جامعة محمد الخامس، الرباط_ المغرب

رئيس الهيئة الإستشارية : د. عزيز أوسو، جامعة محمد الخامس، المدرسة العليا للأساتذة، الرباط- المغرب

مدير المؤتمر: د. أحمد أوزي، خبير تربوي، جامعة محمد الخامس، الرباط- المغرب

المنسق العام : د. محمد الدريج، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس- الرباط، المغرب

رئيس لجنة المتابعة : د. خليل الخطيب، جامعة صنعاء، اليمن.

التنسيق والنشر: د.حنان طرشان – المركز الديمقراطي العربي – ألمانيا – برلين

مدير ادارة النشر : د. ربيعة تمار– مدير أدارة النشر– المركز الديمقراطي العربي – ألمانيا – برلين

رئيس اللجنة التحضيرية : د. أحمد بوهكو – المركز الديمقراطي العربي، ألمانيا – برلين

رئيس اللجنة التنظيمية :أ. كريم عايش – المدير الأداري – المركز الديمقراطي العربي – ألمانيا – برلين

أعضاء اللجنة العلمية:

د. إبراهيم العمري، مفتش اللغة العربية، وباحث في الديداكتيك والتربية واللغة العربية، جامعة ابن طفيل، القنيطرة، المغرب.	د. إبراهيم فليليح، المركز الجهوي لمهن التربوي والتكوين لجهة الرباط سلا القنيطرة، المغرب.
د. أحمد أوزي، خبير تربوي، جامعة محمد الخامس، الرباط- المغرب	د. بلقاسم بلغيث، رئيس الجمعية التونسية للجودة في التربية، تونس.
د. حسن الخطيبي، الأكاديمية الجهوية لمهن التربية والتكوين، الرباط-المغرب.	د. حسن بودوح، جامعة السلطان مولاي سليمان، بني ملال-المغرب.
د. حسن مالك، المدرسة العليا للأساتذة، جامعة محمد الخامس، الرباط-المغرب.	د. خليل الخطيب، جامعة صنعاء، اليمن.
د. سلمان طارق العلامي، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس-الرباط، المغرب.	د. عبد الكريم شباكي، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس-الرباط، المغرب
د. عبد الله الخياري، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس-الرباط، المغرب	د. عبد الله بربزي، جامعة مولاي إسماعيل، مكناس- المغرب
د. عبد الناصر ناجي، رئيس مؤسسة أماكن، جامعة محمد الخامس، الرباط- المغرب.	د. محمد الجناتي، المركز الجهوي لمهن التربوي والتكوين لجهة الشرق، المغرب.
د. محمد الدريج، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس-الرباط، المغرب	د. محمد الطيب، الأكاديمية الجهوية لمهن التربية والتكوين، مكناس-المغرب.
د. مصطفى استيتو، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس-الرباط، المغرب.	دة: نورة مستغفر، المركز الجهوي لمهن التربوي والتكوين لجهة الرباط سلا القنيطرة، المغرب.
د. مصطفى هطي، الأكاديمية الجهوية لمهن التربية والتكوين، الرباط-المغرب	د. مصطفى بنيعيش، خبير في التربية الدامجة، المغرب.
د. نورالدين أرطيع، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس-الرباط، المغرب.	د. خالد الأنصاري، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس-الرباط، المغرب.
دة. لبنى المجيدي، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس-الرباط، المغرب.	د. زهير ابعيزة، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس-الرباط، المغرب.
د.أحمد بوعنان، المدرسة العليا للأساتذة جامعة محمد الخامس- الرباط	
أ.د محمد أحمد الجوفي – جامعة إب- اليمن.	أ.د عادل علي الوراقي – جامعة إب- اليمن
د. عبد الله صالح البخيتي – جامعة إب – اليمن.	د. ندى منصور خشافة – جامعة إب- اليمن.
أ.د. علي حمود السمحي- جامعة إب – اليمن.	د. فضل قاسم الحضرمي – جامعة إب – اليمن.
د. مراد يحيى الجحافي – جامعة إب – اليمن.	د. وحدة محمد المؤيد – جامعة إب – اليمن.
د. محمد محمد حيدر – التربية والتعليم – اليمن.	د. وليد علي محمد البعسي – التربية والتعليم – اليمن.
أ.د محمد عبد الله الغيثي – جامعة إب- اليمن.	د. ماجد حسن الدعيس-جامعة إب- اليمن.
.د. محمود السراجي – التربية والتعليم – اليمن	
اللجنة التنظيمية والتحضيرية	

عزيز أوسو، جامعة محمد الخامس، المدرسة العليا للأساتذة، الرباط- المغرب.	نورالدين أرطيع، جامعة محمد الخامس، كلية علوم التربية، الرباط_ المغرب.
خالد الأنصاري، جامعة محمد الخامس، كلية علوم التربية، الرباط- المغرب.	لبنى المجيدي، جامعة محمد الخامس، كلية علوم التربية، الرباط_ المغرب.
أ. محمد السيد الشامي – التربية والتعليم – اليمن.	زهير ابعيزة، جامعة محمد الخامس، كلية علوم التربية - الرباط، المغرب.
أ. زكي مطيع الصباحي- جامعة إب- اليمن.	ط.د سلوى علي عبدالله محرز– جامعة إب- اليمن.
ط.د سميه محمد غلاب- جامعة إب- اليمن.	أ. عيسى حزام دبوان- جامعة إب- اليمن.
أ. عبدالملك عبدالكريم الأكوع – جامعة إب – اليمن.	أ. رشاد عبد الرب الصلاحي – التربية والتعليم – اليمن.

ديباجة المؤتمر:

لاشك أن المؤسسة التربوية-التعليمية تعد من أهم المؤسسات المركزية في فعل التنشئة الاجتماعية والثقافية والفكرية والسياسية؛ بحيث لا يمكن أن نتصور مجتمعا يسعى لأن يكون معرفيا ومتقدِّما بدون أن يولي اهتمامه لما تقتضيه مؤسساته التعليمية من برامج تربوية ناجعة، وعدة ديداكتيكية وبيداغوجية فعَّالتين. ومن هذا المنطلق، اعتُبر مجال التربية والتعليم أساس نهضة الأمم، وهو السبيل الذي يهدي إلى المستقبل المنشود؛ بحيث يستحيل أن نتحدث عن مستقبل زاهر بدون تعليم جيدٍّ.

ويبدو أن المؤسسات التربوية-التعليمية بالدول العربية مازالت تعيش تحت جملة من الإكراهات المتعددة الأبعاد والمجالات، ولعل أهم هذه الإكراهات يرتبط بالفوارق التربوية والتعليمية بين المؤسسات التعليمية، إذ يظهر أن التباينات التي نجدها بين درجات مستويات المتعلمين/الطلاب يعود أساسا إلى اختلاف سياق وظروف بناء تعلماتهم ومعارفهم ومهاراتهم؛ ذلك أن المتعلم(ة) الذي تلقى تعليمه وتكوينه في وسط تربوي تتوفر فيه مختلِف الآليات المساعدة على تحصيل المعارف وتطوير المهارات، سيكون مستواه المعرفي أحسن من المتعلم(ة) الذي حظي بتعليم داخل وسط مدرسي خالٍ من اللوازم التعليمية والتربوية.

وعليه، يتحصل أن المؤسسات التربوية-التعليمية لا يمكنها أن تؤدي دورها المجتمعي ما لم تتحقق فيها العدالة التربوية-التعليمية؛ فبدون هذه العدالة لا نستطيع الحديث عن تكافؤ الفرص في التعليم والتعلم، كما لا يمكن الحديث عن جودة التعلمات للجميع، وجعل المتعلم(ة) قادراً على امتلاك مهارات وقدرات تؤهله على ممارسة التعلم الذاتي، ومن ثمة التعلم مدى الحياة. ومادام أن غياب العدالة التربوية-التعليمية بين المؤسسات التعليمية يعد عاملا مركزيا في تفشي جملة من الظواهر التربوية والاجتماعية داخل مؤسساتنا ومجتمعاتنا، فإن هذا ما يستدعي من المتدخلين والفاعلين في المجال التربوي التفكير في إرساء تدابير إجرائية قادرة على الحدِّ من الفوارق المجالية المتعلقة بالمؤسسات التربوية. ذ

وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى أن تحقيق العدالة التربوية-التعليمية لا يمكن حصره في مجال بعينه؛ ذلك أن تحقيقها يضعنا أمام عِدَّة متغيرات وفوارق يتداخل فيها ما هو اجتماعي واقتصادي ونفسي وصحي بما هو ثقافي وأسري وأمني، فضلا عن ما هو تربوي بيداغوجي وديداكتيكي. وبناء على هذا المعطى، تأسس هذا المؤتمر الذي يهدف إلى مقاربة إشكالية اعتبار العدالة التربوية-التعليمية دعامة أساسية ورافعة مهمة لتشييد مؤسسة تربوية-تعليمية نموذجية مستقبلية.

أهداف المؤتمر:

يهدف المؤتمر بصورة عامة إلى:

_ تحقيق التفاعل العلمي والبحثي بين مجموعة من الاتجاهات والتخصصات التي تجعل من حقل التربية والتعليم محط اهتمامها واشتغالها، بطرحها لقضايا تربوية وتعليمية معاصرة؛

_ كما أنه يسعى إلى تزويد الجهات المختصة وصناع القرار التربوي بتوصيات ومقترحات علمية ميدانية تستند إلى وصف وتحليل ونقد الواقع التربوي- التعليمي، لرسم معالم سياسة تربوية عربية تتوافق وخصوصيات ومواصفات المتعلم العربي مستقبلا؛

_ بالإضافة إلى كون هذا المؤتمر فرصة للاطلاع على التجارب الغربية والعربية الرائدة في إحقاق العدالة التربوية والتعليمية في المؤسسات التعليمية.

محاور المؤتمر:

- مفهوم العدالة التربوية-التعليمية من الناحية التشريعية والتربوية؛
- فلسفة العدالة التربوية-التعليمية؛
- العدالة التربوية في علاقتها بالمجال الاقتصادي- الاجتماعي؛
- العدالة التربوية في علاقتها بالمجال الثقافي- الأسري؛
- العدالة التربوية في علاقتها بالمجال الصحي- النفسي؛
- العدالة التربوية في علاقتها بالمجال البيداغوجي- الديداكتيكي؛
- آفاق وتطلعات إرساء العدالة التربوية-التعليمية؛
- معيقات تكريس العدالة التربوية-التعليمية؛
- التربية الدامجة ومشكلة العدالة التربوية-التعليمية؛
- العدالة التربوية من منظور الفكر العربي والفكر الغربي.

كلمة رئيس المؤتمر

بسم الله الرحمن الرحيم

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

أما بعد،

أيها القارئ الكريم، أيها المشاركون والمشاركات الكرام، إنه ليوم عظيم أن نعقد هذا المحفل العلمي، الذي حقق كل أهدافه وغاياته في طرح موضوع مهم وحساس في الساحة التربوية-التعليمية، وهو موضوع العدالة.

بداية اسمحوا لي، أن أتقدم بالشكر الجزيل للمركز الديمقراطي العربي بألمانيا، وأخص بالذكر رئيس المركز الدكتور عمار مرشان وكل الطاقم الإداري والتقني لما قدموه من دعم غير مشروط لإنجاح هذا المؤتمر العلمي.

ثانيا، الشكر لن يتم إلا بالثناء العظيم على أعضاء اللجنة العلمية كل باسمه وصفته، لجنة علمية تمثل أعلاما عربية مرموقة في عالم التربية والتشريع التربوي، حيث رحبوا بالفكرة منذ البداية وقدموا ملاحظات قيمة ساهمت بشكل كبير في تحديد ملامح الموضوع وتوجهاته الكبرى.

بجانب ذلك، الشكر الجزيل لأعضاء اللجنة التنظيمية والتحضيرية على ما قدموه من تضحيات في سبيل الوصول إلى هذه المرحلة.

إحصائيا، استقبل المؤتمر ما يقارب مائة وثلاثين ملخصا بحثيا ثم قبول مائة و اثني عشر، وبعد التوصل بالمقالات العلمية كاملة، استقر رأي اللجنة على واحداة وعشرين مشاركة علمية، والتي تو افرت فيها شروط الأصالة والجدة في طرح قضايا العدالة في علاقتها بحقل التربية والتعليم.

رئيس المؤتمر:

د. نورالدين أرطيع-جامعة محمد الخامس، كلية علوم التربية، الرباط_ المغرب

فهرس المحتويات

الصفحة	عنوان المداخلة	الباحث
29-12	الشراكة التربوية مدخل أساسي لتدبير المؤسسة التعليمية وإرساء العدالة التربوية	دة. التيجنية خليد
51-30	مقترحات لتحسين الحوكمة الرشيدة في الجامعات الاردنية في محافظات شمال الأردن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها	دة. تهاني ابراهيم العلي
74-52	دور سياسات التعليم المدرسي في تحقيق العدالة التربوية في البيئة تعليمية تطبيقات الارشاد النفسي التربوي انموذجا	ا.م.د .حسين حسين زيدان
94-75	و اقع التعليم الجامعي في الجمهورية اليمنية ودور التشريعات في ضمان تكافؤ فرص الالتحاق فيه «دراسة تحليلية »	د .علي ناصر
111-95	العدالة الأكاديمية في البيئة الجامعية العربية: البنية العاملية والخصائص السيكومترية والفروق الثقافية	د. سُليمان عبد الواحد يوسُف دة. هدى ملوح الفضلي دة. نورالهدى رحال
117-112	الدرس الجامعي ومبدأ تكافؤ الفرص بين الطلاب والطالبات	د. خاليد الخطاط
128-118	الإنصاف وتكافؤ الفرص في التعليم مؤشرات إحصائية	دة. طبوش صبرينة
137-129	جودة التعليم بالمغرب وأهداف التنمية المستدامة	د. بوشعيب زيات عبد الله وسخين محمد تيزي
156-138	التعليم الإلكتروني ومبدأ تحقيق الديمقراطية في التعلم	دة. خديجة بنطالب
178-157	دور القيم الجمالية والانسانية في العدالة التربوية	د.إبراهيم عمري
195-179	العدالة التربوية ووظائف فلسفة التربية	د. نورالدين أرطيع
213-196	مدى تحقّق العدالة التربويّة – التعليميّة في ظلّ المثلّث الديداكتيكي	دة . سماح البرادعي
234-214	Challenges of Teaching English during Covid- 19 Pandemic and the implications on Education Equity in Egypt	دة. أمل إسماعيل محمد أبورزق
253-235	العدالة التربوية على فئة المراهقين وعلاقتها بالصحة النفسية	الباحث عدنان فضل الهندي الباحثة هند عدنان أبو نجيلة
265-254	التربية الدامجة ورهان العدالة التربوية: من التنظير إلى هندسة التعلمات - مادة اللغة العربية أنموذجا-	د . زهير ابعيزة دة. نورة مستغفر
274-266	التربية الدامجة: رهان لمؤسسة نموذجية مستقبلية	دة. حسناء قريفة
286-275	التربية الدامجة و إكراهات تحقيق العدالة التربوية .التعليمية	الباحث إبراهيم نظير
306-287	العدالة التربوية التعليمية بالمغرب: دراسة حالة التباين في نتائج امتحانات المر اقبة المستمرة للسنة الثانية باكالوريا بين مؤسسات التعليم المدرسي العمومي و مؤسسات التعليم المدرسي الخصوصي - جهة العيون الساقية الحمراء.	د. سيدي ابراهيم فعرس
335-307	العدالة التربوية -التعليمية في المدرسة الرسمية في لبنان: و اقعٌ مأزوم ومستقبلٌ مجهول	دة. ليلى خليل علي
349-336	صعوبات تطبيق العدالة التربوية التعليمية في تونس: الو اقع والحلول	دة. خلود بوعصيدة

الشراكة التربوية مدخل أساسي لتدبير المؤسسة التعليمية وإرساء العدالة التربوية

دة: التيجنية خليد / المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بالرباط ـ فرع القنيطرة ـ

Educational partnership is an essential entrance to the management of the educational institution and the establishment of educational justice

DR . TIJANIA KHALID / Regional Center for Education and Training Professions in Kenitra

ملخص البحث

نروم من خلال هذه الدراسة تحديد مفهوم الشراكة التربوية، وإبراز دورها في تنزيل وأجرأة الغايات المتوخاة من منظومة التربية والتعليم، باعتبارها رافعة أساسية لتدبير المؤسسات التعليمية وإرساء العدالة التربوية. ولتحقيق هذه الأهداف، والإجابة عن الإشكال المطروح توسلت الدراسة بالمنهجين الوصفي والاحصائي، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من الاستنتاجات لعل أهمها: أن الشراكة التربوية لم تعد خيارا، بل أصبحت مطلبا استراتيجيا، لمسايرة التقدم والتطور التكنولوجي الذي تعرفه مختلف القطاعات وخاصة قطاع التعليم، مما يفرض على المؤسسات التعليمية بصفة خاصة، وقطاع التربية التعليم بصفة عامة، توسيع مجال الشراكات سواء من ناحية الشركاء أو على مستوى المضامين.

الكلمات المفاتيح: الشراكة، المؤسسة التعليمية، التدبير ، العدالة التربوية.

Abstract

The current study tends to identify the concept of educational partnership, its importance and role in achieving the objectives of the education sector, aimed at developing the educational system, highlighting the most important legislative and regulatory frameworks, organizing partnerships, and its role as a mechanism for managing the educational institution and establishing educational justice.To achieve these goals, the researcher used descriptive and statistical method, and the study reached a set of conclusions, including: Partnership has become a requirement and a strategic choice to keep pace with the progress and technological development known to various sectors, especially the education sector. The partnership approach requires educational institutions in particular, and the education sector in general, to expand the scope of partnerships, whether in terms of partners or their contents. The study made some recommendations, most importantly the opening up to real partners such as non-governmental organizations, in addition to diversifying the content. Especially the pedagogical and legal field.

Keywords: partnership, educational institution, measure, educational justice.

مقدمة

لعل ما يميز عصرنا هو تراجع الاتجاهات الداعية الى الفردانية أو التفرد في ظل تحديات العولمة، التي تعلو وتتحدى القدرات الفردية، مما خلق من الشراكة مطلبا نابعا من احتياجات حقيقية (العزب 2018، ص. 1)، فأغلب الأنظمة في مختلف بقاع العالم اتجهت إلى تبني الشراكات كخيار استراتيجي لإنجاز مجموعة من القضايا الكبرى؛ وهكذا أصبحت الحكومات المعاصرة تولي اهتماما كبيرا للشراكة كمدخل للنمو والتطور في مختلف المجالات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية و أيضا المجالات التربوية(الشدي،1993 ص229. ولهذا، يأتي مفهوم الشراكة التربوية في طليعة المصطلحات التي تبوأت مقاما مهما في التربية الحديثة.

لقد ارتبط تطور نظام الشراكات بالتحولات المختلفة التي عرفها عالمنا المعاصر في مختلِف الميادين، التي انبثقت منها مجموعة من المفاهيم مثل: التنافسية ، الجودة ، اللامركزية ، الجهوية ، انفتاح المؤسسة على محيطها ....إلخ(العرب ،2018، ص. 3 . وقد ساهمت هذه المفاهيم في تبلور توجه جديد في مجموعة من المجالات منها ما هو إقتصادي وإجتماعي ، ولم تخرج المؤسسات التعليمية التربوية عن هذا التوجه، حيث ظهرت مجموعة من الدراسات التربوية التي تهدف إلى إعادة هيكلة النظام التربوي ليستجيب للتحولات المتسارعة، وليساهم في قطار التنمية باعتبارها تمتلك الفاعلية، ما يجعل الحكومة والمجتمع يعتمدان عليها كاستثمار بشري وتنمية وطنية مستقبلية فهي " تعكس العلاقة بين المدارس والأسر والمؤسسات والهيئات المجتمعية على اختلاف أشكالها، لتشكل مجموعة من مجالات التأثير المتداخلة، وتمثل الوحدات الاجتماعية الأساسية الأكثر فاعلية "(العزب ،2018، ص 3).

وللاعتبارات سالفة الذكر، شرعت منظومتنا التربوية في الاهتمام بموضوع الشراكة التربوية ،باعتبارها من أهم مستجدات التربية الحديثة، التي تبناها نظامنا التعليمي، بدءا من عشرية الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وصولا إلى الرؤية الاستراتيجية 2030/2015 التي انبثقت عن المجلس الأعلى للتربية والتكوين، خاصة المجال الرابع المتعلق بالحكامة وتدبير التغيير، حيث اعتبرت الشراكة من أهم المداخل الأساسية لإرساء آليات العدالة التربوية وتحقيق الأهداف الرامية إلى إصلاح وتطوير المنظومة التربوية التي اعتبرت من الأولويات الأساسية من طرف أعلى سلطة في البلاد (الخطاب الملكي بمناسبة ذكرى 20 غشت 2013)، هكذا استوعب القائمون على قطاع التعليم أهمية الشراكة ودورها في المساهمة في تحقيق التنمية بمختلف أنواعها . وتنزيلا لمبادئ الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الذي يؤكد على ضرورة الشراكة وأهمية اللاتمركز، فإنها أصدرت مذكرات خاصة ، وبالضبط مذكرتين مهمتين : المذكرة رقم 73 بتاريخ 12أبريل 1994، مرتبطة بمشروع المؤسسة ، والمذكرة 27 بتاريخ 24 فبراير 1995 الخاصة بالشراكة التربوية (وزارة التربية الوطنية 1995)، التي تدعو مختلف الفاعلين التربويين إلى تبني الرؤية التشاركية في تدبير الشأن التربوي، بانفتاح المؤسسات التعليمية على محيطها من الشركاء لتحقيق "مؤسسات تربوية مندمجة ومتفاعلة ومنسجمة مع محيطها ، وتفعيل ذلك وأجرأته بإبرام اتفاقيات مع أطراف معترف بها، وإقامة علاقات تواصل واتصال في إطار شبكات وبنيات تواصلية تسمح لمختلف الأطراف بالمساهمة في تحقيق أهداف التربية والتكوين" (أوزي،2009،ص 659).

مشكلة الدراسة

تعتبر الشراكة التربوية من متطلبات التربية الحديثة التي ترتكز على ارتباط الفرد بمجتمعه والتفاعل معه سلبا وإيجابا، ومن أهم ركائز انفتاح المؤسسة التربوية على محيطها، والاستفادة من مختلف الموارد المتاحة مع إتاحة الفرصة للمجتمع ومؤسساته بالمساهمة في تطوير وتجويد الشأن التربوي.

ولا غرو أنه على مستوى الواقع لازال هناك ضعف في توجهات قطاع التعليم تجاه إبرام الشراكات والانفتاح على المحيط الخارجي، إضافة إلى وجود قصور في استيعاب أهمية الشراكة التربوية كآلية لتدبير المؤسسة التعليمية وإرساء آليات العدالة التربوية، باعتبار أن الشراكة التربوية لها علاقة محورية بالتنمية في مختلف تجلياتها؛ فهي تجعل الفرد محورا وموضوعا أساسيا؛ إذ لا تنمية بدون اعتبار العنصر البشري. ولكسب رهان التنمية المؤسساتية أصبح ضروريا الدخول في شراكات خارجية، لمواجهة المشاكل التي تقف حاجزا أمام أهداف المؤسسة التربوية.

وبالرغم من المجهودات التي بذلتها الدولة في إصلاح قطاع التعليم، وتوفير مختلف الموارد اللازمة لتطويره، إلا أن الواقع الملموس يؤكد وجود العديد من المشاكل والفوارق الاجتماعية والمجالية، التي تؤثر على أي محاولة لإصلاح التعليم. لذلك، جاءت هذه الورقة البحثية لتجيب عن الإشكال الآتي: إلى أي حد يمكن اعتبار الشراكة التربوية مدخلا ناجعا لتدبير المؤسسات التعليمة وإرسال العدالة التربوية؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في النقطتين التاليتين :

- تقدم الدراسة عرضا نظريا حول مفهوم الشراكة التربوية وأهميتها ودورها في تدبير المؤسسات التعليمية؛
- تقدم الدراسة توضيحا حول دور الشراكة في المساهمة في إرساء العدالة التربوية بالمؤسسات التعليمية

فرضيات الدراسة

في ضوء مشكلة الدراسة وأهدافها يمكن صياغة فرضيات الدراسة الحالية على النحو التالي:

- الشراكة التربوية مدخل أساسي لتدبير المؤسسات التعليمية؛
- الشراكة التربوية آلية من آليات إرساء العدالة التربوية بالمؤسسات التعليمية .

مصطلحات الدراسة

الشراكة التربوية

يأتي مفهوم الشراكة في طليعة المصطلحات التي تبوأت مقاما مهما في التربية الحديثة وفي أدبيات العلوم الإنسانية، إلا أنه من المفاهيم التي لم تحظ بتحديد محدد وقاطع. يعتبر بعض الباحثين (أبو النصر ،2007، ص 77)، أن مفهوم الشراكة يدعو الى تعاون واعتماد متبادل بين طرفين أو أكثر لتحقيق أهداف مشتركة لها عائد إيجابي على أطراف هذه العلاقة، في

حين يعرفها كل من كودلاد وسيروتنيك بأنها " اتفاق تعاون متبادل بين شركاء متكافئين ومتساوين، لتحقيق أغراضهم الخاصة، وفي نفس الوقت تقديم حلول للمشاكل المشتركة".

كما يعرفها الباحث (صديق ،2004، ص 60) بأنها "ميثاق بين طرفين يقوم على أساس التفاعل البناء والاتصال المستمر والشفافية المطلوبة بينهما، وتحدد بمقتضاه الأهداف والتوقعات والاهتمامات والمصالح والمسؤوليات المشتركة بينهما كشركاء متساوين بغية تحقيق تعلم الأبناء، فالشراكة مفهوم يقوم على أساس النظرة للتعليم باعتباره أمرا مجتمعيا من ناحية ومدخلا لتحقيق ديمقراطية التعلم من ناحية أخرى، ويترتب على هذه النظرة ضرورة التعامل مع العمل التربوي لا بحسب أنه أمر يخص التربويين وحدهم، بل قضية مجتمعية لا بد وأن يشاركهم فيها المجتمع بكافة أفراده وقطاعاته وهيئاته ومنظماته، ويعرفها (الدريج، 1996، ص،498) " بأنها التعاون والمقاسمة والتشارك والتواصل والتفاعل والتآزر بين شخصين أو جماعتين أو منظمتين من أجل المساعدة وتبادل المصالح والمنافع المادية والمعنوية."

والجدير بالذكر أن مصطلح الشراكة مفهوم اقتصادي، على غرار مفاهيم أخرى، دخل حقول التربية والتعليم كالجودة والكفايات ومشروع المؤسسة، وقد عرفت بتعاريف متعددة ضمن اتجاهات مختلفة أبرزها الاتجاه الاقتصادي حيث عرفها المجلس الاقتصادي والاجتماعي الأوروبي (العزب، 2018،ص،،60)، "بأنها أداة اقتصادية مرنة وديناميكية والتي يمكن استعمالها لتحقيق العديد من الأهداف الاقتصادية والاجتماعية والبيئية كالتنمية المستدامة والتشغيل"، في حين عرفها الاتجاه القانوني بأنها(بوعشيق 2009 ،ص40) "عقود إدارية تتعهد بموجبها أطراف الشراكة لتحقيق الأهداف المنشودة والمشتركة في مدة زمنية معروفة ووفق آليات متفق عليها ."

وقد ظهر مفهوم الشراكة التربوية أواسط الثمانينات في مدارس الولايات المتحدة الأمريكية وكندا، قبل أن ينتقل الى العديد من الدول الأوروبية وخاصة فرنسا وإسبانيا، أما بالنسبة للمغرب فإن مفهوم الشراكة التربوية بدأ يظهر في بداية التسعينات من القرن العشرين من خلال عقد مجموعة من الندوات واللقاءات ترجمتهم وزارة التربية الوطنية نظريا وتطبيقيا، كما سبق الذكر، في مذكرتين أساسيتين) :مذكرة رقم 27 بتاريخ 12 أبريل 1995، والمذكرة رقم 73 بتاريخ 24 فبراير 1994 الخاصة بالشراكة التربوية .

المؤسسة التعليمية

المؤسسة التعليمية مكان أو موقع، يتم فيه اجتماع فئات مجتمعية مختلفة الأعمار، حيث تسند مهمة تعليمهم وتربيتهم، إضافة إلى تزويدهم بمجموعة من المعلومات المختلفة والمقررة، وفق مناهج يتم إعدادها من طرف قطاع التعليم بالدولة، ويعرفها أحد الباحثين" .أنها مؤسسة عمومية اجتماعية ذات طابع إداري، تتمتع بالشخصية المدنية والاستقلال المالي، وتخضع للقواعد الإدارية المعمول بها في مؤسسات التعليم العمومية، تنشأ بموجب القانون والتشريعات الخاصة بالقطاع" (زرهوني،1991، ص11).

العدالة التربوية

يعتبر مصطلح العدل التربوي أو العدالة التربوية بشكل عام، من المصطلحات الحديثة في المجال التربوي ويعتبر أكبر تحدي تواجهه مختلف الإصلاحات التعليمية، ويسعى في مجمله إلى تحقيق تعليم أمثل وشامل لكل فئات المجتمع بغض النظر عن أصولهم وديانتهم ووضعياتهم الاجتماعية والاقتصادية والإدارية وغيرها (الدهشان ،ب.ت،ص15)، ويعد أحد صور العدل بمفهومه العام والذي تنطلق جذوره من الفكر التربوي الإسلامي ، ويسعى الى تحقيق التربية للجميع دون استثناء، ومن معالمه في التعليم المساواة في البرامج والمناهج وتكافؤ الفرص والتكوين الجيد لكل القائمين على القطاع وفي مقدمتهم الأطر التربوية ومراعاة الفروق الفردية، وشمول التربية لكافة الجوانب، إضافة الى تنوع طرائق وأساليب التعليم أساليب التقويم(عبد الرحمن ، وأخرون،2022)، والأهم ربط المسؤولية بالمحاسبة، لأنه لا يمكن التأسيس لديمقراطية تعليمية دون أن يرتكز العمل التربوي على عدالة اجتماعية تربوية ، وهنا نتساءل هل المؤسسة التعليمية أداة للمساواة وقائمة على الانصاف وتكافؤ الفرص؟ وهل الخدمات التي تقدمها يستفيد منها جميع أبناء المغاربة؟ وهل هناك عدالة بنظامنا التعليمي؟

ووعيا بأهمية التعليم ودوره في تحقيق التنمية البشرية والعدالة الاجتماعية المنشودة، وباعتباره أحد أهم عناصر التنمية البشرية الذي تتم بفضله المعارف، فهو قطعا الوسيلة الأنجح لمحاربة الجهل والفقر والأمية، وعليه، فتح المغرب أوراشا لإصلاح التعليم باعتباره مجالا استراتيجيا كميا وكيفيا، كان من بين أهم أهدافه ضمان الحق في التعليم لجميع الأطفال المغاربة والحد من الفوارق المجالية والاجتماعية والاقتصادية المتعلقة بالمؤسسات التربوية.

المحور الأول: الإطار النظري للدراسة

أولا: الأرضية القانونية والمؤسساتية للشراكة التربوية

تلعب الشركات التربوية دورا مهما وفعالا في تحقيق أهداف التربية والتكوين، الرامية إلى إصلاح وتطوير منظومة التربية والتعليم، لتستجيب لمتطلبات المجتمع وطموحه، كما أنها تساهم في التخفيف من التزامات الوزارة بالنظر الى قيمة الاعتمادات المرصودة للقطاع مقابل تزايد الحاجيات من قبيل الداخليات والمدارس والملاعب الرياضية، إضافة إلى حل المشاكل المشتركة بين المؤسسات مثل مشكلة الانقطاع المبكر عن الدراسة وخاصة في صفوف الفتيات، والفشل الدراسي، والعنف .... إلخ. لهذا تم التنصيص على آلية عقد الشركات في مجال التربية والتكوين، ومن أبرز الأطر المنظمة لعقد الشراكات نخص بالذكر:

1- الميثاق الوطني للتربية والتكوين

يعتبر الميثاق الوطني للتربية والتكوين الذي صدر سنة 1999، أول وثيقة تخص إصلاح التعليم والمنظومة التربوية ككل، ويعتبر مرجعا لمختلف الإصلاحات التي شهدها قطاع التعليم ببلادنا فيما بعد ، ومن بين مضامينه تفعيل الشراكات كآلية من آليات تحقيق الأهداف التي نص عليها الميثاق، ثم تنويع الشركاء، كالجماعات المحلية التي تعتبر آليات تشاركية للحوار والتشاور بناء على الفصل 139 من دستور 2011، والقطاع الخاص الذي اعتبره الميثاق شريكا للقطاع العام، إضافة الى جمعيات المجتمع المدني الذي أصبح فاعلا أساسيا في تحقيق التضامن الاجتماعي ، وهذا ما أشار اليه خطاب صاحب

الجلالة يوم 30 يوليوز 2000(التقرير السنوي الأول للشراكة بين الدولة والجمعيات ، 2015،ص،13) " الذي أكد ضرورة تفعيل دور المجتمع وإعادة الاعتبار للتضامن الاجتماعي والمجالي."

كما نص الميثاق الوطني للتربية والتكوين، على عدة مجالات، يمكن تنزيلها وتطويرها انطلاقا من الشراكات التربوية، من ضمنها:

- نشر التعليم الأولي والابتدائي خصوصا في المجال القروي؛
- تعميم التعليم الالزامي الى حدود خمسة عشر سنة؛
- التربية غير النظامية ومحو الامية؛
- العناية بالأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة؛
- التكوين المهني والتكوين المستمر؛
- تعبئة الموارد المالية الضرورية للإنفاق على مرفق التربية والتكوين.

خلاصة القول، تبقى الشراكات من أبرز الآليات التي نص عليها الميثاق الوطني، وأطرها تأطيرا مهما من أجل خلق مؤسسة تعليمية، مؤهلة قادرة على التطوير والتحديث، مع إرساء دعائم العدالة التربوية والمساواة، بصفة خاصة والعدالة الاجتماعية التي أصبحت " الهدف الأسمى الذي تنشده الشعوب والأمم في مختلف أركان الوجود الإنساني، في مختلف التنوعات الجغرافية والاجتماعية عبر التاريخ.

2- النظام الاساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي

من أجل تنزيل مقتضيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين وخاصة مجال الشراكات، صدرت مجموعة من النصوص التنظيمية لتأطير طبيعة عقد الشراكة وكيفية تنفيذها في المجال التربوية ، أبرزها النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي الصادر بتاريخ 06 جمادى الأولى 1423 الموافق 17 يوليوز 2002، الذي يعتبر من أهم النصوص القانونية التي أطرت مجال الشراكة التربوي ، حيث نصت المادة التاسعة(9) صراحة على ما يلي :... ويمكن للمؤسسات المذكورة أن تتلقى دعما تقنيا أو ماديا أو ثقافيا من لدن هيئات عامة أو خاصة في إطار اتفاقيات الشراكة، وذلك في نطاق المهام الموكولة لها وتحت مسؤوليتها، كما نصت المادة 11من نفس المرسوم على أنه بإمكان مديري المؤسسات ، وفي إطار المهام المسندة لهم بالإشراف على التدبير التربوي والإداري والمالي للمؤسسة، مع إمكانية إبرام اتفاقيات شراكة وعرضها على الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين المعنية ، وخولت المادة 18 من نفس النظام ، الذي خول للمؤسسة التعليمية صلاحية تلقي الدعم المادي أو التقني أو الثقافي من طرف منظمات وهيئات عامة أو خاصة في إطار اتفاقيات الشراكة، ابداء الرأي ، بشأن مشاريع اتفاقيات الشراكة التي تعتزم المؤسسة إبرامها.

3- المناشيروالمذكرات

المناشير: منشور الوزير الأول تحت رقم 2003/07 (التقرير السنوي حول وضعية الشراكة بين الدولة والجمعيات، 2018).

صدر بتاريخ في 27 يونيو 2003 منشور الوزير الأول تحت رقم 2003/07 موضوعه الشراكة بين الدولة وجمعيات المجتمع المدني، من أهم مضامينه تحديد مجال تطبيقه، ألا وهو الشراكات التي تبرمها الدولة والمؤسسات العمومية والجماعات المحلية، كما حدد المنشور "سياسة جديدة، تضبط مجموع علاقات الشراكة والمشاركة من خلال توظيف الموارد البشرية والمالية بهدف تقديم خدمات اجتماعية وإنجاز مشاريع تنموية، والتكفل بخدمات ذات نفع جماعي ".

من هذا المنطلق يمكن للشراكة التربوية، أن تلعب دورا أساسيا ولو نسبيا في التخفيف من التزامات وزارة التربية الوطنية، بالمساهمة بإبرام الشراكات سواء الداخلية أو الخارجية كوسيلة بديلة، بتوفير حاجيات المتعلمين والمتعلمات والمساهمة في تطوير وبناء البنية التحتية للمؤسسة التعليمية، خاصة في العالم القروي الذي يعاني من عدة مشاكل وفوارق اجتماعية وهدر مدرسي وبالضبط في صفوف الفتيات.

.المذكرات:

في هذه النقطة سنقتصر على تحليل مضامين، المذكرة الوزارية رقم 59 بتاريخ 10 ماي 2002
والمذكرة رقم 2 الصادرة بتاريخ 3 فبراير 2005، علما أن هناك ترسانة قانونية مهمة صدرت عن الوزارة تمحورت حول تنظيم مجال الشراكات من جميع جوانبه كآلية من آليات تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية، ومن خلالها أهداف المنظومة التربوية.

بالنسبة للمذكرة رقم 59 الصادرة بتاريخ 10 ماي 2002 حول مبادرة الشراكة والتي ركزت حول مسألة أساسية ، وهي تحديد المسطرة القانونية الواجب احترامها عند إبرام اتفاقيات الشراكة ، حيث أكدت على ضرورة أن تخضع جميع الشراكات لموافقة سلطة الوصايا وخاصة الاتفاقيات المزمع إبرامها مع مختلف الفرقاء والتي تتضمن بعض بنودها التزام الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين إما بتفويت الممتلكات المنقولة منها والعقارية الخاضعة لملك الدولة، أو بوضع رهن الإشارة الأطراف المتعاقدة الموظفين والأعوان الخاضعين للهيئات التعليمية والادارية والتقنية التابعين للدولة .

أما المذكرة رقم 02 الصادرة بتاريخ 03 فبراير 2005 بشأن تأطير اتفاقيات الشراكة المبرمة من لدن الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين ومصالحها الاقليمية والمحلية ويمكن القول أنها كانت شاملة وتتضمن مجموعة من المقتضيات منها التذكير باحترام التدابير القانونية التي سبق وأن نصت عليهم المذكرة 59 المشار اليها أعلاه، وخاصة بضرورة إحالة كل مشروع اتفاقية شراكة ، على مديرية الشؤون القانونية والمنازعات بحكم الاختصاص، قصد دراستها للتأكد من مدى مطابقتها واحترامها لمقتضيات النصوص التشريعية والتنظيمية الجاري بها العمل قبل عرضها النهائي على مصادقة السلطة الوصية .

إحالة مختلف مشاريع اتفاقيات الشراكة المزمع إبرامها مع الجمعيات الفاعلة في القطاع التربوي على مديرية التعاون والارتقاء بالتعليم المدرسي الخصوصي قصد التأكد من مدى ملاءمة ومطابقة أهدافها وأنشطتها المزمع تنزيلها بالمؤسسات التعليمية مع استراتيجية الوزارة في مجال الشراكة، إضافة الى ضرورة إرفاق مشاريع اتفاقيات الشراكة بالقوانين الاساسية للجمعيات والمنظمات والهيئات إذا كانت هذه الأخيرة طرفا فيها، أما المؤسسات التعليمية التي ترغب في إبرام اتفاقيات الشراكة وفق ما نص عليه المرسوم رقم 2.02.376 الصادر بتاريخ 17 يوليوز 2002 والسابق ذكره فإنه يجب الالتزام بمجموعة من المقتضيات نذكر منها : عرض نص مشروع اتفاقية الشراكة على مجلس التدبير لإبداء الرأي وفق

ما تنص عليه المادة 18 من المرسوم المشار إليه سابقا، بعدها يتم عرضها على مدير الأكاديمية الجهوية المعنية للمصادقة عليها، قبل البدء في تنزيل بنودها.

والمنازعات للاختصاص، أما إذا تعلق الأمر بإبرام اتفاقيات شراكة مع جهات أجنبية، جمعيات، منظمات حكومية وغير حكومية محلية أو دولية، فإنه يتعين عرضها على مديرية التعاون والارتقاء بالتعليم المدرسي الخصوصي قصد دراسة بنودها قبل عرضها على مسطرة المصادقة.

4- الرؤية الاستراتيجية 2015 .2030

ترتكز الرؤية الاستراتيجية على ثلاثة مقومات يتعين اعتبارها في تدبير المؤسسات التعليمية العمومية عامة وهي الانصاف والجودة والارتقاء، وأيضا المشروع المندمج رقم 15 المتعلق بتعزيز تعبئة الفاعلين والشركاء حول المدرسة العمومية، وذلك من خلال ترسيخ مسؤولية جميع الفاعلين في المدرسة المغربية مع إرساء مقومات الشراكة التربوية بين الأطراف في إطار تعاقدي لإعطاء نفس جديد للفاعلين داخل المنظومة التربوية وإرساء ثقافة الحوار والتشارك إضافة الى تعزيز وتقوية كفاءات وقدرات المشرفين على عملية الشراكة التربوية مع ضرورة الاستفادة من الممارسات والتجارب الناجحة في هذا المجال، لأن جوهر الرؤية الاستراتيجية التي أنجزها المجلس الأعلى للتربية والتكوين يتأسس على إرساء دعائم مدرسة جديدة قوامها تكافؤ الفرص مع الجودة للجميع والارتقاء بالفرد ومن خلالها المجتمع ككل .

عموما يتضح مما سبق، أن وزارة التربية الوطنية حاولت تنظيم وتوسيع الأفاق المستقبلية للشراكة المؤسساتية، تنظيما يجعل من الشراكة آلية فاعلة في إرساء مبادئ وقيم العدالة التربوية، من خلال تأهيل البنيات التحتية وتجهيز المؤسسات التعليمية، مع تحسين ظروف التمدرس وضمان استمرار تمدرس الفتيات خاصة في العالم القروي.

ثانيا: الشراكة مدخل أساسي لتدبير المؤسسة وإرساء العدالة التربوية

لقد أصبحت عملية تطوير وتدبير المؤسسة التعليمية في الوقت الحاضر خيارا استراتيجيا يصب في اتجاه دعم عملية الإصلاحات التي تبناها القطاع التربوي في أفق إصلاح وتطوير المنظومة التربوية، وتعتبر الشراكة التربوية آلية من الآليات الأساسية في تجويد الخدمة التعليمية حتى تكون قادرة على المساهمة في تطوير العمل التربوي التعليمي ، فالممارسة السليمة الجيدة المواكبة لتطور المجتمع من شأنه أن يساهم في دعم المؤسسة تربويا إداريا اجتماعيا وتنمويا، باعتبارها وسيلة ناجعة لتعزيز دينامية التنمية المستدامة والمهنية تأسيسا لعدالة تربوية يؤدي الى دعم المؤسسة تربويا، اداريا، اجتماعيا وتنمويا، باعتبارها خيارا استراتيجيا ومدخل أساسي في تقديم المساندة لكافة الفاعلين في تدبير المؤسسة التعليمية ، واستعدادا لمواجهة مختلف التحديات التي تواجه قطاع التعليم ، مع المساهمة في تنزيل أهداف الإصلاح ، تأسيسا لعدالة تربوية فاعلة .

1- الشراكة مدخل أساسي لتدبير المؤسسة التعليمية

لا أحد يجادل في كون الشراكة التربوية أو التعليمية تعتبر من أهم المداخل الأساسية للتدبير المعقلن للمؤسسة التربوية ، ودعامة لانفتاحها على محيطها وعلى مختلف التجارب الأخرى، ومطلب أساسي للتربية الحديثة المبنية على التنمية المهنية كما سبق الذكر؛ بتطوير الأداء بهدف الوصول إلى تحقيق أهداف إصلاح المنظومة التربوية كما يمكن القول أن الشراكة

في حد ذاتها تعتبر من أهم آليات التدبير الحديث لأنها - أي الشراكة - (العزب :2018، ص.22) "تعتبر من أهم المداخل الاستراتيجية التي يمكن الاخذ بها ص. 22)" لتحقيق أهداف المؤسسات التعليمية ، كما تنص المذكرة 27 الصادرة بتاريخ 24 فبراير 1995 على أن:

" الشراكة عموما تقتضي التعاون بين الأطراف المعنية وممارسة أنشطة مشتركة وتبادل المساعدات والانفتاح على الآخر مع احترام خصوصياته. أما في الميدان التربوي فإن الشراكة التي تندرج ضمن دينامية مشاريع المؤسسات تتطلب مجموع الفاعلين التربويين من مفتشين وإدارة تربوية وأساتذة وتلاميذ وآباء وغيرهم ...."، إن الشراكة التربوية تعتبر نهجا جديدا ومدخلا أساسيا من مداخل حكامة أو حوكمة تدبير المؤسسة التعليمية؛ فهي مؤشر لتأسيس حداثة التدبير باعتباره مجموعة من العمليات المتفاعلة فيما بينها لتحقيق أهداف المؤسسة من خلال الانفتاح على محيطها الخارجي ونشر ثقافة التدبير التشاركي والمشاركة على جميع المستويات مع دعم أكبر عدد ممكن من الفاعلين بالانخراط في إصلاح المنظومة التربوية.

من هنا ركزت جهود الفاعلين والشركاء في الحقل التربوي على إشراك الجميع لإبداء الرأي واتخاذ القرارات الملائمة لإصلاح وتطوير المجال التربوي مع ترسيخ مبادئ الممارسة الديمقراطية واكتساب قيم المواطنة الحقة ومختلف المهارات التي تساندهم للاندماج في الحياة المهنية وجعل المدرسة او المؤسسة منفتحة على فضائها البيئي والمجتمعي والثقافي والاقتصادي (المصلوحي 2012، ص41).

يرتبط تفعيل وتدبير المؤسسات التعليمية، بمبادرات ناجعة وفعالة بهدف توفير الضمانات والشروط الأساسية لإصلاح قطاع التعليم بدءا من المؤسسة نفسها، وذلك بمعالجة مختلف الاختلالات التي تشوب أداءها بما سيؤدي الى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة مع تجويد التعليم وكذا مختلف المخرجات التعليمية، وذلك من خلال الشراكات التي ستساهم لا محالة في تعزيز دور الإدارة التربوية باعتبارها من الركائز الأساسية التي يقوم عليها صرح المؤسسة التعليمية .

لهذا، فالشراكة التربوية الرشيدة تسعى إلى ترشيد الموارد المتاحة بالمؤسسة التعليمية مع مشاركة المجتمع المحلي والمهتمين برسم السياسة العامة فيها، إضافة إلى الشفافية وحرية الرأي بالتركيز على التدبير التشاركي ببناء وجهات نظر مختلفة على أسس صحيحة مما يسمح لمختلف الفاعلين والشركاء من المشاركة في العملية التعليمية، مع توزيع المهام والمسؤوليات وتوفير الأمن والاستقرار يجعل المتعلم قادرا على العطاء والتطور.

ويرتكز مفهوم الشراكة على مجموعة من المبادئ يمكن للمؤسسة التعليمية من خلالها تحقيق أهدافها وأهمها مبدأ المشاركة بين هذه الأخيرة والمجتمع المدني ، فبدون مشاركة مجتمعية لا يمكن تحقيق أهداف المؤسسة التربوية كما سبق الذكر، لان للشراكة عدة مزايا وايجابيات وإمكانات جد هائلة للتغلب على عدة مشاكل " التي تعترض اطراف الشراكة ، حيث تجد هذه المشاكل حلولها من خلال مواجهتها بتجارب الطرفين ودعمهما والتزامهما بالناتج عن الاقتناع بالمشروع وبذل الجهد والتعاون من أجل انجاحه"(أوزي،2018،ص 659) ، وهذا من شأنه سيساهم في تحقيق أهداف المؤسسة بصفة خاصة والمنظومة التربوية بصفة عامة، إضافة إلى التفكير الإبداعي والانفتاح على المجتمع المحلي وابتكار أنشطة نوعية للمساهمة في تحقيق الاستدامة والاستمرارية للمؤسسة التربوية. لذا فهي آلية للتدبير الحديث، لكونها تسعى إلى

أن تكتسب المؤسسة التعليمية مجموعة من المقومات الأساسية للتطوير تماشيا مع تنامي الطلب المجتمعي على التعليم ونذكر منها:

- تنمية قدرات ومهارات الموارد البشرية مع تطوير الأهداف وتوسيعها؛
- توظيف التكنولوجيا مع تجويد البنية التحتية، وتطوير استراتيجيات التعليم.؛

.التطور المذهل في تقنيات الاتصال ووسائل الاعلام والثورة التكنولوجية (الكنيسي: 2001، ص.)

2- الشراكة آلية لإرساء العدالة التربوية

"إن القرن الحادي والعشرين أظهر فرضية مؤداها أن مشكلات الإنسان المعاصرة تجاوزت إطار الحكومات، إلى نوع من الشراكة بين الجهود الحكومية والمهنية وبين القطاعات العامة والأهلية، أي أصبح الحديث عن جهود مشتركة بحيث أصبحنا أمام جهود مشتركة بين أكثر من طرف" (العزب،2018،ص.13).

كما تولي الاتجاهات الحديثة في التربية أهمية كبرى لمشاركة المؤسسات التعليمية في عملية النمو والتطور خاصة في المجال التربوي، ومن هذا المنطلق أصبحت العلاقة التشاركية والانفتاح على المجتمع المحلي من الأبعاد الأساسية في العملية التعليمية، لما لها من آثار إيجابية وتطوير المؤسسة التعليمية خدمة للمجتمع وللمنظومة التربوية، ومدخلا لإرساء عدالة تربوية. ولا أحد يجادل اليوم في أن إصلاح النظام التربوي أصبح يتصدر مختلف الخطط التنموية لأغلب الدول سواء المتقدمة أو السائرة في النمو من منطلق الترابط الموجود بين التنمية والتعليم، ويبقى هذا الأخير أهم وسيلة للاستثمار في الموارد البشرية باعتبارها مقوما أساسيا من مقومات التنمية التي يرتكز عليها من أجل التطوير ومواكبة مختلف التغييرات السريعة في مختلف مناحي الحياة.

وهذا ما يدفع أغلب الدول، ومن ضمنها المغرب، إلى إصلاح أنظمة التعليم تماشيا مع المستجدات والتعايش مع المتغيرات الدولية والوطنية. ومن أسس إنجاح أي اصلاح بقطاع التعليم لا بد أولا من سيادة العدالة الاجتماعية" بالمشاركة المتبادلة الكاملة والمتساوية لجميع الفئات في المجتمع، بما يلبي احتياجات هذه الفئات وتشمل العدالة الاجتماعية رؤية لمجتمع يتم فيه توزيع الموارد بشكل عادل " (عرار، ورافع، 2018، ص. 138) وعدالة تربوية بتحقيق تعليم مثالي وزيادة تكافؤ الفرص التعليمية .

3- مساهمة الشراكة في تحقيق العدالة التربوية

حظي قطاع التعليم منذ الاستقلال باهتمام كبير من طرف الدولة، حيث قامت بمجهودات عديدة وحققت تقدما ملموسا في مجال ولوج جميع الأطفال للمدرسة من خلال التعبئة لفائدة تمدرس الفتاة القروية مع تقديم الدعم للأطفال المنحدرين من أوساط اجتماعية فقيرة، وهذا ما أكدته مختلف التقارير الدولية (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي ، 2018)، إلا أنه ورغم النموذج التعليمي العمومي الذي أنتهجه المغرب والذي يهدف بالأساس إلى توفير نفس التعليم للجميع بمحاولة القضاء على الفوارق الاجتماعية الموجودة بين المتعلمين ومستقبلهم المدرسي والاجتماعي. ومع

ذلك ورغم المجهودات ، فإن المؤسسة التعليمية لازالت تعيش تحت جملة من الإكراهات المختلفة الأبعاد، ولعل أهمها تلك المرتبطة بالفوارق التربوية من خلال التباين بين مستويات ومهارات المتعلمين والمتعلمات و الذي يعود بالأساس الى اختلاف طرق ومناهج اكتساب معارفهم ومهاراتهم الحياتية وكفاءاتهم الاجتماعية (الدخيل الله ، 2014 ، ص16)

الجدير بالذكر أن تحقيق العدالة التربوية. التعليمية يحتاج إلى تظافر جهود عدة مجالات، يتداخل فيها ما هو اجتماعي، وسياسي، وإداري، ونفسي، وصحي، وثقافي سوسيولوجي، واقتصادي مالي. مادي ...إلخ، إضافة إلى ما هو بيداغوجي تربوي منهاجي.

إن الشراكة في التربية مثلثة الأبعاد، تقوم بين المدرسة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي لضمان أفضل النتائج على كافة المستويات، وتكمن أهميتها في تحقيق التواصل مع المدرسة للمشاركة في التخطيط ومناقشة البرامج التعليمية ومتابعة التحصيل ومناقشة المشكلات السلوكية والمشاركة في التخطيط واتخاذ القرارات والمساعدات في جلب التمويل وتطوير العملية التعليمية."(يعلوشة ، 2013 ص،60). لذا، فالشراكة مهمة وأساسية لأنها تساهم في تحقيق أهداف التعليم بتنزيل مختلف الالتزامات الاجتماعية والتربوية والأخلاقية بالمؤسسة ، فالتعليم حق للجميع (رشاد محمد ،2011 ، ص 136)، لذلك فالشراكة التربوية. التعليمية تساهم في إرساء عدالة تربوية من خلال المساهمة إيجابيا " في إنجاح البرامج التعليمية والاجتماعية، وتساهم في إشباع الحاجات وحل المشكلات وتحقق التعاون والتكامل بين الوحدات المختلفة ، وتوفر إحساس قوي بالانتماء ، تساعد على تحقيق الجودة في الأداء(إبراهيم ، 2007،ص 1.) ، نقلا عن (بعلوشة ،2013،ص.70) ، من خلال تحديد قدرة المؤسسة على إشباع رغبات المستفيدين من خدماتها، وفي مقدمتهم في مجال التربية والتعليم المتعلمات والمتعلمين وأسرهم ولو في حدود معينة (ناجي، نخلة :(2004) ،ص.11).

ان أهمية الشراكة في العملية التعليمية ومساهمتها في إرساء آليات العدالة التربوية تتجلى في النقط التالية:(بعلوشة، 2013، ص .70):

- تفهم المجتمع للمشاكل والمعوقات التي تعاني منها المدرسة والمشاركة في صنع أنسب الحلول لها؛
- تفهم المجتمع للإنجازات والنجاحات التي تحققها المدرسة والمساعدة على فتح ميادين جديدة للشراكة مع المدرسة؛
- توفير الدعم اللازم لإنجاح العملية التعليمية من قبل المجتمع المحلي ومنظماته؛
- رفع مستوى التعاون والتنسيق والتواصل بين الأطراف المعنية بالعملية التعليمية؛
- ارتفاع مستوى شعور المجتمع بالرسالة التي تؤديها المدرسة لخدمة المجتمع.

لذا فالشراكة التربوية الفعالة، تمثل أحد الأبعاد الهامة في تنزيل أهداف الإصلاح، باعتبارها ركيزة أساسية لتحسين خدمات التعليم وتطوير مؤسساته، بشكل يساعد على إشباع الحاجات الأساسية والمهمة للمتعلمين والمتعلمات، حيث تغدو فيه المؤسسة التعليمية رافعة للتنمية، بمختلف أنماطها الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، وتعمل في نفس الوقت على بناء علاقة من التعاون والتواصل بشكل يدفع الجميع الى المساهمة في التطوير التربوي والتعليمي، وإرساء آليات ومبادئ العدالة التربوية.

وهذا ما دفع وزارة التربية الوطنية مركزيا وجهويا وإقليميا ومحليا إلى اتخاذ عدة تدابير وإجراءات عملية لضمان مصادر مادية ومالية وتقنية وتربوية، وذلك لتمويل حاجيات التعليم دعما لبنياته التحتية وتجهيزاته، وتنزيلا لأهداف الإصلاح التي تم تسطيرها منذ الميثاق الوطني للتربية والتعليم عن طريق بعض التوجهات، كعقد شراكات تربوية، والتعاون مع مجموعة من الجهات داخليا وخارجيا ، والانفتاح على جمعيات المجتمع المدني ، باستحداث طرق ووسائل علمية مهنية تربوية تساهم في تنمية المهارات الحياتية لدى المتعلمين والمتعلمات. هذه الإجراءات والتدابير، يمكن اعتبارها وسائل فعالة حيث ستقوم " بتغطية جزء من نفقاتها وتحسين برامجها ومقرراتها، وجعلها في الوقت ذاته تستجيب للحاجيات المتطورة والمتجددة للمجتمع، كما أن هذه التدابير من شأنها خلق دينامية جديدة وأساليب عمل تربوية متطورة بالمؤسسات التعليمية، من حيث الطرائق والأساليب البيداغوجية المتبعة" (أوزي،2018، ص661).

وهذا يستدعي الوقوف عليه وتحليله، والخروج منه بنتائج من شأنها أن تعطينا رؤى واضحة عن الشراكات التربوية، وكيف تساهم في تطوير جودة أداء المؤسسات التعليمية وإرساء مبادئ وقيم العدالة التربوية، وهو الموضوع الأساسي لهذه الدراسة التي تنطلق في الصدد من نموذج حي، يبرز تجربة وزارة التربية الوطنية والمصالح الخارجية التابعة لها. الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، المديريات الإقليمية والمؤسسات التعليمية.

المحور الثاني: إجراءات الدراسة

أولا: عينة الدراسة

همت الدراسة تحليل مضمون بعض الشراكات من 105 اتفاقيات شراكة على الصعيد المركزي خلال الفترة الممتدة بين سنة 2014 الى غاية شتنبر 2018، وأيضا مضمون بعض الشراكات من 2594 اتفاقيات الشراكة موقعة بين الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين والمديريات الإقليمية والمؤسسات التعليمية التابعة لها والشركاء. –والجدير بالذكر أن هذه الحصيلة هي المتوفرة لدى مديرية التعاون والارتقاء بالتعليم المدرسي الخصوصي، وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة.

ثانيا: أداة الدراسة

اعتمدت الدراسة على تحليل المحتوى باعتبارها أداة ناجعة تتماشى وطبيعة موضوع البحث، من خلال استقراء وتحليل جملة من الشراكات. ففي إطار اعتماد وزارة التربية الوطنية على علاقات التعاون للنهوض بقطاع التعليم الذي يعتبر قاطرة للتنمية بكل أشكالها، اعتمدت على الشراكة كنهج استراتيجي لترسيخ دولة الحق والقانون والاختيار الديمقراطي (التقرير السنوي الأول حول وضعية الشراكة بين الدولة والجمعيات ، 2015، ص.42) و مساندا لمجهودات الدولة في عملية إصلاح قطاع التعليم ، ونظرا لتزايد الطلب على التعليم بمختلف مراحله ونظرا لقلة الموارد التي تقدمها الحكومة، وسعيا منها إلى تثمين التطور النسبي لقطاع التعليم ، حرصت وزارة التربية الوطنية على تفعيل ورش الشراكة والارتقاء بها ،باعتباره مؤشرا لتكريس الديمقراطية وإرساء آليات العدالة التربوية من خلال انفتاح جميع المؤسسات التعليمية على محيطها الاجتماعي، وإشاعة ثقافة الحوار والتواصل، وإشراك مختلف الفاعلين والشركاء وخاصة المنظمات غير

الحكومية ، التي تعتبر حاليا الشق الثالث بعد الحكومات والقطاع الخاص، حيث تصنفها منظمات الأمم المتحدة بأنها " الحلقات الوسطية بين الدولة والناس"(بعلوشة 2013، ص 42) والجمعيات الوطنية والدولية والقطاع الخاص والعام والمؤسسات العمومية والجماعات المحلية التي تعتبر شريكا لقطاع التعليم وفق ما نص عليه الميثاق الوطني للتربية والتكوين.

1) اتفاقيات شراكة وتعاون بين وزارة التربية الوطنية وبين شركاء دوليين وطنيين: مديرية التعاون والتعليم المدرسي الخصوصي الفترة ما بين 2014/2018.

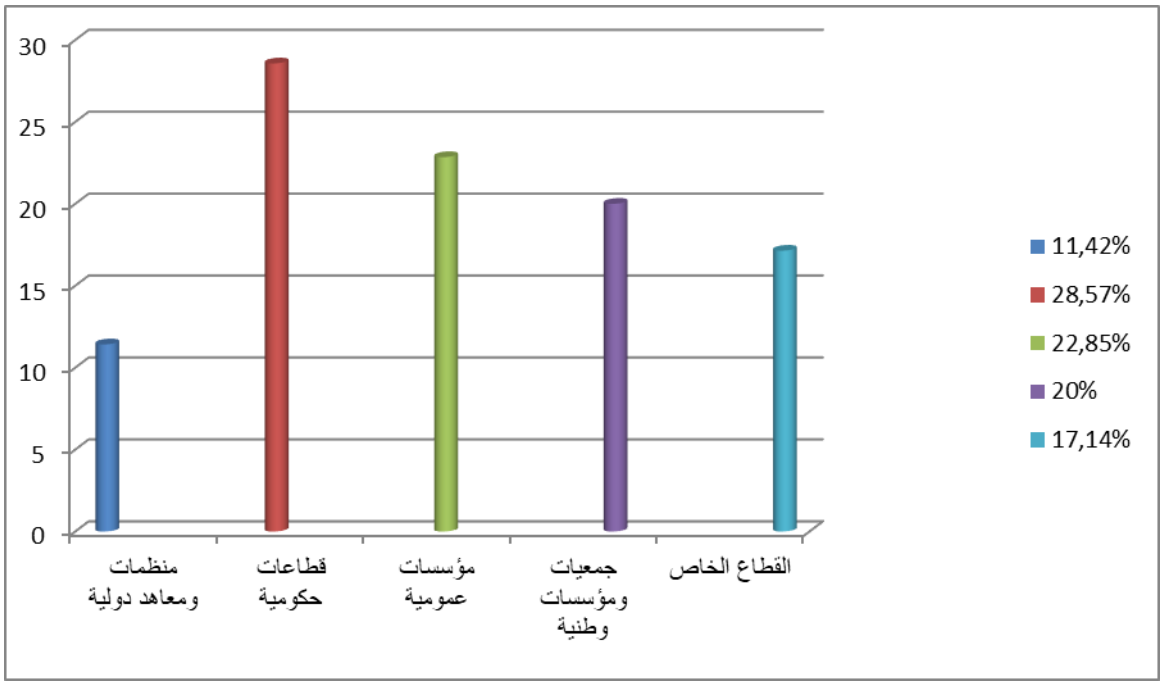
انخرطت وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، في عدد مهم من برامج التعاون وطنيا ودوليا، كما أبرمت عدة اتفاقيات شراكة وتعاون مع مجموعة من الجهات وطنية وأجنبية في ميادين ومجالات تتناول قضايا تهم تنزيل أهداف اصلاح المنظومة التربوية.

:يبلغ عدد اتفاقيات الشراكات التي عقدتها الوزارة في الفترة الممتدة بين 2014و2015 والرياضة، ما توضحه الأرقام التالية

- **12**اتفاقية شراكة مع منظمات ومعاهد دولية، بنسبة 11.42 % من مجموع الاتفاقيات؛ .
- **30**اتفاقية شراكة مع قطاعات حكومية،بنسبة 28.57 % من مجموع الاتفاقيات؛
- 24اتفاقية شراكة مع مؤسسات عمومية، بنسبة 22.85 % من مجموع الاتفاقيات؛
- **21**اتفاقية شراكة مع جمعيات ومؤسسات وطنية، بنسبة 20 % من مجموع الاتفاقيات؛
- **18**اتفاقية شراكة مع القطاع الخاص؛
- نسبة 17.14 % من مجموع الاتفاقيات.

ويوضح الرسم البياني التالي هذه الشراكات:

الرسم البياني 1: اتفاقيات شراكة بين وزارة التربية الوطنية وبين شركاء دوليين ووطنيين.



تمحورت هذه الشراكات حول عدة قضايا تخص قطاع التعليم، كالتسامح، والتربية على المواطنة ومحاربة العنف بالوسط المدرسي، تحسين الجودة والمساواة في التربية، الارتقاء بالصحة المدرسية والجامعية لدى الشباب، التربية على السلامة الطرقية، برنامج الصحفيين الشباب من أجل البيئة، الإدماج التربوي للمهاجرين واللاجئين، دعم تدريس اللغات الأجنبية، محاربة الهدر المدرسي بالوسط القروي، الاهتمام بالتعليم الأولي وتشجيعه، وخلق نواة له بالمؤسسة الاهتمام بالتعليم الاولي وتشجيعه، وخلق نواة له بالمؤسسة .

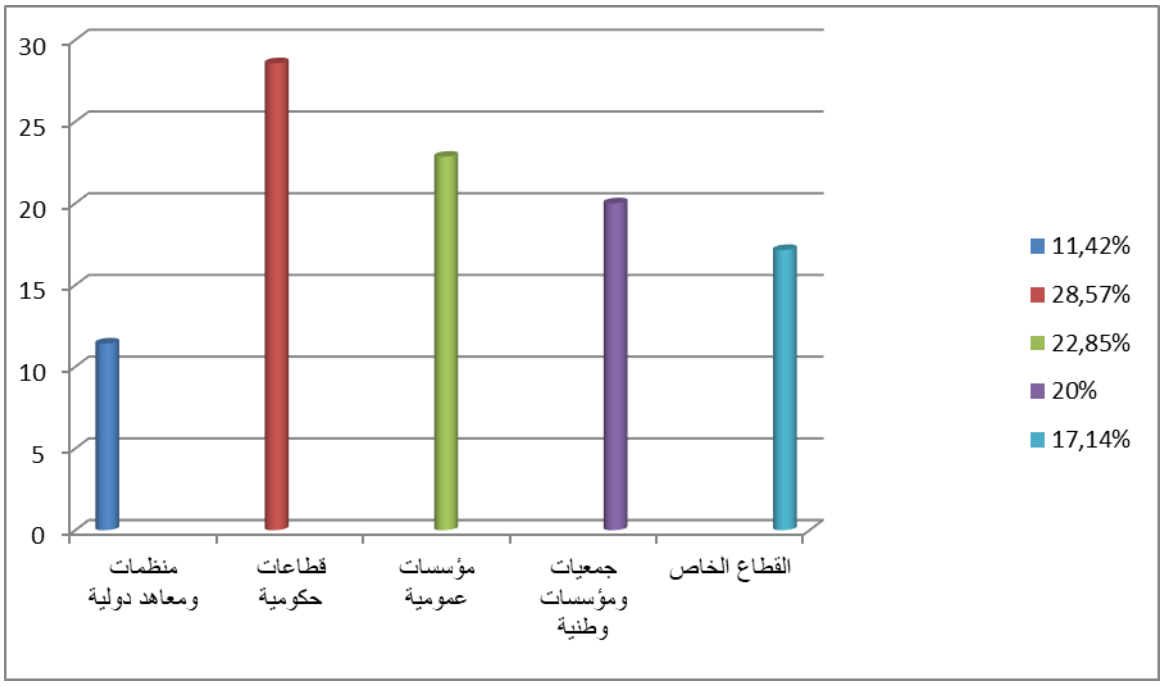
2- اتفاقيات شراكة، موقعة بين الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، والمديريات الإقليمية والمؤسسات التعليمية التابعة لها والشركاء، (مديرية التعاون والارتقاء بالتعليم المدرسي الخصوصي (الفترة ما بين2014/2018).

جهويا وصل عدد اتفاقيات الشراكة المفعلة 2594 اتفاقية شراكة، موقعة بين الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، والمديريات الإقليمية والمؤسسات التعليمية التابعة لها والشركاء خلال الفترة الممتدة ما بين 2018/2014. وهي مرتبة كالتالي:

- القطاع العام 253 :اتفاقية شراكة، بنسبة **9.75%** من مجموع الاتفاقيات؛
- المؤسسات العمومية 581:اتفاقية شراكة، بنسبة **22.39 %** من مجموع الاتفاقيات؛
- القطاع الخاص 77:اتفاقية شراكة، بنسبة **2.96 %** من مجموع الاتفاقيات؛
- الجمعيات الوطنية 1624 :اتفاقية شراكة، بنسبة **62.60 %** من مجموع الاتفاقيات.

وتتمحور هذه الاتفاقيات حول بعض المجالات، كتعميم ودعم التمدرس وتحسين الجودة، والتعليم الأولي، التربية غير النظامية ومحو الأمية، البناء والتجهيز وصيانة المؤسسات التعليمية، تكنولوجيا الاعلام والاتصال، التكوين الأساسي والتكوين المستمر، إدماج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، الارتقاء بالرياضة المدرسية، والأنشطة الموازية، الدعم الاجتماعي للتلاميذ، التربية على حقوق الانسان والمواطنة، الصحة المدرسية والبيئة، السلامة الطرقية، أنشطة ثقافية وتربوية،

الرسم البياني 2: اتفاقية شراكة، موقعة بين الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، والمديريات الإقليمية والمؤسسات التعليمية التابعة لها



الخلاصة

لقد فتحت الإصلاحات التي شهدها قطاع التعليم، أفاقا كبيرة لتنمية وتطوير المنظومة التربوية، وهكذا وضعت الوزارة في استراتيجيتها العامة، الشراكات التربوية كإطار فعال ومساهم في تبادل الخبرات والمعارف، إسهاما في تطوير المؤسسة التعليمية .باعتبار إصلاح التعليم من الخيارات الكبرى الذي يعتبر تعاقدا وطنيا ملزما للجميع.

ولما كان الهدف من الدراسة الحالية الكشف عن دور الشراكة التربوية في تدبير المؤسسة التعليمة وإرساء اليات العدالة التربوية، تم تحليل ودراسة مجموعة من اتفاقيات الشراكة التي تم توقيعها من طرف وزارة التربية الوطنية وبين شركاء دوليين ووطنيين، وصل عددها الى 105 اتفاقيات شراكة في الفترة الممتدة ما بين 2014 الى 2018 ، في حين وصل عدد اتفاقيات الشراكة التي تم توقيعها من طرف الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين والمديريات الإقليمية والمؤسسات التعليمة مع الشركاء الى 2594 ، في نفس الفترة المشار إليها سابقا ، والملاحظ أن هاته الشركات خصبة وغنية وتشمل

العديد من المجالات ، وأبرمت مع مختلف القطاعات سواء العامة أو الخاصة ، وجمعيات المجتمع المدني وأيضا المنظمات الغير حكومية ، ولا يمكن تجاهل الدور الأساسي الذي لعبته هاته الشراكات التربوية في مجال التعليم ، من خلال انفتاح المؤسسة التعليمية على محيطها السوسيواقتصادي وتزويد المتعلمين والمتعلمات بالمهارات والقدرات الأساسية ،لرفع مستواهم التعليمي وفي نفس الوقت تضع إطارا استراتيجيا يعمل على المساهمة في توفير نفس التعليم للجميع ، وفي ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج ومناقشتها ، نجد أنه ورغم المجهودات المبذولة فإنه على المستوى الواقعي نجد مجموعة من الفوارق ، منها فوارق مجالية واجتماعية واقتصادية وأيضا بين الجنسين ، تلتقي وتؤثر بشكل سلبي في المسارات الدراسية وولوج سوق الشغل والعمل، ففي قراءة متأنية لمضامين هاته الاتفاقيات نجد أنها محدودة المواضيع ولا تتماشى وخطة الإصلاح التي انخرط فيها المغرب منذ عشرينيات الميثاق الوطني للتربية والتعليم ، فالتنزيل السلس لمقتضياته وبرامجه تقتضي الأخذ بعين الاعتبار الواقع الاجتماعي والبيئي للمؤسسات التعليمية، لأن إرساء العدالة التربوية انطلاقا من الشراكة التربوية يتطلب الأخذ بالمقاربة متعددة الأطراف، بوضع خطة يراعى فيها مختلف الاعتبارات الاجتماعية والتربوية مع استحضار البعد البيداغوجي والقانوني، في إبرام شراكات نوعية تحظى بالموضوعية الشاملة ، مع مراعاة مبدأ الجودة باعتبارها خيارا استراتيجيا ، تفرضه شروط الإصلاح ، علما أن الشراكة التربوية تعمل على مساعدة المؤسسات التعليمية في اكتساب مبادئ الجودة في العملية التعليمية التي تقدمها وهذا احد الأبعاد الأساسية لتحقيق العدالة التربوية .

إضافة لما سبق، لابد من توسع مجال الشراكة بين وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة والأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين والمديريات الإقليمية والمؤسسات العمومية، مع المنظمات الغير حكومية، للاستفادة من إمكانياتها من منطلق أن أهداف المنظمات غير الحكومية تصب في أهداف أي مجتمع يسعى الى تحقيق العدالة الاجتماعية ومن خلالها العدالة التربوية،

التوصيات

نستشف مما سبق، أن الشراكة التربوية في طليعة الوسائل الناجعة لتمكين المؤسسات التعليمية، من تحسين مردوديتها وتطوير مشاريعها البحثية، وحتى تساهم الشراكة في تحقيق العدالة التربوية لا بد من ربطها بمشاريع التنمية المجتمعية والاقتصادية، لخلق فرص متساوية لجميع المتعلمين والمتعلمات، لأن التعليم حق للجميع لذا " يبقى التحدي الأبرز الذي على البلاد رفعه ، هو بناء نموذج تربوي يقوم على العدالة التربوية ، ويدفع البلاد الى الانخراط في عملية التنمية الاقتصادية ، وفي بناء مجتمع المعرفة".(المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي ،(2018)، ص.5. ومنه فإننا نوصي ب :

- ضرورة صياغة رؤية واضحة وأهداف ومعايير للشراكة بين وزارة التربية الوطنية والمصالح الخارجية التابعة لها والمنظمات غير الحكومية، باعتبار هذه الأخيرة تقدم خدمات اجتماعية إنسانية مجانية؛
- توفير التدريب الملائم لمديري المؤسسات التعليمية، لتوعيتهم بأسس بناء شراكة واليات الشراكة وصياغة الاتفاقات، داخليا وخارجيا، مع توضيح المسؤوليات على إدارات المؤسسة التعليمية، خلال فترة تنزيل الشراكة؛

- ❖ إعداد دليل حول احتياجات المؤسسات التعليمية من طرف وزارة التربية الوطنية، للتخطيط على أساسه؛
- ❖ شراكة تقتضي اشراك جميع الفاعلين بالمؤسسة التعليمية وليس الاكتفاء بمديرها فقط؛
- ❖ ضرورة تنظيم لقاءات تواصلية ميدانية، تستهدف رؤساء المؤسسات التعليمية والتي تنشر أهمية الشراكة ودورها في تقوية القدرة التنافسية للمؤسسة من اجل التقليل من الفوارق بين المتعلمين؛
- ❖ لابد ان تأخذ المؤسسة التعليمية بالاعتبار ان الشراكة يجب ان تتجاوز ما هو مادي، الى ما هو تكويني بيداغوجي معرفي، لإعداد مؤسسة قادرة على تقديم خدمات تعليمية متطورة.

المراجع

- الشدي، إبراهيم بن عبد العزيز، (1993): دراسة تقويمية لمدى استفادة النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية من الخطط التربوية للمنظمات الدولية والإقليمية، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد (69)، السنة 19، الرياض،
- أوزي أحمد (2008)، الشراكة التربوية، منشورات مجلة علوم التربية، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة،
- بدير المتولي إسماعيل، (ب. ت): المشاركة المجتمعية في التعليم، دراسة حالة لإحدى المدارس التعاونية، مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة، العدد 59 الجزء الأول، القاهرة.
- جمال علي الدهشان، ب ت، مجانية التعليم ضرورة مجتمعية لتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية والعدل التربوي ورقة عمل مقدمة الى المؤتمر العلمي الأول لقسم أصول التربية، جامعة سوهاج.
- قاسم أحمد عامر (2014). دور الإحصاء في دعم التخطيط الاستراتيجي، مكتبة الشارقة، الطبعة الأولى ص.39
- زرهوني الطاهر (1991): تنظيم وتسيير مؤسسة التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،
- عبد العزيز الحر (2010). التنمية المهنية، الطبعة الثانية، الناشر مكتب التربية العربية لدول الخليج الرياض
- محمود أحمد يوسف بعلوشة، واقع الشراكة بين إدارات مدارس المرحلة الأساسية والمنظمات غير الحكومية في محافظات غزة وسبل تطويره، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، 2013،
- خالد عرار ومريم عثمان رافع، (2018): مفهوم العدالة الاجتماعية وتطبيقه لدى مديري المدارس العربية، الحصاد، العدد 8، 2018، ص.138.
- أبو النصر مدحت، (2007): إدارة منظمات المجتمع المدني، دراسة في الجمعيات الاهلية من منظور التمكين والشراكة والشفافية والقيادة والتطوع والتشبيك والجودة، القاهرة
- أحمد بوعشيق (2009): عقود الشراكة بين القطاع العام والخاص سياسة عمومية حديثة لتمويل التنمية المستدامة بالمغرب، ورقة مقدمة للمؤتمر الدولي للتنمية الإدارية نحو أداء متميز في القطاع الحكومي 2009، الرياض السعودية.
- بدر المتولي إسماعيل (2005): لمشاركة المجتمعية في التعليم، دراسة حالة لأحدى المدارس التعاونية، مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة، العدد (59) الجزء الأول، القاهرة، ص.269.(269

- ابن زكريا أبو الحسين أحمد فارس: معجم مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، دمشق
- حسن رشاد محمد (2011): تفعيل دور المشاركة المجتمعية في حل بعض المشكلات المدرسية بمحافظة حلوان: دراسة ميدانية، مجلة مستقبل التربية المجلد (18) العدد (68) القاهرة .
- حسن، محمد صديق (2004): الشراكة الابوية في التعليم، تقرير صحفي، مجلة التربية، الأمانة العامة للجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والتعليم العدد 149، ص.46 .
- حلاوة جمال وطه نداء: واقع الحوكمة في جامعة القدس، معهد التنمية المستدامة دائرة العلوم التنموية جامعة القدس فلسطين،.2011
- خالد حمود العزب (2018): دور الشراكة كمدخل استراتيجي في تحقيق الميزة التنافسية بين المؤسسات التعليمية، جامعة اب/ كلية التربية، نيابة الدراسات العليا والبحث العلمي، جمهورية اليمن
- دخيل بن عبد الله الدخيل الله، (2014): المهارات الاجتماعية تعليم وتدريس المهارات الاجتماعية والقيم، مكتبة العبيكان، الطبعة الأولى، ص.16.
- عبد الحسن الحسني 2008، التنمية البشرية وبناء مجتمع المعرفة: قراءة تجار الدول العربية وإسرائيل والصين وماليزيا، بيروت، الدار العربية للعلوم .تاشرون، ص.69.
- عبد الناصر ناجي، عبد الرحيم ليه: (2023)، الإطار المرجعي للجودة في منظومة التربية والتكوين المبادئ الكبرى والمعايير الرئيسية العامة، جمعية أماكن، ص.36..
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، (2018)، مدرسة العدالة الاجتماعية: مساهمة في التفكير حول النموذج التنموي،
- محمد الدريج: الشراكة التربوية وتطبيقاتها في التعليم، كلية علوم التربية .جامعة محمد الخامس، الرباط
- مهيدات عبد الرحمن موسى: (ب ت) الحاكمية الرشيدة، قسم الدراسات والبحوث في هيئة مكافحة الفساد، عمان، الأردن،
- يحي أبو القاسم عبد البصير عبد الرحمن، عبد القوي عبد الغني محمد، عبد الرحمن أحمد عبد الفتاح :2022، قسم التربية الإسلامية، كلية التربية بنين القاهرة، جامعة الأزهر، المجلد 41، العدد 194 أبريل 2022ص 4 الكنيسي عبد الله
- وقمير،محمود :(2001،). دور مؤسسات التعليم العالي في التنمية الاقتصادية للمجتمع، دار الثقافة للطباعة والنشر، مصر ص.2

GOODLAD.et SITRONIKKA : Dictionnaires encyclopédique de l. education .

مقترحات لتحسين الحوكمة الرشيدة في الجامعات الاردنية في محافظات شمال الأردن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها

proposals to improve good governance in Jordanian universities in the northern governorates Jordan from the point of view of its faculty members

د. تهاني ابراهيم العلي

وزارة التربية والتعليم الأردنية , المملكة الأردنية الهاشمية,

Email: tahanishtayat@yahoo.com

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف عن مقترحات لتحسين الحوكمة الرشيدة في الجامعات الأردنية في محافظات شمال الأردن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، واعتمدت الدراسة المنهج النوعي، وقامت الباحثة بإجراء مقابلات مع (18) عضو هيئة تدريس من الجامعات الأردنية في محافظات شمال الأردن. وأظهرت نتائج هذه المقابلات أن أعضاء هيئة التدريس قدموا مجموعة مقترحات لتحسين الحوكمة الرشيدة شملت إتباع منظمة أخلاقية بالجامعات تعنى بالبناء العلمي والخلقي لجميع العاملين، تعريف الإدارات الجامعية على القوانين والأنظمة وتدريبهم على تطبيقها وحثهم على الالتزام بها والانضباط بتعليماتها بالشكل الأمثل، واقتراح ما يسمى بمدونات سلوك الحوكمة الرشيدة في المؤسسات العامة على شكل أنظمة مكتوبة لتكون المرشد للعاملين في عملهم، ومتابعة الجامعات دورها في تشكيل الاتجاهات الإيجابية لدى العاملين والطلبة، وتعديل سلوكهم في الحياة اليومية، وبناء رؤية إنسانية مشتركة قادرة على استثمار الطاقات، وإبراز عظمة الحضارة، وتنبع من المبادئ الإنسانية والسلوكية والتربوية، إضافة إلى تفعيل الجامعات للتخطيط والتنظيم والرقابة والتقييم، وسلامة القرارات والاجراءات والاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمالية للارتقاء المؤسسي والمنافسة في التميز العملي. وأوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بالحوكمة الرشيدة في الجامعات الأردنية، وربطها بمتغيرات أخرى كالصعوبات والحلول.

الكلمات المفتاحية : الحوكمة الرشيدة ، الجامعات، شمال الأردن.

Abstract

The study aimed to identify proposals to improve good governance in Jordanian universities in the northern governorates Jordan from the point of view of its faculty members. The study adopted the qualitative approach, and the researcher conducted a study Interviews with (18) faculty members from Jordanian universities in the northern governorates of Jordan showed the results of these The interviews

showed that the faculty members presented a set of proposals to improve good governance, which included following An ethical organization in universities concerned with the scientific and background construction of all employees. Introducing university departments to Laws and regulations, train them to apply them, and urge them to abide by them and discipline their instructions in an optimal manner, Suggesting the so-called good governance codes of conduct in public institutions in the form of written systems to be A guide for workers in their work, universities follow up their role in shaping positive attitudes among workers and students And modifying their behavior in daily life, building a common human vision capable of investing energies, and highlighting greatness Civilization, stemming from humanitarian, behavioral and educational principles activate universities for planning, organization and control Evaluation and integrity of decisions and procedures and the optimal use of human and financial resources for institutional upgrading And competition in practical excellence. The study recommended conducting more studies related to good governance Jordanian universities and linking them to other variables such as difficulties and solutions

Keywords: good governance, universities, northern Jordan.

مقدمة

شهدت الجامعات الكثير من التحديات والتغييرات المتسارعة؛ وبات تحقيق الميزة التنافسية لها في عصر العولمة والانفتاح هدفاً ذات قيمة عالية جدا, حيث تعتبر الحوكمة الرشيدة أحد أهم القضايا التي ينبغي الالتفات إليها باهتمام وحرص، كونها خالطت أنماط العمل الإداري في الجامعات , وغيرت من سياسته التقليدية وساعدت بشكل كبير على التحسين والتغيير والإصلاح، ، والتي تسعى الى الوصول للتميز الوظيفي بين المؤسسسات التربوية؛ و قادرة على استيعاب التحديات عن طريق استثمار رأس المال البشري من أجل تحقيق الأهداف التربوية في ظل التطورات المعاصرة لتحسين وتطوير الأساليب القيادية والإدارية والعمل على إدخال التغييرات الملائمة والجديدة وذلك للتصدي لتحديات العصر والتطورات المتلاحقة وبالتالي تأهيل العاملين وإعدادهم بما يتناسب وقدراتهم ومهاراتهم من جميع الجوانب العقلية والجسمية والنفسية والاجتماعي لمقابلة متطلبات المجتمع.

وتعتبر الجامعات من المؤسسات التعليمية الناجحة في المجال التعليمي والأكاديمي على مر العصور والأزمنة؛ لدورها الفعال في إحداث التغيير وبشكل جماعي، وتشاركي يحمل حس المسؤولية؛ بحيث يكفل إجراء التحديث والتطوير المستمر والفعال مع خلق روح المنافسة وفق أنظمة وقوانين التعليم العالي (Wiggins, 2013)، بهدف تحقيق أهدافها والارتقاء بها باستمرار من جيد إلى الأجود دونما الاكتفاء بمستوى معين من الأداء هذا هو الأصل في العمل الجامعي لجميع المؤسسات التعليمية ولجميع العاملين فيها، بحيث نضمن ترسيخ مبدأ العدالة والمساواة في عمل الجامعات„

ووضع مقترحات تستهدف الارتقاء بالوضع القائم لنظام الإدارة الجامعية بممارسة الحوكم الرشيدة ، والوصول بها إلى أحسن وأفضل صورة ممكنة(رصاص , 2020).

وتعد الإدارة الجامعية المنظومة الرئيسة ورأس الهرم في العملية التعليمية والتي تقود بدورها مسيرة التعليم الجامعي للخير والنماء، وهو ما يستوجب القول بأن إعداد وتدريب القادة فيها أضحى علمًا تطبيقيًا له أسسه وبرامجه وفلسفته التي تشكل بدورها ركنًا من أركان العملية التعليمية بل الركن الأهم منها (الحدابي, 2019)، وكان من الواجب على الجامعات تبني مفاهيم حديثة، تتمثل بالحوكمة الرشيدة التي تراعي الشفافية والعدالة والانضباط والالتزام , لمواكبة التحديث وتلبية متطلبات العصر الحالي والمساهمة في تجويد عناصرها من خلال التقدم العلمي، وخاصة فيما يتعلق باتخاذ القرارات الإدارية في الجامعات والتي تحدد مصير عملياتها الإدارية , بالسعي المتواصل من أجل الارتقاء بمؤسسات التعليم العالي(Nadler, 2010).

وتعد الحوكمة من المفاهيم الإدارية الحديثة التي نالت اهتمام كبير في القطاع الجامعي، وتعتبر عنصراً رئيسياً هاما وفعالا في اتجاهات الإصلاح التعليمي الجامعي، التي تسعى لمواكبة التطورات التربوية، وتحقيق الأهداف للجامعات، والمحافظة على ديمومتها، وتقدمها من أجل الوصول إلى النتائج المطلوبة مستفيدة من التطور التكنولوجي والتقدم العلمي و الارتقاء بمستوى الكفاية الإنتاجية(الخضير, 2017)، لتحقيق التنافس على المستويين المحلي والعالمي؛ حيث تعتمد الجامعات أثناء ممارستها الحوكمة الرشيدة على المشاركة في اتخاذ القرارات من خلال التفاعلات التي تتم داخل الهياكل والأنظمة التي تحدد كيفية ممارسة السلطة واتخاذ القرار(الألفي, 2016).

وتكمن أهمية الحوكمة الرشيدة في دورها في إنتاج المعرفة ورقي المجتمعات الصغيرة والكبيرة، وتنشئة الأجيال التنشئة التربوية والاجتماعية السليمة، ولها دور فاعل في التنمية باعتبارها تطبق داخل الجامعات وتعمل على تحقيق التغير الاقتصادي والاجتماعي، والتأكيد على نزاهة الاجراءات الإدارية فيها، وضمان تحقيق أهداف الجامعة بالشكل الأمثل(تجاني ,2016)، لتحسين أدائها والمحافظة على مصالح جميع الأطراف, وتحقيق النزاهة والشفافية لجميع العاملين فيها، ودعم العمليات الإدارية التطويرية اللازمة لتحسين الأداء للعاملين وحل المشكلات المتعلقة بالعملية التعليمية، ومحاربتها للفساد المالي والإداري في ظل استحداث أدوات وآليات الكفاءة الإدارية وفق القوانين والأنظمة التي تجلب الفائدة المثلى للجامعات مع الأخذ بعين الاعتبار النمو والتطور والاستمرارية داخل بيئات العمل الجامعي(Saif, ,2019) .

وتعمل الحوكمة الرشيدة على صياغة رسالة الجامعات بعبارات عامة تعكس غرضها الرئيس وفلسفتها وأهدافها، وتنمية صورتها والتي تظهر ظروفها وقدراتها ومواردها الداخلية، وتقييم البيئة الخارجية لها بما تتضمنه من قوى ومتغيرات تسود بيئتها العامة, ومن منحى أخر تعتبر بيئة العمل الجامعي بيئة إدارية ويوجد فيها مشكلات إدارية ومعرضة لحدوث الكثير من العراقيل التي تعيق تحقيق أهدافها التربوية (الحميدي, 2017), ويترأس تلك الإدارات والأقسام قادة أكاديميين وإداريين لديهم من السمات ما يجعلهم ذات كفاءات عالية يستثمرونها في عملهم وتحقيق الأداء المتوقع منهم. ولتحقيق ذلك ينبغي أن تكمن أهمية دورهم في كيفية رسم السياسات المستقبلية والإشراف عليها، ثم تفعيلهم وممارستهم للحوكمة

الرشيدة في الجامعات، بالإضافة إلى مجموعة المهام التي يجسد فيها خبراتهم ومهاراتهم ليصلوا بذلك إلى التميز في الأداء(الدهشان, 2018) .

ومن خلال ملاحظة واقع الجامعات الأردنية لوحظ تبني مفاهيم ومبادئ وممارسات إدارية وتربوية في مجال إدارة الجامعات، ولاشك أن الحوكمة الرشيدة من أهم المفاهيم الإدارية التي من خلالها يمكن حل معظم المشكلات والتحديات الإدارية التي يواجها القادة في الجامعات الحكومية والخاصة في محافظات شمال الأردن. وقد ظهرت الحاجة إلى آليات يتم من خلالها تنسيق الجهود الإنسانية والإمكانات المادية لتحقيق تطلعاتها , كون الحوكمة الرشيدة لها تأثير في استقرار الجامعات من خلال تأثيرها في الجوانب الإدارية المختلفة، وتعتبر أيضا أمرا يسهم في تطوير الهياكل التنظيمية التي توضحها خطوط المسؤولية والصلاحية , والسعي لتحقيق التقارب بين تحقيق أهداف الجامعة نفسها وأهداف العاملين فيها, والتي تخضع جميعها للأنظمة المسنة من الجهات المعنية, في سير العمل وخاصة بعد التطور المذهل الذي أحدثته ثورة المعلومات وظاهرة العولمة التي أصبحت تسير الواقع بكل ظروفه. لذلك جاءت هذه الدراسة الحالية لتسليط الضوء على مقترحات لتحسين الحوكمة الرشيدة في الجامعات الاردنية في محافظات شمال الأردن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها .

مشكلة الدراسة

تتمتع الجامعات بأهمية استثنائية في مشاريع النهضة والبناء والتنمية المستدامة، ومواجهة تحديات التكنولوجيا في مختلف دول العالم، كونها من المؤسسات التربوية الأولى في عملية إعداد كوادر المجتمع في مختلف مجالات الحياة، بالإضافة إلى دورها في إعادة صياغة التوجهات الثقافية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية للمجتمع، وانطلاقاً من تلك الأهمية الكبيرة للجامعات في خدمة المجتمع، تظهر أهمية بناء هذه الجامعات على أسس سليمة وواضحة، خاصة ما يتعلق بنظم الجامعة وقوانينها، ومن هنا بدأت الدراسات والبحوث تهتم بقضايا حديثة تعتمد على أساليب الإدارة المفتوحة والإدارة التشاركية في الجامعات، وأحد القضايا المهمة والمفاهيم الحديثة التي يتم التركيز عليها عند تطبيق تلك الأساليب الحوكمة الرشيدة ومعاييرها، وكيفية تعزيزها عند العاملين في الجامعات بكافة أمكنتهم الوظيفية والإدارية(المومني, 2019) .

ومن خلال ملاحظة الباحثة لواقع الجامعات تبين وجود عراقيل وتحديات كبيرة أمام الجامعات؛ تتمثل بجمود القرارات، وتركز السلطات في يد الإدارة العليا، وخلل في الالتزام بتطبيق الأنظمة والقوانين الناظمة من التعليم العالي، كما أجمعت العديد من الدراسات التي درست الحوكمة الرشيدة في الجامعات الاردنية، ومنها: دراسة مفلح (2020), ودراسة أبو لبدة (2021), ودراسة (الزعبي والبطاينة وقاسم والرواشدة (Al-Zoubi, Bataineh, Qasem, Rawashdeh, 2022) على تباين الحوكمة الرشيدة الجامعات الأردنية. لذلك، جاءت هذه الدراسة للكشف عن مقترحات لتحسين الحوكمة الرشيدة في الجامعات الاردنية في محافظات شمال الأردن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها.

أسئلة الدراسة

سعت الدراسة للإجابة عن السؤال الآتي:

السؤال الأول: ما المقترحات لتحسين الحوكمة الرشيدة في الجامعات الاردنية في محافظات شمال الأردن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها ؟

أهمية الدراسة

يتوقع أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة كل من:

- رؤساء الجامعات حيث ستزودهم بتغذية راجعة عن مقترحات تحسين الحوكمة الرشيدة في الجامعات الأردنية مما يساعدهم على تحسين المقترحات ومدى تطبيقها والالتزام بها في الجامعات.

- القادة الاكاديميين والإداريين حيث سيكون لديهم دراسات حديثة يمكن الاستفادة من نتائجها وتوصياتها في مجال الحوكمة الرشيدة من أجل تحقيق الاهداف المطلوبة.

- الباحثين التربويين حيث سيتوفر لديهم مرجعا قيما للقيام بدراسات مشابهة في نفس الموضوع يمكن الرجوع اليه وقت الحاجة بكل يسر وسهولة لإثراء دراساتهم.

أهداف الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى التعرف على الآتي:

_التعرف عن مقترحات تحسين الحوكمة الرشيدة في الجامعات الأردنية، وذلك للتأثير ايجابيا على تطبيق مقترحات الحسين من أجل الارتقاء بمستوى التعليم في الجامعات الاردنية، بالإضافة إلى الاهتمام العالمي بالحوكمة الرشيدة ودورها في عمليات الإصلاح التربوي.

مصطلحات الدراسة

تتحدد الدراسة في المصطلحات الآتية:

أشار خورشيد ويوسف (2009، 5) بأن الحوكمة الرشيدة هي: مجموعة من القوانين والأنظمة والتعليمات التي تهدف إلى تحقيق الجودة الشاملة والتي تتميز في الأداء عن طريق اختيار الاستراتيجيات المناسبة والفعّالة لتحقيق غايات الجامعة وأهدافها الاستراتيجية، والنظم التي تحكم العلاقات بين الأطراف الأساسية التي تؤثر في الأداء، وتشمل على مقومات تقوي الجامعة على المدى البعيد وتحديد المسؤول والمسؤولية".

وتعرف الحوكمة الرشيدة اجرائيًا في هذه الدراسة بالدرجة التي يسجلها المستجيبون على أداة الدراسة التي أعدتها الباحثة للكشف عن مقترحات لتحسين الحوكمة الرشيدة في الجامعات الاردنية في محافظات شمال الأردن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها.

- **حدود الدراسة ومحدداتها**

تتحدد نتائج الدراسة في ضوء الحدود الآتية:

- **الحد الموضوعي:** اقتصرت هذه الدراسة التعرف على مقترحات لتحسين الحوكمة الرشيدة في الجامعات الاردنية في محافظات شمال الأردن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها.
- **الحد البشري:** اقتصرت هذه الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأرنية في محافظة اربد، ومحافظة جرش، ومحافظة عجلون.
- **الحد المكاني:** تم تطبيق الدراسة في الجامعات الواقعة ضمن حدود محافظات شمال الأردن.
- **الحد الزماني:** تم اجراء هذه الدراسة خلال العام الدراسي 2021-2022م.

محددات الدراسة

تحدد إمكانية تعميم نتائج هذه الدراسة بالخصائص السيكومترية لأدواتها (خصائص الصدق، والثبات).

الدراسات السابقة

هناك العديد من الدراسات التي تناولت موضوع الحوكمة الرشيدة وتم ترتيبها حسب التسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث :

أجرى موليلي (Mulili, 2011) دراسة بهدف التعرف إلى ممارسات الحوكمة الإدارية في الجامعات الحكومية في كينيا، تكونت عينة الدراسة من (12) خبير عامل في مجالس إدارة الجامعات، واستخدمت الدراسة التحليل النوعي باستخدام المقابلات المفتوحة، وأظهرت النتائج أن الجامعات الكينية تواجه العديد من التحديات، كالأعداد الكبيرة للطلبة، وضعف مستوى التجهيزات والوسائل التعليمية، والتمويل الغير كافي، الأمر الذي يحد من قدرة تلك الجامعات في ممارساتها لمبادئ الحوكمة في إدارة تلك الجامعات.

وأجرى وجفي (Wagfi, 2014) دراسة هدفت إلى التحقيق في واقع الحوكمة، وإلى أي درجة يتم تطبيقها فعليًا في الجامعات الخاصة الأردنية. لتحقيق الهدف من الدراسة، تم تطوير استبيان لجمع البيانات الذي يتكون من أربعة أقسام، وتم توزيعه على جميع أعضاء العينة، والتي بلغت (250) الأفراد الذين يمثلون خمس جامعات خاصة. تم تحليل البيانات باستخدام (SPSS) بناءً على المتوسط ، تحلل الانحدار المعياري ومعامل الارتباط لـ T و F. النتائج الرئيسية للدراسة هي ما يلي: هناك درجة متوسطة إيجابية من الرضا لتطبيق الحوكمة في الجامعات الخاصة، وكانت مشاركة اتخاذ القرارات منخفضة. توصلت الدراسة إلى التوصيات التالية: العمل على تنشيط واقع الحوكمة، والمفاهيم ذات الصلة، وكذلك العمل على الحفاظ عليها وروح العدالة والمساواة وقيمة المساءلة والشفافية والمشاركة وتطوير الروح البناءة للمواطنة الملتزمة بالأخلاق وتحفيز وتشجيع كليات الكلية على الاستجابة والتفاعل مع هذا النوع من الدراسات.

وأجرى ديلا جيمينز وماروين (Dela, Jimenez & Marwin, 2015) دراسة هدفت التعرف إلى مدى مشاركة أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات الفلبينية في الحوكمة من حيث المشاركة في صنع القرارات الخاصة بالجوانب السياسة والاقتصادية والمالية، تم استخدام المنهج الوصفي، واستعانت بعدة استبانات ومقابلات مع أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات الفلبينية، وقد توصلت إلى عدة نتائج من أهمها: أن الكليات والجامعات الفلبينية محل البحث تمنح لأعضاء هيئة التدريس بها الفرص الكافية للمشاركة في صنع القرارات الخاصة بالجوانب السياسة والاقتصادية والمالية بالجامعة، وذلك من خلال مناقشات مفتوحة معهم، و الاهتمام بمقترحاتهم.

وقام ياردو (Yirdaw, 2016) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى دور عوامل القيادة والحوكمة في مؤسسات التعليم العالي الخاصة في أثيوبيا والتي قد تسهم وتجويد نوعية التعليم، واستخدمت الدراسة المنهج النوعي باستخدام دراسة الحالة، وتم أجراء مقابلات مع المسؤولين في ست مؤسسات خاصة للتعليم العالي في أثيوبيا، وتمت مقارنة وجهات نظرهم مع المعلومات الأخرى المتاحة للجمهور، وأظهرت النتائج أن هذه المؤسسات تواجه تحدياً متواصلاً لتحقيق التوازن بين متطلبات الحكومة ومطالب أصحاب المصلحة في بيئة يتم فيها عرض التمويل وندرة المدربين المؤهلين وضعف البنية التحتية، والطلاب الضعفاء المؤهلين والبيئة التنظيمية المتحيزة، كما وأظهرت أن معظم القادة يعتقدون أن معالجة الإدارة بصورة أكثر فعالية يمكن أن تحسن نوعية التعليم بشكل أكبر.

وهدفت دراسة نشوان (2016) إلى التعرف على دور التدقيق الداخلي في ضوء متطلبات حوكمة الجامعات من خلال دراسة ميدانية على الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة. تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة الدراسة, يتكون مجتمع الدراسة من المدققين الداخليين والمحاسبين ونواب رؤساء الجامعات ومساعديهم ومديري الفروع ونوابهم, تم توزيع 70 نسخة من الاستبانة على مجتمع الدراسة ، حيث تم إعادة 63 نسخة من الاستبانة بنسبة 90٪ استخدمت الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات واختبار الفرضيات. وخلصت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين تفعيل دور التدقيق الداخلي وحوكمة الجامعة ، من خلال سلسلة من النتائج الفرعية.

وأجرى الزين (٢٠١٧) دراسة هدفت التعرف على درجة ممارسة القادة الأكاديميين للحوكمة التربوية في الجامعات الأردنية وعلاقتها بتفويض السلطة من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس، تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (261) عضواً، تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، حيث أظهرت النتائج، أن درجة ممارسة القادة الأكاديميين للحوكمة التربوية في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت متوسطة، وأن درجة تفويضهم للسلطة كانت متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة بين متغيري ممارسه الحوكمة التربوية و بين درجة تفويضهم للسلطة.

وقام الغوانمة (2018) بدراسة بهدف الكشف عن واقع تطبيق الحوكمة في الجامعات الأردنية الحكومية والتحديات التي تواجهها. وتكونت عينة الدراسة من (1344) عضو هيئة تدريس، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم منهج البحث الوصفي، وذلك من خلال تطوير استبانة لأغراض الدراسة، مكونة من (40) فقرة موزعة على (4) مجالات

هي: الإفصاح والشفافية، المشاركة، الاستقلالية، المساءلة والرقابة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن واقع تطبيق الحوكمة في الجامعات الأردنية الحكومية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاءت بدرجة تقدير (متوسطة). كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع تطبيق الحوكمة في الجامعات الأردنية الحكومية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لأثر متغير الجنس، والكلية على الدرجة الكلية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع تطبيق الحوكمة في الجامعات الأردنية الحكومية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس على الدرجة الكلية تعزى لأثر متغير الرتبة الأكاديمية بين أستاذ من جهة وكل من أستاذ مشارك، وأستاذ مساعد وجاءت الفروق لصالح أستاذ. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع تطبيق الحوكمة في الجامعات الأردنية الحكومية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس على الدرجة الكلية تعزى لأثر متغير سنوات الخدمة، وجاءت الفروق لصالح الفئة 10 سنوات فأكثر.

وأجرى الخطيب (2018) دراسة هدفت إلى تقدير درجة تطبيق معايير الحوكمة الرشيدة في الجامعات الاردنية، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (388) عضو هيئة تدريس، تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، أظهرت النتائج ان مجال التشريعات والقوانين والانظمة والتعليمات قد احتل المرتبة الأولى وبدرجة كبيرة، وجاء مجال صناعة القرار في المرتبة الأخيرة، تعزى لاختلاف متغير الجامعة، وذلك لصالح الجامعات الحكومية، كما تبين وجود فروق دالة احصائيا تعزى لمتغير الموقع الأكاديمي، وذلك لصالح متغيرات ذوي الموقع الأكاديمي الأعلى، كما تبين عدم وجود فروق دالة احصائيا تعزى لاختلاف متغير التخصص ومتغير الجنس.

حقق سوك وان وبنري (Sok, Un, Bunry, 2019) في دراسة مشتركة في الحوكمة في الجامعات الحكومية الكمبودية

مع وضع "مؤسسة إدارية عامة" (PAI) - نوع من مؤسسات التعليم العالي شبه المستقلة (HEIs). يبدأ الفصل بتحليل موجز لحوكمة النظام الذي يمكّن مؤسسات التعليم العالي التابعة لـ PAI من الوجود والتشغيل وبعض الفرص والقيود الرئيسية التي يمتلكها "النظام شبه المستقل" على مستوى الإدارة والإدارة على المستوى المؤسسي. ينصب التركيز الرئيسي على الحوكمة على المستوى المؤسسي، لا سيما فيما يتعلق بالاستعداد المؤسسي للحكم الذاتي؛ التكوين الهيكلي والإدارة المالية والموظفين والأكاديمية. ثم يناقش النتائج والتأثيرات الرئيسية للإصلاح على المؤسسات المعنية ونظام التعليم العالي ككل. ويختتم باقتراح مبدئي لتحريك نظام التعليم العالي العام نحو نظام "مستقل كامل" من خلال تشريع "الجامعات العامة المستقلة" مع حرية "أكثر" ومساءلة حيوية في الإعداد الهيكلي، والإدارة الأكاديمية والمالية وشؤون الموظفين.

كما أجرى المومني (2019) دراسة بهدف التعرف إلى واقع تطبيق الحوكمة في جامعة جرش من وجهة نظر أعضاء الهيئتين التدريسية والإدارية العاملين فيها، وقد طور الباحث أداة مكونة من (58) فقرة موزعة على ستة مجالات، وتمّ اختبار صدقها وثباتها، وتكونت عينة الدراسة من (118) عضواً من أعضاء الهيئتين التدريسية والإدارية في جامعة جرش، تمّ اختيارهم بالطريقة العشوائية خلال الفصل الأول من العام الجامعي 2018/2017م، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. وأظهرت نتائج الدراسة أن تطبيق الحوكمة في جامعة جرش جاء بدرجة مرتفعة، إذ بلغ

المتوسط الحسابي (3.89)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة في واقع تطبيق الحوكمة في جامعة جرش تعود إلى متغيرات الدراسة: المركز الوظيفي، وعدد سنوات الخدمة.

هدفت دراسة القحطاني (2019) إلى التعرف على مستوى تطبيق قرارات الحوكمة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لتحقيق الميزة التنافسية في اتخاذ القرارات والقرارات في ظل رؤية المملكة السعودية 2030 ، وتحديد متطلبات تطبيقها وتحديد مستوى الإنجاز. ويستند البحث إلى المنهج الوصفي التحليلي. يتكون مجتمع الدراسة من جميع القيادات الإدارية والأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالمملكة العربية السعودية. كانت العينة مقتصرة على 63 شخصًا. يتكون الاستبيان من ثلاثة محاور رئيسية في ضوء رؤية المملكة 2030. جاءت نتائج الدراسة على النحو التالي: تراوحت الأوزان النسبية لإجابات المبحوثين من (61.9٪ - 79.4٪) ، وكانت النتيجة الإجمالية لإجاباتهم على هذا المحور 74.2. ٪. تراوحت الترجيحات النسبية لإجابات عينة المبحوثين على المحور الثاني: 2030 من 65.4٪ إلى 82.2٪ ، وبلغ مجموع درجاتهم. وبلغت الردود على هذا المحور 76.4٪ ، وتراوحت الأوزان النسبية لإجابات عينة المبحوثين على المحور الثالث: 2030 من 60.6٪ إلى 76.8٪ ، وكانت النتيجة الإجمالية لإجاباتهم على هذا المحور 69.5٪.

هدفت دراسة الغامدي (2020) التعرف على واقع تطبيق الحوكمة في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بها، والكشف عن معوقات تطبيق الحوكمة، وبيان متطلبات تطبيق الحوكمة بها. ومن أجل تحقيق أهداف البحث؛ قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي المسحي: والذي يعتمد على جمع البيانات والحقائق وتصنيفها وتبويبها؛ ثم تحليلها؛ وتفسيرها. من أبرز النتائج التي توصَّل إليها البحث: بعد التمكين في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاء بدرجة متوسطة؛ فقد جاء المتوسط العام لفقرات هذا البعد (3.24) والانحراف المعياري (1.41) والاتجاه العام للفقرات (محايد) وهذا يدل علي موافقة أفراد البحث علي تطبيق التمكين في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بدرجة متوسطة، الشفافية في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاء بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود العديد من المعوقات المتعلقة بالحوكمة.

وأجرى مفلح (2020) دراسة هدفت إلى تحديد درجة تطبيق الحوكمة في جامعة جرش من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الدراسة التصنيفية (الجنس، سنوات الخبرة، ونوع الكلية). ولتحقيق هذه الأهداف تم تقسيم استبيان مكون من (30) فقرة إلى ثلاثة مجالات هي: المساءلة والشفافية والمشاركة في اتخاذ القرار، على عينة قوامها (120) طبيبا من أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش. أظهرت نتائج الدراسة أن واقع تطبيق الحوكمة في جامعة جرش من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة بشكل عام متوسط. أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تقديرات عينة الدراسة في درجة تطبيق الحوكمة في جامعة جرش تعزى لمتغيرات الدراسة التصنيفية في جميع المجالات باستثناء المجال من نوع الكلية.

أجرت أبو لبدة (2021) دراسة هدفت التعرف إلى درجة ممارسة القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية لمتطلبات الحوكمة الرشيدة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية فيها، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، تكونت عينة على (275) عضو هيئة تدريس، تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية لمتطلبات الحوكمة الرشيدة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية فيها كانت كبيرة، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية على درجة ممارسة القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية لمتطلبات الحوكمة الرشيدة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية فيها تعزى إلى متغيرات الدراسة، حيث كانت الفروق لصالح الإناث، أما الرتبة الأكاديمية فكانت لصالح أستاذ، أما سنوات الخبرة فكانت لصالح اقل من خمس سنوات، أما نوع الجامعة فكانت لصالح الجامعات الحكومية، أما نوع الكلية فكانت لصالح الانسانية.

أجرى الزعبي والبطاينة وقاسم والرواشدة (Al-Zoubi, Bataineh, Qasem, Rawashdeh, 2022) دراسة هدفت إلى الكشف عن تطبيق الحوكمة في الجامعات الأردنية وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات الإدارية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. تكونت عينة الدراسة من (330) عضوا من كليات العلوم التربوية، وأجريت الدراسة في العام الدراسي 2021/2020. باستخدام منهج البحث الوصفي، صمم الباحثون استبانة كأداة دراسة والتحقق من صحتها واستقرارها. وأظهرت النتائج أن الحوكمة في الجامعات الأردنية كانت على مستوى عال، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الحوكمة حسب الجنس أو سنوات الخبرة. كما أظهرت النتائج مستوى عالٍ من القدرة على حل المشكلات الإدارية من قبل رؤساء الأقسام الأكاديمية في كليات العلوم التربوية، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على حل المشكلات الإدارية حسب الجنس أو سنوات الخبرة. - وجود علاقة ايجابية بين درجة الحوكمة والقدرة على حل المشكلات الإدارية.

التعقيب على الدراسات السابقة

بحدود علم الباحثة لم تتوفر أي دراسة تناولت موضوع مقترحات لتحسين الحوكمة الرشيدة في الجامعات الاردنية في محافظات شمال الأردن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها بشكل مباشر، إلا أن معظم الدراسات التي استطاعت الباحثة الحصول عليها تتشابه نوعًا ما مع موضوع الدراسة ضمنيًا مثل دراسة القحطاني(2019)، ودراسة الغامدي (2020) ، ويلاحظ أن الدراسات السابقة تناولت ضمنيًا المتغير الرئيس للدراسة (الحوكمة الرشيدة)، إلا أن أهدافها وعينتها ومجتمعها والبلدان التي أجريت بها الدراسة يختلف واقعها ومجتمعها وعينتها عن بلد وموقع الدارسة الحالية بالإضافة إلى أهدافها مثل دراسة الخطيب (2018)، دراسة سوك وان وبنري (Sok, Un, Bunry, 2019)، وقد تمت الاستفادة من هذه الدراسات في تطوير أداة جمع المعلومات، والتعرف على نتائجها ومقارنتها بنتائج البحث الحالي واستخدم المعالجات الإحصائية المناسبة، وفي تدعيم بعض الآراء المتعلقة بالإطار النظري لذلك تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أنها قامت بدراسة مقترحات لتحسين الحوكمة الرشيدة في الجامعات الأردنية في محافظات شمال الأردن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، للعام الدراسي(2021/2022).

الخلفية النظرية

تعد الحوكمة الرشيدة من الاستراتيجيات التربوية التي تسعى إلى تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية والسياسية ، وترسيخ القيم الأخلاقية والعدالة والمساواة والشفافية وتعزيز سيادة القانون، ومسايرة التطورات التي تطرأ على الجامعات في جميع أصعدة نشاطها وأعمالها التعليمية والإدارية المختلفة والمتعددة بالبحث عن الفرص التي تمكنها من شحذ مواردها لمواجهة تحديات الواقع الإداري داخل بيئات العمل الجامعي.

.ويُعرف مرزوق (2017) الحوكمة الرشيدة : أنها نظام لتنسيق عمل المؤسسة مع توجه لتحقيق أهداف استراتيجية مستقبلية لإرضاء جميع الأطراف المعنية بالعملية التعليمية، والتوافق مع المتطلبات كجزء من الحاجات المجتمعية للبيئة المؤسسية.

كما عرفها(Sarkar & mvjvmdar, 2005) بأنها مجموعة من القوانين والأنظمة والتعليمات والقرارات التي تهدف إلى تحقيق الجودة والتميز في الأداء عن طريق اختيار الأساليب المناسبة والفعالة لتحقيق الغايات المتوقعة ضمن خطط تم التخطيطي لها.

وتستنتج الباحثة أن الحوكمة الرشيدة هي التي تسعى إلى التوعية بمعايير النزاهة الوطنية وأهميتها في مكافحة الفساد مع ضرورة الالتزام بالقرارات والسياسات والخطط والبرامج على المستوى الداخلي والخارجي، والعمل المؤسسي وفقاً لمعايير محددة ومنظمة وواضحة لا ينتابها أي تشويش أو غموض.

أهمية الحوكمة الرشيدة

تتمثل أهمية الحوكمة الرشيدة في الجامعات في تطوير وتنمية أداء أعضاء الهيئة التدريسية ذوي العلاقة بالعملية التعليمية داخل الجامعة وممن لهم صلة بعمليات الإصلاح والتطوير وتحقيق أهداف إدارة الجودة الشاملة، وفي الوقت الراهن أصبحت الحوكمة من الضروريات التي يجب تفعيلها داخل الحرم الجامعي حتى تتمكن الجامعة من تحقيق أهدافها في مجال التعليم العالي والبحث العلمي والإسهام في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية للمجتمع (Mashagba, 2014), كما تظهر أهميتها في إعداد أجيال يتوافقون مع احتياجات سوق العمل, و يتمتعون بكفاءة وتميز واتقان بدرجات متفاوتة وعالية توصلهم إلى أعلى درجات الرقي ، فتطبيق الحوكمة يعمل على تعظيم قيمة الجامعة ومقدرتها التنافسية على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي لتلبي احتياجات كافة كوادرها من أعضاء هيئة التدريس والطلبة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي المحيط , وتنبع أهمية الحوكمة الرشيدة أيضا في احتوائها لمبادئ العدالة والمساواة وتكافؤ الفرص في العملية التعليمية بالتعليم الجامعي من ارتباطها في فرص الحياة ذاتها، وسائر متطلبات العدالة الاجتماعية، ولا ينبغي أبداً إغفال هذه الحقيقة الأساسية أو استبعادها أو تجاهلها، ويمكننا إدراك التلازم بين هذه المفاهيم بالمتابعة لتغير نمط الإنتاج وتطور الحياة الاجتماعية ونمط التعليم عبر التاريخ(الدهدار, 2017).

أهداف الحوكمة الرشيدة

تزايد الاهتمام بموضوع الحوكمة الرشيدة في مؤسسات التعليم العالي بعد ملاحظة عجز الأنظمة الإدارية التربوية في عصر العولمة والثورة المعرفية والتكنولوجية عن القيام بواجباتها بالشكل الصحيح، حيث يُعد منهج الحوكمة الرشيدة طريقة جديدة في رسم الخطط تدعو لتحقيق المشاركة الفعلية للعاملين، وأصبحت متطلبا تسعى له كل الحكومات والقطاعات الحكومية والخاصة، من أجل ترسيخ الديمقراطية, ومحاولة البعد عن المركزية في جميع السياسات والإجراءات الإدارية في الأعمال الجامعية ، ويترتب على ذلك قيام جميع العاملين في الجامعات في تحقيق الأهداف وتنفيذ المهمات والأعمال بروح التعاون والالتزام الذاتي والمؤسسي بعيدا عن الشعور بالظلم والاستبداد أو العنصرية والتمييز, مما يزيد من روح الانتماء للجامعات ، ويعزز بدور الولاء لدى العاملين، ويزيد من إنتاجيتهم, كونهم يعملون في بيئة جامعية يسودها مظاهر العدالة والنزاهة في كافة الأعمال والحقوق والواجبات(أبو النصر ,2015)

معايير الحوكمة الرشيدة

هناك مجموعة من المعايير تعكس وتوضح القيم التي تسود وتؤثر في الحوكمة الرشيدة في الجامعات، كما أوردها(حماد, 2005), وهي:

1- وجود منهجية تضم قوانين وأنظمة وتعليمات تضمن سير الأعمال في الجامعة بأفضل الطرق والأساليب بقيادة القادة اللذين لهم دور مميز في تطور الجامعات.

2- مدى تحمل مجالس الحوكمة وجميع العاملين في الجامعة لأدوارهم الإدارية والوظيفية بكامل طاقاتهم ومهاراتهم وخبراتهم العملية والعلمية .

3- مدى وجود لجان رئيسية تابعة لمجالس الحوكمة تتناول الأعمال التي تحتاج إلى بحث ودراسة تفصيلية تضمن تحصين الجميع من سرقة الأموال العامة والخاصة، والإخلاص بالعمل.

4- مدى درجة الإفصاح إنجازات وأعمال أعضاء مجالس الحوكمة والموظفين ومكافأتهم وما يتصل بها, التي تُعنى بتحقيق التنمية البشرية، ونشر العدالة الاجتماعية.

5- درجت تطبيق معايير ضمان الجودة المحلية والعربية والإقليمية التي تُعنى بتعزيز حقوق الإنسان وبناء السلم الاجتماعي لتبني القيم الأخلاقية والسلوكية السليمة بالمجتمع، وتنمية روح الانتماء والولاء.

فوائد للحوكمة الرشيدة

رصد أبو حمام (2009)عدة فوائد للحوكمة الرشيدة نذكر منها:

1) تزويد العاملين بالخبرات المهارات المتعلقة بعملهم الجامعي في بيئة العمل، والارتقاء بمستوى أدائهم، على قدر من الإبداع والإبتكار .

2) تغيير السلوكيات والمفاهيم والاتجاهات والمهارات لإنجاز المهام الإداري كفاءة وفاعلية، وتحسين تحسين جودة المخرجات التعليمية من خلال تطوير مستوى الأداء الإداري والاكاديمي.
3) تحقيق رؤية ورسالة المؤسسة التربوية بكل عدالة ونزاهة وتحسين مستويات إنجاز القادة والعمل على تحسينها باستمرار من خلال عمليات التغذية المرتدة.

4) وضوح الأهداف حيث أن تحديد الأهداف وتوضيحها بمؤسسات التعليم العالي من أولويات العمل الجامعي بالنسبة للقائد.

الحوكمة الرشيدة في الجامعات الأردنية

أشار حلاوة وطه(2011) بأن الجامعات الأردنية تعاني من أوضاع إدارية واقتصادية مضطربة, نتيجة الوضع المالي والإداري رغم محاولات التطوير المستمر التي تعمل الإدارات الجامعية على تطبيقها وممارستها ، لذلك لا بد من توضيح أهم المبادئ التي تستند إليها، هي:

- للحوكمة أهمية واضحة في البيئات الجامعية فهي تعمل على تنمية وتعزيز التغيير نحو العمل الإيجابي.
- الرقابة والإشراف اللذان لهما دور بارز في تعزيز اتجاهات العاملين للاستجابة للتشريعات القانونية.
- المحافظة على الحقوق والواجبات بعدالة ومساواة دون أي نوع من التمييز بين أي فئة منهم.
- العمل على على صياغة وبناء رؤية ورسالة الجامعة ضمن ضوابط واضحة ومحددة.

طرق تعزيز الحوكمة الرشيدة

لتعزيز الحوكمة الرشيدة يجب على الجامعات تعزيز الثقة بينها وبين المجتمع والبيئة الخارجية من خلال الالتزام بالتعليمات والإجراءات الإدارية ، ونشر المعلومات المتعلقة بالجامعة، ويتطلب ذلك اتخاذ إجراءات وقائية وفورية لحل جميع المشاكل التي تواجهها مستقبلاً(عزت, 2009)، ويجب على الجامعات أن تربط بين حاجة المجتمع والبرامج التي تقدمها، ومن منطلق أن الجامعات هي في الأساس منظمات تقود المجتمع نحو التنمية على مستوى الدولة تبنت الجامعات مفهوم الحوكمة الرشيدة ، لتكون فكرتها الأساسية تجاوز الفجوة القائمة بين القادة والطلبة والهيئتين الأكاديمية والإدارية، والسماح لهم بصناعة القرارات، واتخاذ الإجراءات المحققة للأهداف، ومناقشة القضايا التي تهم الأفراد داخل وخارج مؤسسات التعليم الجامعي(حمدان، 2015).

وإدراكاً من الجامعات لدور القادة في تعزيز الحوكمة الرشيدة ، جاءت الخطط التنفيذية فيها لتعزيز العدالة لتؤكد على أهمية تضمين المبادئ الأساسية والمعايير الأخلاقية والمهنية الناظمة للعمل في الجامعات، ونوهت الخطط بدور الجامعات الأردنية في غرس القيم وتنميتها بالطريقة الصحيحة نحو العمل النافع والهادف، كما أكدت على ضرورة تضمين المناهج الجامعية مواضيع تساهم في نشر ثقافة الحوكمة الرشيدة عن طريق إستراتيجية طويلة المدى لتحقيق الولاء والانتماء الوظيفي في الجامعات الأردنية(Kim, 2007).

تستنتج الباحثة أن الحوكمة الرشيدة من المفاهيم الحديثة التي حظيت باهتمام كبير في السنوات الأخيرة عبر استخدامها التميز في الأداء الجامعي، وهو المرجعية التي يستند إليها في الإجراءات المتعلقة بالعملية التعليمية والإدارية , وإن عملية النهوض بالتعليم العالي تتطلب منظومة متكاملة للحوكمة الرشيدة تشمل جميع أطراف عملية صنع واتخاذ القرارات الصائبة ، سواء على مستوى القطاع ككل أم الجامعات الحكومية والخاصة , وتُعد مفتاح الوصول إلى تعليم عالٍ رفيع القيمة والمستوى والمضمون, ويقتضي النهوض بالوظيفة العلمية والتعليمية في أي جامعة تطبيق الحوكمة الرشيدة بما يضمن الشفافية في العمل والأداء والنتائج، والمشاركة المؤسسية لجميع الأطراف، وفق المرجعية التشريعية الناظمة للعمل، كونها تشمل الأساليب والوسائل التي تحدد من خلالها الجامعة توجهاتها لتحقيق الغرض من وجودها، وذلك بما تتضمنه من قواعد مهمة تتمثل بالمساءلة والمسؤولية والشفافية والعدالة والاستقلالية الجماعية في اتخاذ القرار, وفق آلية تضمن الموضوعية والمساواة ووضع جميع الأطراف أمام مسئولياتهم بعيداًعن تضارب المصالح الشخصية والعامة, وتوفر فرص متكافئة ومتساوية في العملية التعليمية للعاملين , وفقاً لمعايير تساعد في الحصول على المنفعة ولا تنحاز لأفراد أو جماعات دون غيرهم, مما يحثهم على التميز والإبداع بما يعود بالنفع والفائدة عليهم وعلى مجتمعهم.

بوصف الحوكمة الرشيدة نظامًا شاملًا يتضمن مقاييس لأداء الإدارة الفعالة, ومؤشرات حول وجود أساليب رقابية تمنع أي تأثير سلبي على نشاط الجامعة, وتوفير الأجواء الملائمة والأسباب الداعمة للقادة والعاملين داخل الجامعات ، لتجنب حالات الفساد الإداري، بغية الوصول إلى أعلى درجات الكفاءة في العمل والإنتاجية, وإبراز المواهب التي من شأنها أن تدفع العملية التعليمية للأمام، وتعمل على تقدمها وتطويرها. كما تتطلب الحوكمة الرشيدة في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة وضع حدود معينة لمتطلباتها من خلال تحديث وتعديل التشريعات القانونية بما ينسجم مع التطورات التي تطرأ على الحياة العصرية سواء كان على الصعيد التنظيم الإداري أو السياسي أو الاجتماعي، ويكمن ذلك في الكشف عن صور المخالفات التي تصدر عن الإدارة وموظفيها والعمل على إيجاد سبل لمعالجة هذه المخالفات بطرق سليمة وقانونية، وفرض الرقابة اللازمة لتنفيذ القوانين في الجامعات كافة مع ضرورة نشرها لغرض اطلاع المجتمع عليها , إذ تعمل الحوكمة الرشيدة على وضوح آليات العمل وضبطها, والتأكيد على أن الغرض الأساس من التغيير هو تحقيق مصلحة الإدارة والأفراد المتعاملين معها, كما أن الحوكمة الرشيدة تتحقق في الجامعات بصورتها المثلى عندما تتبنى البعد الأخلاقي في سياستها، إذ ينبع من قيم ومبادئ مترسخة لدى العاملين؛ إذا أنها تبعدهم عن المخالفات، وعن الانحرافات بشتى أشكالها, وتقل نسب الفساد، وكلما تعمقت تلك القيم الأخلاقية لدى العاملين ينشأ لديهم مبدأ لا يقبل المفاوضة وهو الالتزام بالقانون والذي يمثل بحد ذاته قيمة أخلاقية.

الطريقة والاجراءات

منهج الدراسة :تم استخدام المنهج النوعي للكشف عن سبل تفعيل وتحسين درجة توافر التمكين الوظيفي لدى القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع القادة الأكاديميين في الجامعات الاردنية الحكومية والخاصة وهم (عميد كلية، نائب عميد كلية، مساعد عميد كلية، ورئيس قسم) في محافظة اربد للعام الدراسي 2022/ 2021 والبالغ عددهم (435) قائد أكاديمي حسب إحصائيات التعليم العالي للعام الدراسي 2021م.

عينة الدراسة

قامت الباحثة باختيار عينة عشوائية من (18) قائد أكاديمي في الجامعات الموجودة في محافظات شمال الأردن, لإجراء مقابلات معهم للإجابة عن سؤال الدراسة.

أداة الدراسة :تم وضع اسئلة لإجراء مقابلات مع عينة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الاردنية في محافظات شمال الأردن والبالغ عددهم (18) عضو هيئة تدريس ، للكشف عن مقترحات لتحسين الحوكمة الرشيدة في الجامعات الاردنية في محافظات شمال الأردن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الاتية:

المتغيرات الرئيسة:

الحوكمة الرشيدة في الجامعات الاردنية في محافظات شمال الأردن .

الأساليب والمعالجات الاحصائية

- للإجابة عن سؤال الدراسة تم إجراء مجموعة من المقابلات مع أعضاء هيئة التدريس ومن ثم تحليل مضمون هذه المقابلات واستخراج التكرارات والنسب المئوية .

نتائج الدراسة ومناقشتها

- **للإجابة عن سؤال الدراسة الذي نص على:** "ما المقترحات لتحسين الحوكمة الرشيدة في الجامعات الاردنية في محافظات شمال الأردن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها."؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل مضمون المقابلات التي تم اجراؤها مع (18) عضو هيئة تدريس من جامعات محافظات شمال الأردن، تم اختيارهم بصورة قصدية بواقع ثلاثة من كل جامعة لضمان تمثيل جميع الجامعات في محافظات شمال الأردن. وقد تم اعتماد مضمون الفقرة كوحدة للتحليل وبعد ترميز الاجابات وتجميعها، خرجت الباحثة بمقترحات لتحسين الحوكمة الرشيدة في الجامعات الاردنية في محافظات شمال الأردن على النحو الاتي:

_ المقترح الاول: إتباع منظمة أخلاقية بالجامعات تعنى بالبناء العلمي والخلقي لجميع العاملين، ولديها مسؤولياتها اتجاه المجتمع والأفراد ككل، وتحرص على توفير بيئة ملائمة , لغرس المبادئ الأخلاقية لكافة كوادرها المتضمنة الهيئة التدريسية والإدارية: وقد جاء هذا المقترح على لسان (17) قائد من افراد عينة المقابلة أي بنسبة (94%) من أفراد العينة. وتعزو الباحثة مجيء هذا المقترح بالمرتبة الاولى إلى عجز الجامعات عن النهوض برسالتها السامية، وانفصال بين تحقيق رسالة الجامعة وبين التزامها بتحقيق التنمية المستدامة لمجتمعاتها، وغياب الاستمرار بتواصل الرؤى او التصورات حول اهداف وتوجهات الجامعة وعوائدها المتوقعة, وعدم إدراك الإدارة الجامعية بأن الجامعة تعتبر المصنع الذي تقع على عاتقه العملية التنموية للمجتمعات بمختلف جوانبها العلمية، والصناعية، والتجارية، والاجتماعية، بحيث تساهم جميع هذه المحاور في تقدّم المجتمعات ورقيها, بالإضافة إلى غياب القيم الدينية التي تتبناها الجامعات, وشيوع مظاهر الفساد بكافة أنواعه وأشكاله بين الهياكل التنظيمية والإدارية داخل الجامعات, وبالتالي إخفاق المنظومة القيمية والتعليمية فب آن واحد, وعدم تحقيق الأهداف المرجوة والمتوقعة.

_ المقترح الثاني: تعريف الإدارات الجامعية على القوانين والانظمة وتدريبهم على تطبيقها وحثهم على الالتزام بها والانضباط بتعليماتها بالشكل الأمثل: وقد جاء هذا المقترح بشكل أو بأخر على لسان (16) من أفراد عينة المقابلة أي بنسبة (88%) من أفراد العينة. حيث يرى هؤلاء بأن كثير من جوانب عدم تطبيق الأنظمة والقوانين والالتزام بها يعود الى عدم المعرفة بالقوانين واحيانًا سوء تفسيرها، أو التباين في تفسيرها من فرد لآخر سواء كان قائدا أو عاملا أو غيره من العاملين . وقد يعزى هذا المقترح إلى أن كثير من حالات مخالفة التعليمات أو عدم تطبيقها يعود الى جهل العاملين بهذه التعليمات والأنظمة أو عدم فهمها بصورتها الصحيحة , وتشويش في استيعابها بطريقة تربوية تخدم العمل الجامعي , ورفض التعليمات وعدم التقيد بها وخلل في الالتزام بتفاصيلها, ايضا وعدم تقبلها بصورتها الواقعية والحقيقية التي تمثل البيئة الجامعية, لاعتقاد العاملين بأن هذه التعليمات تتعارض مع احتياجاته الأساسية وقدراته وميوله ورغباته, وفي بعض الاحيان قد يشعر بانها تعليمات صارمة وظالمة وغير عادلة تتنافى مع القيم والمبادئ الأخلاقية والعلمية والاجتماعية والتربوية ,وأنها تأخذ اتجاها لصالح اصحاب المناصب والمراكز الوظيفية باستغلال المواقع واحتكار اتخاذ القرارات وإتباع المركزية, وشيوع الفوضى وعدم الالتزام بقائمة اللوائح والتعليمات الناظمة والمسنة من التعليم العالي.

_ المقترح الثالث: اقتراح ما يسمى بمدونات سلوك الحوكمة الرشيدة في المؤسسات العامة على شكل أنظمة مكتوبة لتكون المرشد للعاملين في عملهم: وقد جاء هذا المقترح بالمرتبة الثالثة ، حيث أشار له (15) ممن تمت مقابلتهم أي بنسبة (83%)، وقد يعزى مجيء هذا المقترح إلى عدم معرفة الأنظمة وعدم الإطلاع عليها بالشكل الصحيح والكافي وعدم فهمها, وبالتالي عدم القدرة على التعامل مع أقران العمل ، ومع والمسؤولين، وسوء في تقديم الخدمات للآخرين، وشيوع الممارسات الإدارية الخاطئة، وعدم تضافر الجهود وخلل في الدعم لتنفيذ الخطط ضمن برنامج زمني محدد، وسوء تعزيز القدرات الإدارية على مواكبة المتغيرات والمستجدات، وعدم تحديث الأنظمة وتطويرها وعدم وتعزيز الرقابة، والمحافظة على الوضع الراهن و الروتين الأعمال الإدارية , وعدم ترابط أنظمة الجامعة في جميع المستويات الإدارية والتنفيذية، وضعف في إحداث التكامل بين أهدافها، وعدم الالتزام والنظام والانضباط، وعدم القدرة على تعميق أركان الديمقراطية , وعدم وجود الحافز والدافعية في الإسهام ببناء القواعد القانونية، وضعف في إيجاد قناة مفتوحة للاتصال ، وبالتالي عدم محاربة

الفساد الذي يستشري داخل بيئات العمل الجامعي ، معدم السعي والمبادرة للكشف عن مختلف الأنظمة والقوانين والتعليمات والإجراءات بشكل عام, وغياب المساءلة والمحاسبة وعدم احترام أو مراعاة تلك الأنظمة وشيوع الغموض والضبابية حولها.

_ المقترح الرابع: متابعة الجامعات دورها في تشكيل الاتجاهات الإيجابية لدى العاملين والطلبة وتعديل سلوكهم في الحياة اليومية, وجاء ذلك على لسان (13) من أفراد عينة المقابلة أي بنسبة (72%) من أفراد العينة، وقد يُعزى هذا المقترح إلى عدم الرغبة في التغيير، وخوف العاملين من تحمل المسؤولية والمحافظة على الوضع الراهن والروتين العملي , كما أن الأنظمة والإجراءات الصارمة التي لا تُشجع على المبادأة والإبتكار، وعدم توفر خطة عمل في الجامعات نحو تحقيق أهدافها وتطلعاتها، وانتشار الفساد بأشكاله المتعددة، كذلك انتشار مظاهر عدم الثقة والتمكين ، والمبالغة في استخدام البيروقراطية، التي انعكست على المؤسسات الجامعية في ملامح التسلط وعدم التفويض وتقليص الصلاحيات وغياب للمعلومة وانعدام الشفافية.وظهور النزاعات والخلافات التي يمكن أن تقع بين العاملين بسبب شعورهم بفقدان حقوقهم الشرعية، أو إحساسهم بانعدام العدالة الاجتماعية والمساواة، بالإضافة إلى عدم توفير الفرص المتكافئة للأفراد وبالتالي عدم اكتشاف المواهب والقدرات الكامنة في الأفراد مما سيعيق استغلالها في تطوير المجتمع وتقدمه ونمائه وبالتالي تشكيل الإتجاهات السلبية والعكسية تجاه الذات والعمل.

_ المقترح الخامس: بناء رؤية إنسانية مشتركة قادرة على استثمار الطاقات، وإبراز عظمة الحضارة، وتنبع من المبادئ الإنسانية والسلوكية والتربوية، ومرتبطة ارتباطًا وثيقًا بأمانة العاملين وإخلاصهم, وجاء هذا المقترح من (10) من أفراد عينة المقابلة اي بنسبة (55%) من مجموع عينة المقابلة., وقد يُعزى هذا المقترح الى عدم وجود حضارة ناضجة في مجالات التقدم العلمي والتكنولوجي والرقي والتطور الحضاري، وعدم سعي الدولة لتطبيق ذلك في كافة مؤسساتها الحكومية والخاصة، وعدم إدراكها أنها من الأُسس الضرورية التي تُبنى عليها المجتمعات المعاصرة، وعدم التحرر من أوجه الفساد والتقصير الذي طال مثل هذه المؤسسات الأكاديمية، وعدم تلبية المتطلبات والمستجدات في هذا العصر، وعدم السعي إلى ضرورة احداث إصلاحات وثورة حقيقية في الجامعات, ووجود أوجه القصور المتعددة التي تشهدها القرارت الجامعية منذ نشأتها،وخلل في إدارة النزاع وتعزيز السلام، وضعف في رفع القدرة على الصمود أمام التهديدات الداخلية والخارجية، حيث أن الجامعات تواجه الكثير من التحديات المحلية والإقليمية والدولية فيما يتعلق بالعدالة والأمن والاقتصادي والسياسة والتربوي ومن شأن هذه التحديات أن تزيد من مخاطر العنف وعدم الاستقرار داخل الجامعات.

_ المقترح السادس: تفعيل الجامعات للتخطيط والتنظيم والرقابة والتقييم وسلامه القرارات والاجراءات والاستخدام الامثل للموارد البشرية والمالية, للارتقاء المؤسسي والمنافسة في التميز العملي. وجاء هذا المقترح من(9) من أفراد عينة المقابلة أي ما نسبته (50%) من أفراد هذه العينة. وقد يعزى مجيء هذا المقترح إلى أن الجامعات تفضل اسلوب القيادة الإدارية التقليدية، مما يؤدي إلى عدم الثقة الإدارية، والمركزية الشديدة في سُلطة اتخاذ القرارات, وخوف أصحاب السلطة على مراكزهم ومناصبهم الوظيفية ,وعدم إرساء قيم الديمقراطية والعدالة، والمساواة ، والشفافية التي تضمن النزاهة، وعدم وجود الحدود الفاصلة بين المصالح الخاصة والعامة, وعدم توافر الأجهزة أو الآليات الفاعلة، وتفاقم

الهدر في استخدام الموارد العامة, وعم قيام الجامعات بتحديد قدرتها على تنفيذ السياسات العامة بكفاءة وفعالية, وعدم وجود معايير تحكم عملية المساءلة, مما يؤدي إلى تدني الممارسات الجيدة، وزيادة الممارسات السيئة وأن المشكلات لا يتم التعامل معها بعدالة ومساواة, وبالتالي فإن النتائج أو المخرجات تتنافى مع معايير الجودة والتميز.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل المومني (2019)، ودراسة مفلح(2020) والتي جاءت بدراسة الحوكمة الرشيدة في الجامعات بأبعادها المختلفة.

الخلاصة

تستخلص الباحثة بأن أهمية الحوكمة الرشيدة في الجامعات الأردنية تؤدي دورا هاما وحيويا وفعالا , وأصبحت اليوم من المفاهيم الإدارية الحديثة والمتطورة، ومطلباً تسعى الدولة كافة للعمل به وإظهاره كوجه من أوجه الديمقراطية, حيث أنها تقود للشفافية، والمساءلة، والمشاركة لأي تطور وتقدم في العمل الجامعي ، على أن يتم الأداء ضمن الأطر التي حددتها الأهداف والمرامي وفق معايير في الجامعات ، للوصول بالنظام الجامعي بكافة مراحله ومستوياته إلى مستوى متميز من الفعالية والارتقاء العلمي والتربوي، وقيام الجامعات بدورها في تعزيز الحوكمة الرشيدة تسهم في حماية العاملين من الانزلاق نحو آفة الفساد والضلال والانحلال، وأن الجامعات عليها أن قيم الحوكمة الرشيدة كونها مؤسسات تمثل مناراً للعلم والمعرفة والانتاج والأداء المتمرس، ويقع على عاتقها نهوض وتقدم وتطور المجتمع بكافة فئاته، إذ لا يمكن لأي مجتمع من أن يعيش وينهض ويتطور دون أن ينعم بالحوكمة الرشيدة, التي تشكل الدعامة الأساسية للتقدم والتطور والنمو والبقاء.

فالجامعات تُعد أساساً مهماً في بناء الدولة، وهي المركز الأساسي لصقل الشخصية للأفراد والجماعات، وتنمية القيم، وتطوير الفكر، وبناء شخصية المتعلم على أسس ومعايير أخلاقية ومجتمعية ومهنية, وتتميز الجامعات بأنها تُسهم في عملية التنمية بمجالاتها المختلفة، وتُعد شرياناً رئيسياً لا يمكن الاستغناء عنه في بناء المجتمعات ورقيها إلى أعلى مستوى من التحضير والرفاه، وكلما كانت القيادات المنوطة بها ذات كفاءة ارتقت وأصبحت على قدر من الفاعلية والتطور, وبالتالي فإن الجامعات اليوم بحاجة أكثر من أي يوم مضى إلى تضافر الجهود من أجل غرس الانتماء الوطني لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات، وتنمية اعتزازهم بعملهم الجامعي والولاء لها، وتكون حقيقة الانتماء بالسلوك والعمل الجاد الدؤوب من أجل بيئة جامعية صالحة وآمنة، والعمل مع أفراد المجتمع من أجل الصالح العام، فالانتماء يصب في بوتقة الخدمة المخلصة للوطن والأمة، وأن العمل المخلص القائم على أسس الحوكمة الرشيدة ومعاييرها ، يجب أن يحقق الانتماء الجامعي وتطبيق الحق والاخلاق والعقلانية والانصاف وتوافر العدل الاجتماعي لجميع الافراد لتكون لديهم الفرص لتحسين إنجازاتهم والتزامهم وانضباطهم , ونشر ثقافة الحوكمة الرشيدة على كافة المستويات الإدارية والأكاديمية، مما يؤدي إلى توفُر المصداقية والثقة بين الإدارة والأفراد ويشاركون في تحديدها ويحترمونها لما فيها مصلحة المجتمع ككل, لما لها من دور مهم في تعزيز سيادة القانون وإشاعة ثقافة احترام القانون ,فهي تؤدي دوراً وقائياً فاعلاً عبر تعزيز القدرات على مواجهة مصاعب الحياة والتغلب عليها , ورسم السياسات وتراعي الإدارة فيها اللامركزية والمرونة اللازمة من خلال تبني مبدأ الديمقراطية والتعامل بنزاهة على كافة المستويات من أجل إزالة الضبابية في إجراءاتها

وتوجهاتها ومساعدة العاملين في تعريفهم بأهداف المؤسسة ورؤيتها. مما يجعل جميع العاملين حريصين على تحقيق الأهداف واحترام المشروعية القانونية.

التوصيات

بناءً على نتائج الدراسة توصي الباحثة بالآتي:

1- الاخذ بمقترحات أفراد عينة المقابلات لتحسين الحوكمة الرشيدة وتعزيزها لدى جميع العاملين في الجامعات الحكومية والخاصة.

2- إجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بالحوكمة الرشيدة في الجامعات الأردنية وربطها بمتغيرات أخرى كالصعوبات والحلول.

المراجع العربية

أبو النصر، مدحت (2015). **الحوكمة الرشيدة فن إدارة المؤسسات عالية الجودة**. القاهرة: مصر، المجموعة العربية للتدريب والنشر.

أبو حمام، ماجد إسماعيل(2009). **اثر تطبيق قواعد الحوكمة على الافصاح المحاسبي وجودة التقارير المالية** .(رسالة ماجستير غير منشورة) ، الجامعة الاسلامية، غزة : فلسطين.

أبو لبدة، سالي(2021). **درجة ممارسة القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية لمتطلبات الحوكمة الرشيدة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية فيها**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة جدارا، إربد، الأردن.

الألفي، هاني رزق عبد الجواد (2016). دراسة مقارنة لنظم الحوكمة المؤسسية للجامعات بكل من انجلترا وكندا وإمكانية الإفادة منها في مصر . مستقبل التربية العربية. 23(103)، 112-149.

تجاني، ربيعة (2016). **حوكمة مؤسسات التعليم العالي دراسة حالة جامعة قاصدي مرباح ورقلة على مستوى الكليات (القيادة الإدارية)**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

الحدابي، داود عبد الملك (2019). مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات اليمنية : دراسة مقارنة بين الجامعات الخاصة والحكومية. **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**. 12(1)، 31-62.

حلاوة، جمال، وطه، نداء (2011) . **و اقع الحوكمة في جامعة القدس**. جامعة القدس، القدس فلسطين، دار العلوم التنموية.

حماد، طارق عبد العال (2005) **حوكمة الشركات: المفاهيم المبادئ التجارب**، الدار الجامعية، مصر.

حمدان، علام (2015). حوكمة التعليم العالي و أثرها في جودة البحث العلمي ، **بحوث المؤتمر الدولي الخامس لضمان جودة التعليم العالي، دولة الإمارات العربية المتحدة**، جامعة الشارقة.

الحميدي، منال (2017) واقع تطبيق الحوكمة الرشيدة ومعوقاتها بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء الهيئة الأكاديمية، **مجلة كلية التربية** (جامعة بنها)، 110(28)، 210 - 155 .

الخضير، ممدوح (2017) . **درجة تطبيق القادة الإداريين في وزارة التربية والتعليم الأردنية لمبادئ الحوكمة وعلاقتها بدرجة أدائهم الوظيفي**، رسالة ماجستير غير منشورة،، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

الخطيب، أحمد (2018). تقدير درجة تطبيق معايير الحوكمة الرشيدة في الجامعات الأردنية . **مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي**، 38(2)،1-15.

خورشيد، معتز ويوسف، محسن. (2009). **تحديات الو اقع ورؤى المستقبل، دور الطلبة والإصلاح التشريعي في إدارة الجامعة.** ورشة عمل نظمها منتدى الاصلاح العربي بمكتبة الاسكندرية.

الدهدار، مروان (2017). واقع تطبيق مبادئ حوكمة الجامعات في قطاع غزة في فلسطين ، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية**، 25(1)، 88-62.

الدهشان، هناء فهمي البراوي (2018). **درجة تطبيق رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة لمبادئ الحوكمة وعلاقتها بدرجة تو افر الثقافة التنظيمية** (ماجستير). جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا. كلية العلوم التربوية، الأردن.

رصاص، نهاد علي. (**2020**). أساليب القيادة الإدارية لربات الأسر وعلاقتها بالحد من أنماط التنمر كما يدركها الأبناء، **مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية**. ع(**18**)، **59-99**.

الزين، هديل (٢٠١٧). **درجة ممارسة القادة الأكاديمين للحوكمة التربوية في الجامعات الأردنية وعلاقتها بتفويض السلطة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس**، رسالة ماجستير منشورة ، جامعة الشرق الأوسط ، عمان.

عزت، أحمد (2009). **مفهوم حوكمة الجامعات والغرض منها وسبل تطبيقها**. عمان: الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الغامدي، علي بن مرزوق (2020). تطبيق الحوكمة في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس . **مجلة البحث العلمي في التربية21** (2)، 1-41

الغوانمة، فادي فؤاد محمد (2018). واقع تطبيق الحوكمة في الجامعات الأردنية الحكومية والتحديات التي تواجهها. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 9**(26)، 103-117.

القحطاني، ريم (2019). إطار حوكمة الجامعات السعودية لتحقيق الميزة التنافسية في اتخاذ القرارات وفق تطلعات رؤية 2030م ، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 3(15)، 51-79.

مرزوق، فاروق (2017). حوكمة التعليم العالي: المفهوم والمتطلبات. **مجلة كلية التربية جامعة الأزهر**، **2**(172)، 423-435.

مفلح ,محمد (2020). واقع تطبيق الحوكمة في جامعة جرش من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية. **مجلة دراسات العلوم التربوية**، **47**(2)، 201-235.

المومني، خالد (2019). واقع تطبيق الحوكمة في جامعة جرش من وجهن نظر أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية العاملين فيها. **مجلة البحث العلمي في التربية**، **20**(1)، 501-524.

النشوان، أحمد (2016). **تفعيل دور المراجعة الداخلية في ضوء متطلبات حوكمة الجامعات ، دراسة ميدانية على الجامعات الفلسطينية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر.

ثانيا : المراجع الأجنبية

Sok, S., Un, L., & Bunry, R. (2019). Governance in "public administrative institution" universities: Towards public autonomous universities in Cambodia? **In The Governance and Management of Universities in Asia** (pp. 5-20). Routledge.

Al-Zoubi, Z. H., Bataineh, O. T., Qasem, M. L. Z. M., & Rawashdeh, M. R. M. (2022). Good Governance in Jordanian Universities and Its Relationship with the Ability to Solve Administrative Problems, from the Point of View of Faculty Members. **Journal of Educational and Social Research**, *12*(1), 119-119..

Marwin M. Dela, M & Jaime, M. Jimenez. (2105). Toward a participatory University Governance Model for State Universities and Colleges in the Philippines. **Asian Journal of Educational Research**, 3(1), 26-42

Mashagba, A. (2014). The impact Of total quality management (TQM) on the effeciency of academic performance empirical studythe higher education sector the university of Jordan, **International Journal Of Scientific & Technology Research**, 3 (4), 358-364

Mulili, B. M. (2011). Corporate governance practices in developing countries: The case for Kenya. **International journal of business administration**, *2*(1), 14-27.

Nadler, D., Miller, M. & Moica, J. (2010). Organizational Performance Through Staff Governance: Improving Shared Governance in The Higher Education**. E-Journal of Organizational Learning and Leadership,** 8 (1), 76-85.

Saif, A., & Adnan, M. (2019). Effect of Job Security and Governance on Teacherâ€™ s Job Satisfactions of Higher Educational Institutions in Southern Punjab. **Information Management and Business Review,** *11*(1), 40-50.

Sarker, M. (2005). S**trategic business management and banking- depep and depp publication**, newdelhi, India.l**.**

Wagfi, A. A. (2014). Corporate Governance: Actual and Aspirations, and Ethical Commitments-A field study-on Private Northern Jordanian Universities **(The higher education sector–Jordan). Corporate Governance**, *6*(10).

Wiggins, L. (2013). **The self-perceived leadership styles of chief state school officers and models of Educational governance**. (Unpublished Master thesis) Morgantown University, West Virginia, USA.

Yirdaw, A. (2016). Quality of education in private higher institutions in Ethiopia: The role of governance. **SAGE open,** 6(1), 21-62.

دورسياسات التعليم المدرسي في تحقيق العدالة التربوية في البيئة تعليمية تطبيقات الارشاد النفسي التربوي انموذجا

The role of school education policies in achieving educational justice in the educational environment Applications of educational psychological counseling as a model

أ.م.د حسين حسين زيدان / وزارة التربة – المديري العامة لتربية ديالى/ العراق

الملخص

تسعى المؤسسة التربوية إلى تحقيق العدالة التنظيمية في البيئة التعلمية وتنمية طاقات وقدرات المعلمين والمتعلمين، ويمكن تحقيق ذلك من خلال الإرشاد التربوي الذي يشارك في تحسين نوعية الخدمات التربوية والتعليمية والمعرفية المقدمة للطلبة؛ من خلال الخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة سواء الخدمات النفسية أو التربوية أوالمهنية أوالمعرفية ،من خلال الأشخاص المتخصصين في تقديم الخدمات الإرشادية وتوفير المكان والبيئة المناسبة، وكل ما يمكن أن يحقق النجاح للعملية الإرشادية في المدرسة، والتي تعتبر محورا مهما من العملية التربوية ، وتساهم العملية الإرشادية على تحقيق أهداف العملية التربوية المنشودة في المدرسة ولمختلف المراحل الدراسية ، ويهدف البحث الحالي إلى تحديد الصعوبات التي تواجه العملية الإرشادية في المدرسة، والكشف عن درجة تلك الصعوبات، ووضع الحلول المناسبة للصعوبات التي سوف تكشف عنها الدراسة الحالية. قام الباحثان بإجراء دراسة استطلاعية ، وبناء أداة للدراسة؛ إذ تكونت فقرات الأداة من (24) فقرة وزعت على ثلاثة مجالات هي (صعوبات الإدارة والكادر التدريسي، صعوبات أولياء الأمور،صعوبات ظروف بيئة العمل) ، وقد طبق البحث على (150) مرشد تربوي ، ومرشدة تربوية، واحتسب الباحثان القوة التمييزية وعلاقة الفقرة بالمجموع الكلي والثبات، باستخدام الحقيبة الاحصائية (spss) وأظهرت النتائج وجود عشرة من الصعوبات والتي تنتمي للمجالات الثلاث للأداة المذكورة سلفا في اعلاه، كما وأظهرت النتائج كذلك الكشف عن درجة الصعوبة التي تواجه عمل المرشدين التربويين في المدرسة من خلال الفروق الاحصائية الدالة لصالح اجابات العينة ، وقد وضع الباحثان مقابل كل واحدة من الصعوبات حلول مقترحة ، وفي ضوء نتائج البحث وضع الباحثان عدد من التوصيات منها ، اجراء دورات تطويرية لمدراء المدارس والمرشدين التربويين من اجل تطوير مهاراتهم المهنية واتساع مجال خبراتهم وقدراتهم بالإضافة الى اجراء دراسة عن دور الإرشاد الأسري في معالجة المشكلات المدرسية.

الكلمات المفتاحية: التنمية المستدامة، العملية الارشادية ، البيئة التربوية، المدرسة.

Abstract

Educational guidance seeks to improve the quality of counseling services provided to students, whether psychological, educational, professional or cognitive, through specialized people in providing extension services, providing the place and the appropriate environment, and providing all that can be successful for the educational process in the school, which is an important part of the educational process , And the extension process contributes to achieving the objectives of the educational process desired in the school and the various stages of the study. The current research aims to identify the difficulties facing the

extension process in the school, and to detect the degree of those difficulties, The researcher conducted an exploratory study and constructed a tool for the study. If the items of the tool consisted of (24) paragraphs distributed in three areas (difficulties of administration and teaching staff, difficulties of parents, difficulties in working environment conditions), The results showed the existence of ten difficulties which belong to the three areas of the tool mentioned above. The results also showed the detection of Degree of difficulty In the light of the results of the research, the researcher developed a number of recommendations, including: Development courses for school principals and educational counselors in order to develop their professional skills and the breadth of their skills. Their expertise and abilities and also conduct a study on the role of family guidance in addressing school problems.

مقدمة

يعد الإنسان محور العدالة التربوية، فله تعد المشروعات وله تنجز، وقد شهد الإرشاد التربوي تطورًا كبيرًا؛ مما يعمل على تطوير القدرات ،وصقلها بما يحقق إشباع حاجاته فى ضوء احتياجات المجتمع الذى ينتمي إليه. ، ورغم تقدم العلم ، ووصول الفرد لمستوى من الادراك الكبير للدور الذي يقوم به المرشد إلا أنه يتعرض خلال قيامه بعمله الإرشادي إلى مجموعة من الصعوبات التي تتفاوت في شدتها و حدتها و أتساعها ، وقد تؤثر سلبا على شخصيته ، وتحد من فعاليته كما تحيل بينه وبين الوصول للمسترشد ، مما تبطل كل الجهود المبذولة لإنجاح العملية الإرشادية . (الحمادي والهجين : 2009، 23)

وقد لا يخلو مجال عمل من المشكلات العديدة ، والمختلفة ، ومنها مجال التربية الذي يعتبر من أهم المجالات المهنية التي تلعب دو ا ر هاما في حياة الأفراد والمجتمعات ولا يمكننا الحديث عن تربية حديثة تهتم بالمتعلم وتعمل على مساعدة المتعلم على بناء مشروعه الدراسي المهني وذلك من خلال مساعدته على معرفة ذاته من ناحية ومعرفة متطلبات محيطه الخارجي من ناحية أخرى , والوصول به إلى إيجاد حلول مناسبة تحقق له التوافق النفسي والتكيف الاجتماعي.
(عبد الهادي والعظة 2004، 34)

ونظرا لحداثة الإرشاد التربوي ، كعلم ووجود العديد من المعوقات التي تحد من تطبيقه ، فتكمن مشكلة الدراسة في أنها تسعى إلى التعرف على واقع الإرشاد التربوي في يتميز عصرنا الذي نعيشه بتغيرات ، وتطورات مذهله في حياتنا وفي طرق معيشتنا وعملنا وتربيتنا وتعليمنا ، مما يترتب عليه التفكير جديا في الطرق التربوية وفي التعليم المواتي والملبي لحاجاتنا وقدراتنا.
(العزة : 2009، 56)

يواجه الإرشاد التربوي شأنه شأن عناصر العملية التربوية الأخرى بعض المعيقات، والمشكلات التي تختلف في عددها وشدتها وقوة تأثيرها، وهذه المشكلات من الممكن أن تقف أمام تحقيق الإرشاد التربوي لأهدافه المتعلقة بالطلبة كتنمية مهاراتهم وتطوير قدراتهم وتحقيق توافقهم وخاصة النفسية والدراسية والاجتماعية ، وتعد الصعوبات التي تواجه المرشد التربوي سببا يعيقه ويقلل أداءه، ويكون غير قادر على إنجاز مهامه المكلف بها، وتستهلك تلك الصعوبات جهده ووقته، وتبعده عن عمله الارشادي، والتربوي في معالجة المشكلات النفسية والتربوية ، والدراسية . (الخطيب :2003، 61)

إن تكليف المرشد التربوي بأعمال إدارية، وتدريسية، تعد من ابرز الصعوبات التي يوجهها في عمله الإرشادي , كما ان وزيادة اعداد الطلاب في الصف ألواحد وعدم توفر غرفة خاصة للارشاد التربوي , وعدم تفهم اولياء الامور لدور المرشد في المدرسة وأهميته , وضعف العلاقة بين الكادر التدريسي ، والتعليمي ، والمرشد التربوي له تأثير سلبي على العملية الارشادية في المدرسة، وعدم ممارسة مدير المدرسة لمهام الارشادية المكلف بها، وضعف تطبيق مرشدي الصفوف لمهامه المكلفين بها، والطريقة الخاطئة في ملئ البطاقة المدرسية ، بل وإهمالها وعدم متابعتها ، جميع يعتبر جزء من الصعوبات التي تواجه العملية الارشادية داخل المدرسة.
(ابو حماد: 2008، 60).

مشكلة البحث

تم تحديد مشكلة البحث الحالي من خلال إجراء دراسة استطلاعية لعدد من المرشدين والمرشدات ، والبالغ عددهم (20) مرشد ومرشده ، تبين من خلالها وجود لمشكلة البحث الحالي في المدارس ، وما يعزز وجود مشكلة البحث الحالية وبشكل كبير من خلال ما كدت عليه مخرجات مؤتمر الارشادي التربوي الاول المنعقد بالعصمة بغداد يوم 9-8-2017 تحت اشراف لجنة علمية من حملة الشهادات العليا والألقاب العلمية والمتخصصين بالإرشاد التربوي ، وكان شعار المؤتمر (الارشاد التربوي في العراق بين المعوقات والحلول)؛ إذ أكدت مخرجاته بأن الإرشاد التربوي في العراق يواجه مجموعة من المشكلات ، والتي تحتاج إلى تشخيصها ودراستها بشكل منهجي ميداني من اجل تحديدها وإيجاد الحلول المناسبة لها ، وبرزت ايضا مشكلة البحث الحالي من خلال ما كتب بالتقارير الفصلية التي يقدمها المرشدين لشعب الارشاد التربوي ، والى اللجنة الفرعية للارشاد التربوي ، وما يدعم وجود المشكلة ما يتم مناقشته وطرحة لهذا المشكلات في الندوات القطاعية الشهرية التي يقيمها المشرفون التربويين اختصاص الإرشاد والمرشدين التربويين ، لتباحث حول ما يخص الارشاد التربوي فكانت تطرح الكثير من الصعوبات التي تواجههم وتعيق عملهم في المدارس سواء الابتدائي او الثانوي ، كذلك خبرة الباحثان في عمله كمرشد تربوي لمدة تزيد عن عشر سنوات وتعايشه مع هذه الصعوبات في عمله المدرسي اليومي ، لذا ارتئ الباحثان ، ان هذا الموضوع يرتقي الى دراسته ، باعتباره مشكلة تعيق جانب مهم من جوانب العملية التربوية ،ألا وهو الارشاد التربوي ، الذي يعد من اهم المكوناتها التطبيقية والميدانية ، مما يلزم الى دراستها وفق المنهج العلمي لتشخيص تلك الصعوبات ووضع الحلول العملية والمناسبة لها .

أهمية البحث.

يعد الإرشاد التربوي ذو أهمية كبيرة من خلال الخدمات التي يوفرها للطلبة في المدرسة، ونظرا لأهمية تلك الخدمات تنوع عمل الارشاد بين لنمائي والوقائي والعلاجي ، والمشورة ومتابعة المستوى الدراسي ومساعدة المسترشد في حل مشكلاته المجتمعية والدراسية والمهنية وكتساب خبرات متعددة ، وأن دور المرشد التربوي لم يعد محصورا في كيفية حل المشكلات بل اصبح من اهم العناصر المدرسية في متابعة السلوكيات المختلفة والمستويات الدراسية والاجتماعية ولنشاطات التي تقدم للطلبة وتنسيق العلاقة بيت البيت والمدرسة وتأهيل المرشدين التربويين وتوفير المستلزمات الضرورية لتحقيق نجاح العملية الارشادية . (العزة : 2009، 76)

دور الارشاد تشخيص المشكلات وأسبابها والبحث عن الحلول واختيار انسبها بما يتلاءم وطبيعة المشكلة التي سوف تتم معالجتها ، ,حاجة الطالب إلى خدمات التوجيه والإرشاد تعد أكثر حاجة نظرًا للظروف الخاصة التي يعيشونها كل يوم من ازمات نفسية ، وأمنية ،وثقافية ، والتي اسفرت عن اضطرابات ،ومشكلات معقدة وكثيرة تأثر على حياة الفرد في بيته ومدرسته وعمله ومجتمعه. (الخواجا :2002، 37)

وتتضح اهمية الدراسة الحالية من خلال ما تتضمنه من محتوى ارشادي وتربوي ، ان الصعوبات التي تواجه الارشاد التربوي، اصبحت متعددة ومتشابكة لتعقد البيئة الاجتماعية والنفسية التي يعيش فيها الافراد ، و يساهم الارشاد في تشخيص المشكلات في المدرسة ، ويحددها بشكل علمي ودقيق ، ويجد الحلول من خلال النظريات العلمية ، ويطبقها ،وفق اسلوب منهجي و علمي ، وقد اكدت الدراسات على اهمية دراسة الصعوبات في الارشاد كدراسة عامودي 1995، وقد اوصت بعض الدراسات كدراسة خميسات 2014 ، على اجراء دراسة يكون من خلالها تحديد الصعوبات وتشخيصها ، ووضع الحلول المناسبة التي تكون قابلة لتطبيق كما في صعوبات ضعف الجانب المعرفي والمهاري ، والصعوبات الادارية التي تعيق عمل المرشد وهذا ما اقترحة ايضا دراسة الشمري 2010.

وتتضح أهمية الدراسة باعتبار مهنة الارشاد التربوي تتميز بأنها علم ، وفن في وقت واحد، فهي علم لأنها مهنة تستند إلى نظريات وأسس علمية تقوم عليها ، وفن لأنها تتطلب قدرة فعالة وناجعة ، ولابد من تكامل العديد من العناصر أهمها توفر البيئة المهنية ، ومهارات ، وصفات شخصية يجب أن يتمتع بها المرشد التربوي ، وحتى تكون العملية الإرشادية المحفزة التي تتفاعل من خلالها الاستعدادات الشخصية للمرشد مع تكوينه المهني وإعداده العلمي ، اذ يعد دور المرشد هو دور فني مهني يعتمد على فهمه لطبيعة عمله ، وفهم الآخرين ذوي العلاقة كالمدراء والمدرسين والمعلمين والمتعلمين والأولياء الامور ، فنجاح العملية الإرشادية يعتمد بشكل كبير على المهارات الفنية والأكاديمية والمهنية التي يملكها المرشد ، وتعاون كل الأطراف داخل المؤسسة التربوية وحتى خارجها. (الاسدي وابراهيم: 2003، 29)

وتبرز أهمية الدراسة الحالية من خلال تسليط الضوء على الصعوبات التي تواجه عمل المرشد التربوي، كون تلك الصعوبات تعيق عملية تقديم خدمات الارشاد التربوي للطلبة في المدرسة ، وبعد ان يتم تحديدها وتوضيحها من خلال الدراسة الحالية ، بعد ذلك توضع الحلول والمعالجات الواقعية من هذه الدراسة الحالية.

وتبرز اهمية الدراسة الحالية من جانبين هما:-

الأهمية النظرية :

1- تلقي هذه الدراسة الضوء على ابرز الصعوبات التي تواجه العملية الارشادية التي تعيق تقديم الخدمات الارشادية للطلاب في المدرسة .
2- الاستجابة لتوصيات البحوث السابقة التي أكدت على أهمية دراسة الصعوبات والمعوقات التي تواجه الإرشاد التربوي في مدارسنا.

3- تقديم مصدر يستفيد منها الدارسون و المهتمون بالعملية الإرشادية والمرشدين التربويين ، و تزيد من مصادر تخصص الارشاد التربوي.

4- توفير اداة لقياس صعوبات ومعوقات ومشكلات العملية الارشادية .

الأهمية التطبيقية :

1- تكشف الدراسة الحالية النقاب عن الصعوبات التي تواجه عملية الارشاد التربوي ، وإيجاد الحلول المناسبة والفعالة لمعالجة تلك الصعوبات.

2- الوصول للنتائج الواقعية التي توفر للمسئولين عن الارشاد التربوي المؤشرات الحقيقة عن الصعوبات التي تواجه عمل المرشد التربوي أثناء أداء عمله لإرشادي.

3- تطرح هذه الدراسة الحلول المناسبة لصعوبات التي تواجه العملية الارشادي ، والتي تواجه المرشد التربوي ، وان تكون هذه الحلول واقعية ومرنة وقابلة لتطبيق.

أهداف البحث.

يهدف البحث الحالي الى :-

1- بناء أداة لتحديد الصعوبات التي تواجه العملية الإرشادية لتحقيق العدالة التنظيمية.

2- الكشف عن درجة الصعوبات التي تواجه العملية الارشادية .

3- وضع الحلول العملية في ضوء الصعوبات التي سوف تتوصل اليها الدراسة الحالية.

حدود البحث.

يتحدد البحث الحالي بما يأتي :-

1- الحدود المكانية : محافظة ديالى.

2- الحدود الزمانية : العام الدراسي 2021-2022 .

3- الحدود البشرية : المرشدين التربويين في المدارس الابتدائية والثانوية .

تحديد المصطلحات.

- الصعوبات :

عرفها الباحثان : كل شيء يتسبب في احداث مشكلة ، او عرقلة في عمل المرشد التربوي ،أو من يشاركه في عملية الارشاد من داخلا لمدرسة أو خارجها كالمدير ، ومرشد الصف ، وولي الأمر، والتي تعيقهم عن أداء وانجاز مهامهم الموكله اليه ، مما تحول دون وصولهم لتحقيق ادائهم المهني المطلوب ، و يمنعهم عن تحقيق أهدافهم المنشودة في المدرسة.

- العملية الارشادية:

عرفه السعفان 2005 : هي جملة الأعمال التي تتضمن المعارف والأنشطة والمهارات والإجراءات ، التي تؤدي الى الخطوات المتتابعة يتم خلالها تقديم خدمات الإرشاد النفسي من المرشد النفسي إلى المسترشد .(السعفان : 2005، 32)

الإطار النظري والدراسات السابقة

عملية الإرشاد التربوي

تبدأ العملية الإرشادية بالتحضير والإعداد وجمع البيانات لتشخي ، وتحديد مشكلة المسترشد لتبصير ذاته ، وتحديد أهدافه التي يريد تحقيقها خلال عملية الإرشاد ، وكذلك من واجب المرشد مساعدة المسترشد على خفض توتره النفسي لزيادة قدرته على الاستبصار ، ليدرك قدراته وأسباب مشكلاته التي يعاني منها ، وصولا إلى تقويم العملية الإرشادية عن طريق مدى التحسن الذي حققه المسترشد. (السعفان : 2005، 72)

إن التربية الحديثة تعطي اهتماما وعناية كبيرتين بالطلبة من جميع جوانبها سواء الحسية ، والعقلية أو الاجتماعية أو النفسية ، لذا فهو يحتاج إلى توجيه و إرشاد من خلال مؤسسات التوجيه والإرشاد التربوية ،باعتبارها جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية ، وأصبح من المهم دخول خدمات الإرشاد النفسي إلى مؤسساتنا التعليمية ، بل و في كل مؤسسات المجتمع ، وهذه قضية تربوية نفسية مجتمعية ، تستحق الاهتمام والدراسة و المتابعة ،ومن المفترض طالما مجتمعاتنا قد تأخرت في إدخال خدمات الإرشاد النفسي وقت طويل من الزمان ، لذا يجب البدء من حيث انتهى الآخرون (زهران: 2005، 7).

يعد الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي أهم من المتطلبات الأساسية في المدرسة لانها ترتبط بشكل مباشر بالطلبة وحتياجاتهم والمشكلات التي تواجههم ، والارشاد علم قائم على افكار نظرية تتعامل مع السلوك وتنمي المهارات والقدرات للفرد وتساعده في حل مشكلاته ونمو ذاته، ومن اهم المجالات التي يهتم بها الارشاد التربوي تطور التعليم في مفاهيمه وأهدافه ،و أساليبه، واهتمام التعليم بشخصية المتعلم في جوانبها النفسية والاجتماعية و السلوكي ، ومعالجة المشكلات التي تظهر في بالمدرسة مثل مشكلة المتأخرين دراسيًا، هذه الاعتبارات وغيرها ، توضح ضرورة الإرشاد و التوجيه فالكثير من الأهداف و التي منها المساهمة في تشكيل سلوك الطلاب و قيمهم داخل المدرسة و خارجها ، مساعدتهم في تخطي العقبات التي تعترض طريق نجاحهم، وتحول دون تحقيقهم لأهدافهم. (عبد المنعم:2003، 85)

الإرشاد النفسي جزء لا يتجزأ من العملية التربوية بمختلف جوانبها ، فخدماته التربوية تغطي جوانب متعددة في هذه العملية من خلال توظيف المعلومات التربوية والاجتماعية والانفعالية والمهنية عن الطالب باستخدام مجموعة من الأساليب المتخصصة بهدف المساعدة في اتخاذ قرارات تربوية وشخصية ومهنية (المشابقة :2008، 138)

تعد علاقة الإرشاد بالتربية علاقة تكامل حيث أن التربية الحديثة تعتبر عملية الإرشاد جزءاً لا يتجزأ منها ، ولا يمكن التفكير بالتربية بدون الإرشاد فالعلاقة بينهما متبادلة ، حيث يتضمن الإرشاد عمليتي التعلم والتعليم في تغيير السلوك ، وتتضمن التربية عملية التوجيه والإرشاد، وتعتبر المؤسسات التربوية المجال الحيوي الفعال للإرشاد في جميع أنحاء العالم.
(العزة: 2009، 61)

إن أهمية الإرشاد التربوي أصبحت من المسلمات، كما أن الإرشاد التربوي عملية تربوية مهنية متطورة أصبحت لها قيم ومفاهيم محددة وأغراض واضحة وأساليب مقننة تستجيب جميعاً للحاجات الإرشادية المطلوبة ، والإرشاد التربوي هو عملية مساعدة الفرد في رسم الخطط التربوية التي تتلاءم مع قدراته وميوله وأهدافه ، وأن يختار نوع الدراسة والمناهج المناسبة والمواد الدراسية التي تساعده في اكتشاف الإمكانات التربوي ة فيما بعد للمستوى التعليمي الحاضر ومساعدته في النجاح في برنامجه التربوي والمساعدة في تشخيص وعلاج المشكلات التربوية بما يحقق توافقه التربوي بصفة عامة. (يوسف، 2004: 43)

مبررات عملية الإرشاد في المدرسة

تعد وظيفة المدرسة فقط تعليم الطلاب المواد العلمية والمعرفية وإنما أصبحت مركز إشعاع داخل المحيط الاجتماعي وعنصر مؤثر في البيئة ، وظهور التوجيه المهني ، كما عملية التعليم أصبحت مشاعة لكل الشرائح الاجتماعية أدى إلى اقبال الطلبة من مجتمعات مختلفة مما أدى إلى تباين بين الطلاب في قدراتهم ومستوياتهم ، التطور العلمي والمعرفي وما يشهده العالم من حركة علمية ، تزايد المشكلات داخل المجتمع مما أدت إلى تعطيل بعض الطلاب عن الدراسة وزيادة نسبة الرسوب والتسرب، كما أن المناهج وطرق التدريس قد لا تتلاءم مع قدرات الطلاب العقلية ، ولذلك أصبح من الضروري توفير الجو النفسي الملائم للطلاب للنمو العلمي والمعرفي وتحقيق التوافق النفسي. (الاسدي ، ابراهيم : 2003، 36)

مناهج عملية الارشاد التربوي

أ- المنهج الإنمائي: يتمثل بالدفع بقدرات الطالب المختلفة للوصول بها إلى أقصى حد ممكن مستثمراً ما لدى الطالب من تلك القدرات والإمكانات ، ومما لاشك فيه أن النمو هو أقصى غاية يطمح لها الفرد لأن النمو السليم يعني الإنتاج والسعادة والتخلص من المشكلات التي لها علاقة بالنمو ومن أهم تلك المشكلات مشكلات عدم النضج المختلفة ومشكلات عدم الشعور بالأمن والسلوك غير الاجتماعي.

ويعتبر هذا المنهج عملية الإرشاد عملية نمو، أو تقدم إلى الأفراد العاديين بهدف رعاية نموهم السليم والارتقاء بسلوكهم ورفع إمكاناتهم وقدراتهم واستعداداتهم وكفاءاتهم لتدعيم توافقهم النفسي والصحي والاجتماعي والتربوي والمهني إلى أقصى درجة ممكنه ويفيد هذا المنهج في تخطيط برامج التوجيه والإرشاد المدرسي للأخذ بيد الطلبة والتلاميذ والوصول بهم إلى التوافق في جميع جوانبهم الشخصية والاجتماعية.

ب - المنهج الوقائي: يسعى إلى إرشاد الطالب وذويه وأقرانه إلى عدم الوقوع في المشكلات المختلفة عن طريق تبصيره بتلك المشكلات قبل وقوعه فيها ، وبالأضرار النفسية والاجتماعية والتحصيلية المترتبة على الوقوع فيها مستخدماً لتحقيق ذلك حصص التوجيه الجمعي والإرشاد الجماعي العلاجي والمحاضرات والنشرات وكل وسائل الإرشاد المتاحة له في المدرسة من إذاعة مدرسية أو نشاطات أو عن طريق وضع ملصقات جداريه.

ج - المنهج العلاجي:

هذا المنهج يصبح ضرورة حتمية إذا لم يستفيد الطالب من وسائل الإرشاد الوقائي ، ويتطلب من المرشد الدراية والمعرفة العميقة بأساليب الإرشاد وفنياته بهدف مساعدة الطالب لتخلص من تلك المشكلات أو الحد من حدوثها وتكرارها ليستطيع أن يسير في طريق النمو لأنه مما لاشك فيه أن المشكلات تحد من استمرارية النمو عند الفرد . (السفاسفة :23، 103)

خدمات برنامج الإرشاد التربوي في المدرسة:

أ- الخدمات الوقائية والإنمائية: تتمثل الخدمات الوقائية والإنمائية للإرشاد في المدرسة بدعوته إلى ضرورة تضمين المناهج الدراسية مواد للعلوم السلوكية التي تعرف الطلبة والتلاميذ بالجوانب النفسية في الشخصية ألإنسانية مما يسمح بعلاج الكثير من المشكلات قبل وقوعها.

ب- خدمات توجيهية: تتمثل في التعرف على المدرسة بصورة عامة من حيث أنواع المواد التي تقدمها والمرافق الصحية والاجتماعية والرياضية التي تحتويها وتتمثل أيضا في تخصيص بطاقة لكل طالب تحوي خطة كاملة لمتابعة نشاطاته المدرسية بصورة مستمرة

ت- خدمات شؤون الطلبة: هي الخدمات التي تقدم للطلاب في المدرسة مثل تلك التي تتعلق باستقبال الطلبة الجدد في اليوم الأول من الدراسة وكيفية المذاكرة، وكيفية استغلال أوقات الفراغ ومحاولة تعريفهم على زملائهم من الطلبة وأساتذتهم.

ث- -خدمات فردية: يقدم للطلاب ذوي المشكلات النفسية والتربوية بشكل فردي من خلال مقابلة الطالب الواحد على انفراد والتعرف على مشكلته ودوافعها والتي تحول دون توافقه الدراسي وإيجاد الحلول المناسبة له.

ج- -خدمات تربوية: تشمل معلومات وخبرات تتضمنها خدمات التربية ألمهنية والتربية الأسرية ، والتعريف بالإمكانات التربوية المختلفة ، والخدمات المتعلقة بالاستشارة التربوية ، وحل المشكلات المرتبطة بالتخلف الدراسي والتفوق ، والعمل على تحقيق التوافق الدراسي، وكذلك تهتم بتوجيه الطلبة الجدد والخريجين والإسهام في تطوير وتحسين المناهج.

(زقوت : 2004، 42-45)

مجالات الإرشاد النفسي في المدرسة:

وقد تبنت جمعية التوجيه والإرشاد الأمريكية (American Counseling Association, 2004) سبع مجالات للإرشاد النفسي وهي :

1- مساعدة الطلبة على تحقيق أهدافهم :بيان مواطن القوة والضعف المتعلقة بشخصية الطلبة وفهم النظريات المتعلقة بنمو الطفل والمراهق وتأسيس البرامج الإرشادية الشاملة لكافة الطلبة والآباء والمدرسين والمعلمين الإداريين والمجتمع ومساعدتهم في عملية التخطيط التربوي والمهني.

2- تبادل الرأي مع الطلبة والمدرسين والمعلمين والآباء والإداريين وأفراد المجتمع ذوي العلاقة: تقديم الاستشارات حول الظروف الأسرية التي تؤثر في أداء الطلبة وتحصيلهم وعقد ندوات لتطوير كفايات الآباء حول المشكلات التي قد تؤثر في الطلبة في المدرسة كالرسوب والعنف.

3- تنسيق الخدمات الداعمة المتوافرة للطلبة وللمعلمين :تقديم وتطوير خدمات التحويل لمختصين بشكل فاعل ، لمساعدة الطلبة وموظفي المدرسة في الحصول على خدمات المرشدين أو المؤسسات المتخصصة.

4- التوجيه المهني :عقد جلسات صفية مع الطلبة من أجل تعزيز وعيهم المهني واتخاذ القرار وتشجيع المدرسين ، والمعلمين على دمج نشاطات تطوير المهنة في المنهاج وتوفير معلومات حول الفرص التربوية والمهنية للطلبة ، ومساعدتهم على استكشاف فرص التعليم والتدريب المدرسي بعد المرحلة الثانوية ، وتشجيع الآباء على المشاركة في عمليات التخطيط وصنع القرار المهني لأبنائهم.

5- تفسير بيانات تقييم الطلبة :تطبيق الاستبيانات ، والمقابلات المناسبة للتشخيص ، وتفسير بيانات التقييم للطلبة وللآباء والمدرسين ، والمعلمين والإداريين واستخدامها لمساعدة الطلبة في اتخاذ قرارهم المهني ، ولتحديد الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.(ربيع : 2005، 78-79)

تقنيات عملية الارشاد التربوي :

- الإرشاد الفردي : وهو إرشاد شخص واحد وجهاً لوجه ، وتعتمد فعاليته على العلاقة الإرشادية المهنية بين المرشد والمسترشد، أي هي علاقة مخططة بين الطرفين تتم في إطار الواقع ، ويعتبر الإرشاد الفردي نقطة الارتكاز لأنشطة أخرى في كل من عملية الإرشاد ، وبرنامج الإرشاد ومن الوظائف الرئيسية للإرشاد الفردي تبادل المعلومات وإثارة الدافعية لدى المسترشد وتفسير المشكلات ووضع خطة العمل المناسبة.
- الإرشاد الجماعي: يتكون من عدد من المسترشدين الذين تتشابه مشكلاتهم معاً في جماعات صغيرة ، ويعتبر الإرشاد الجماعي عملية تربوية إذ أنه يقوم أساساً على موقف تربوي ومن ثم لفت أنظار المرشدين والمربين ويقوم على أسس نفسية واجتماعية أهمها الإنسان كائن اجتماعي لديه حاجات نفسية اجتماعية لابد من إشباعها في إطار اجتماعي ، وأن الحياة في العصر الحاضر تعتمد على العمل في جماعات وتتطلب ممارسة أساليب التفاعل الاجتماعي السوي واكتساب مهارات التعامل مع الجماعة.
- الجماعة الإرشادية أو التوجيه الجمعي: هي إما أن تكون جماع ة طبيعية قائمة فعلاً مثل جماعة الطلاب في الفصل ، أو جماعة مصطنعة يكونها المرشد ، وتتم عملية التوجيه مع الجماعة كوحدة ومن ثم فلابد أن يعرف جميع أفراد الجماعة أهدافها ، وأسلوب العمل الجماعي ، ومسئولياتهم ، وتنمية العلاقات والتفاهم الاجتماعي بين أعضائهم ، وإنهاء التفاعل الاجتماعي عند انتهائها.
- الاجتماعات: ويتمثل في عقد اللقاءات والاجتماعات مع المدير وأعضاء الهيئة التدريسية ، أو أولياء لأمور بهدف توضيح دور المرشد ، أو لبعض القضايا الإرشادية ، أو لمناقشة بعض الأمور الطلابية والتربوية والتي تتطلب تعاوناً ما بين أعضاء الهيئة التدريسية ، او التعليمية ، والمرشد في المدرسة ، أو لتزويد أولياء الأمور بأساليب تربوية سليمة في التعامل مع أبنائهم وتحسين العلاقة ما بين البيت والمدرسة.
- اللجان الإرشادية: يقوم المرشد التربوي في المدرسة بتشكيل لجنة البيئة واللجنة الإرشادية حيث يختارها من مختلف الصفوف وتكون مهمتها تحسين العلاقات الاجتماعية بين الطلبة بعضهم البعض، أو بين الطلبة

والمدرسين ، والمعلمين والعمل على نشر الوعي الإرشادي بين الطلبة وتشجيعهم على ممارسة لأنشطة والقيام بالأعمال التطوعية وخدمة البيئة المدرسية والمحلية والعمل على تجميلها ، والهدف من هذه اللجان تنمية شخصيات الطلبة وهواياتهم وتنمية روح العمل الجماعي والإحساس بالمسؤولية مما يساعدهم على النمو السوي وتحقيق مستوى مناسب من الصحة النفسية لديهم ، وتعتبر هذه اللجان فريق مساند للمرشد التربوي وللعملية الإرشادية في لمدرسة.

(ابوسعد: 2011، 31-32)

مصادر صعوبات العملية الإرشادية:

إن الهدف الأسمى للتربية والتعليم هو التحصيل الأفضل للطالب وللتلميذ و توفير الآليات لذلك و التي من خلالها أولاها المرشد التربية أهمية بالغة, لكن رغم هذه الجهود إلا أنه يتعرض من حين إلى آخر لصعوبات متعددة, ومن هذا وجب علينا معرفتها و حصرها فيما يلي :

أ -مشكلات متعلقة بالطلاب : توجد العديد من المشكلات تعيق عمل المرشد داخل المؤسسات التعليمة مصدرها راجع للطلبة نذكرها في نقاط متمثلة في:

- توقعات الطلبة الكبير من المرشد في حل مشكلاتهم
- عدم التزام الطلبة بتنفيذ الخطة الارشادية.
- عدم وجود وقت كافي لدى الطلبة للذهاب للمرشد.
- عدم ذهاب الطلبة إلى المرشد خوف من أن ي ا رهم زملائهم.
- عدم اقتناع الطلبة بالعملية الإرشادية ، وعدم إيمانهم بكفاءة المرشد على مساعدتهم.

ب - مشكلات متعلقة بالمرشد ذاته للعمل .المرشد التربوي إلى مشكلات تعيق عمله الإرشادي يكون هو المتسبب فيها, مما تجعله يحد في عمله و نختصرها في ما يلي:

- قلة بعض الكفاءات التي يمتلكها و المهارات اللازمة للعمل.
- عزوه لسمات شخصية تفيده في العمل.يحمله .تدريبه و نوع المؤهل الذي يحمله.
- عدم تمسكه في أخلاقيات المهنة،ومراعاة حدوده.
- عدم توفر الدافعية للعمل.

ج -مشكلات متعلقة بظروف العمل : باعتبار أن المرشد التربوي موظف ملزم بجميع الضوابط والتعليمات الإدارية لأداء مهامه المتشعبة ، وتسهم هذه الأخيرة في ضخامة عمله الإداري و تزايد انشغالاته مما جعلنا نحصرها في ما يلي:

- عدم توفر الاختبارات و المقاييس لتشخيص مشكلات الطلاب.
- كثرة قطاعات العمل و كثافته و كثرة الأعباء و المسؤوليات.
- عدم توفر معلومات متجددة عن أنظمة الجامعات و المناهج المدرسية.
- عدم توفر المراجع الإرشادية.
- تكليف المرشد بأعمال غير إرشادية.

- عدم توفر غرفة خاصة بالمرشد (يوسف: 2004، 54).

ح - مشكلات المتعلقة بالمدير : كثيرا ما يتعرض تقييمها التربوي داخل المؤسسات التعليمية إلى صعوبات تؤثر سلبا على شخصيته, وتحد من فاعليته و يرجع سببها المدير, والتي تتمثل في النقاط التالية:

- عدم الاشراف و المتابعة لعمل المرشد بشكل مستمر.
- النمط المتسلط للإدارة أو المتسيب.
- تكليف المرشد بمهام إدارية ليست من مهامه.
- عدم مشاركة المدير في تنفيذ برامج الإرشاد و تقييمها.

خ- مشكلات متعلقة بالتدريب و الإشراف:

- اقتصار الدورات التدريبية للمرشد على الدراسة النظرية .
- قلة تبادل الرأي و الخبرة بين المرشدين.
- عدم قدرة المشرفين على الإرشاد بتعميم الخبرات الإرشادية الناجحة.
- قلة عدد الورش التدريبية للمرشدين.
- تدني تدريب المرشدين على استخدام التقنيات الحديثة. (يوسف: 2004، 55)

د- مشكلات متعلقة بأولياء الامور و المجتمع : إن المؤسسات التربوية حرصت على ربط العلاقة بالأولياء الطلبة والتلاميذ وذلك عن طريق جمعية أولياء الطلبة ، وهذا مالا نجده في مؤسستنا التربوية و يعود أساسا إلى ما يلي:

- عدم إيمان الأهل بالإرشاد ويعدونه فضح لإسرار الطلبة وأهله.
- تدني توقعاتهم عن الخدمات يقدمها المرشد.
- عدم التعاون مع المرشد التربوي في حل قضايا الطلبة.
- عدم تجاوب الأولياء مع المرشد (يوسف، 2004: 55.

الدراسات السابقة:-

_ دراسة عامودي 1995، وأجريت في الاردن بعنوان ((مشكلات المرشدين التربويين في الأردن)) ، وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المشكلات التي يواجهها المرشد التربوي في المدارس الحكومية في الأردن واستقصاء علاقة هذه المشكلة بجنس المرشد وخبراته ومؤهله الأكاديمي ، وتكونت الدراسة من (200) مرشداً ومرشدة .

_ دراسة ال عارم 2009 ، وأجريت في المملكة لسعوديه بعنوان ((المشكلات التي تواجه المرشد الطلابي في لمؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني)) ، دراسة ميدانية تهدف إلى التعرف على المشكلات التي تواجه المرشد الطلابي في المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني ، تكونت عينة الدراسة من (120) مرشد ومرشدة ، دراسة جاسم 2011 ، اجريت في العراق بعنوان ((المشكلات التي تواجه عمل المرشد التربوي في المدارس الثانوية في محافظة بابل)) ، تهدف هذه الدراسة للتعرف على اثر الإرشاد التربوي عن طريق كشف النقاب للمشاكل التي تواجه عمل المرشد التربوي في المدارس ، تكونت عينة الدراسة من (40) مرشد ومرشدة ، دراسة خميسات 2014، أجريت في الجزائر

بعنوان ((مشكلات العملية الارشادية من وجهة نظر مستشاري التوجيه المدرسي والمهني في المؤسسات التعليمية)) ، هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مشكلات العملية الإرشادية من وجهة نظر مستشاري التوجيه المدرسي والمهني بالمؤسسات التعليمية ، وتكونت عينة الدراسة من (30) مرشد تربوي.

أما الفائدة من عرض الدراسات السابقة فقد اطلع الباحثان على اهداف تلك الدراسات ، وعدد عيناتها ، وأدواتها المستخدمة للقياس في ا ومجالاتها ، وما استخدمته من معالجة احصائية ، والنتائج التي توصلت اليها كل دراسة ، والاستفادة من توصياتها التي وضعها اصحابها ، مما اعانت الباحثان على تحديد عدد افراد العينة الاستفادة منها كأحد مصادر بناء اداة البحث الحالي، وتوظيف مقترحاتها في الدراسة ، كما افادة الباحثان في مقارنة نتائج الدراسة الحالية بنتائج تلك الدراسات ، وتوضيح نقاط الاتفاق والاختلاف واشتقاق الحلول لتلك الصعوبات. ومن خلال اطلاع الباحثان لتلك الدراسات وجد تقارب كبير لمشكلات وصعوبات التي تواجه الارشاد التربوي رغم اختلاف الاماكن والسنوات التي اجريت بها تلك لدراسات .

منهجية البحث وإجراءاته :

منهج البحث.

استخدم الباحثان منهج البحث الوصفي والتحليلي الذي يعد ذا قيمة عالية في وصف المشكلة ويساعد على اتخاذ الخطوات اللازمة لمعالجتها من خلال تفسير النتائج وتحليلها. (مرعي، 2000 :32)

مجتمع البحث :

يشمل مجتمع البحث المرشدين التربويين في المدارس الابتدائية والثانوية والمتوسط والإعدادي الذين يبلغ عددهم (450) مرشد ومرشدة على ملاك المديرية العامة لتربية ديالى للعام الدراسي 2021-2022 موزعين على اكثر من (450) مدرسة ثانوية وابتدائية .

عينة البحث:

يرى إيبل (Ebell), إن سعة العينة وكبرها هو الإطار المفضل في عملية الاختبار للعينة ، اي كلما زاد حجم العينة , قلَّ احتمال وجود الخطأ المعياري (Ebell,1972) لذا فان المجتمع الاصلي للمرشدين الثانوي (300) مرشد ومرشدة ، لذا تكونت العينة من (100) مرشد تربوي ومرشدة تربوية من الثانوية ، وتم اختيارهم بطريقة قصديه لكي تمثل (33%) من مرشدي ثانوي وحسب معيار ايبل الذي ذكر اعلاه ، فانه افضل نسبة يمكن تعميم النتائج من العينة للمجمع الاصلي وتم اختيارهم من المدارس الابتدائية (50) مرشدا ومرشدة من المدارس الابتدائي اذ بلغت نسبة مرشدين الابتدائي (50) من المجتمع الكلي البالغ (150) مرشد ابتدائي وبطريقة قصدية أيضا؛ إذ بلغت النسبة (33%) فانه افضل نسبة يمكن تعميم النتائج من العينة للمجمع الاصلي. وتم الاختيار هذ العدد من الثانوي والابتدائي كذلك لقرب المدارس التي تتوفر فيها المرشدين والمرشدات على الباحثان، والاستثمار الوقت في التطبيق والحصول على عدد كافي من العينة ، ولرفض بعض المرشدين من المشاركة في الاجابة على المقياس وتم استبعاد بعض الاستمارات لعدم الاجابة بطريقة صحيحة على المقياس مما حددت هذه الاسباب

من وجود العدد الحالي للمرشدين أما لفروق العدد بين الثانوي والابتدائي لان مرشدين الثانوي أكبر بعددهم من الابتدائي كما هو موضح اعلاه.

إعداد الأداة وتصحيحها .

قام الباحثان بإجراء دراسة استطلاعية على عدد من المرشدين والمرشدات ، وأطلع الباحثان على عدد من الدراسات السابقة كدراسة (جاسم،2011) و دراسة (الخميسات،2014) ، وأيضا اطلع الباحثان دليل المرشد التربوي المعد من قبل وزارة التربية العراقية 2008، لذا أعد الباحثان استبانه مكونة من (24) فقرة تضم ثلاث مجالات (صعوبات الادارة والكادر التدريسي، صعوبات اولياء الامور،صعوبات ظروف بيئة العمل) لكل مجال (8) فقرات ، ولقد اعطى الباحثان الاستبانه التي احتوت على (24) فقرة لمجموعه من المحكمين ، المتخصصين في مجال التربية ، وعلم النفس ، والإرشاد التربوي وطلب منهم تحكيم الاستبانه من حيث التعريف والمجالات والعبارات ومدى تطابقها مع الغرض التي وضعت من اجله ومدى ملائمة ألبدائل وأعطيت لكل فقرة من فقرات الاداة ثلاثة بدائل (دائماً, أحيانا, أبد) ، تم الاتفاق في عملية تصحيح المقياس على إعطاء الدرجات (3, 2, 1) في حالة الإجابة الموجبة ، وتعكس الدرجة بالصيغة الآتية (1, 2 ,3) في حالة الإجابة السلبيه، وان اقل درجة للمقياس (24) وأعلى درجة (72) أما الوسط الفرضي فمقداره (48).

تحليل الفقرات إحصائيا من خلال :-

1- حساب القوة التميزية للفقرات

تعد عملية تحليل الفقرات لازمة إجرائية مهمة في بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية ، ولحساب القوة التميزية لفقرات المقياس، تم تطبيق المقياس الحالي على عينة بلغت (150) مرشد ومرشدة وتم توزيع إجاباتهم في جداول تتضمن درجات الفقرات والمجموع الكلي لدرجات كل فرد، ثم رتبت تنازلياً من أعلى درجة الى أدنى درجة، وتم اختيار(27%) من المجموعة العليا و(27%) من المجموعة الدنيا،فيصبح مجموع عدد المجموعتين (80)، وباستخدام الاختبار التائي T-TEST لعينتين مستقلتين، تم التعرف على دلالة الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا في درجات كل فقرة، إذ أن القيمة التائية تمثل القيمة التميزية للفقرة بين أفراد المجموعتين العليا والدنيا .وقد تبين إحصائيا أن فقرات المقياس ومجموعها (24) فقرة، مميزة جميعها،عند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (1.96) ومستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (78) كما هو موضح في جدول (1)

جدول (1)

القوة التميزية لفقرات ادة صعوبات العملية الارشادية

ت	معامل التميز	ت	معامل التميز	ت	معامل التميز
1	6.787	9	13.631	17	7.143
2	5.914	10	16.250	18	4.599

3	10.867	11	3.717	19	2.604
4	8.482	12	5.848	20	8.195
5	4.271	13	11.691	21	10.345
6	8.168	14	7.770	22	8.505
7	4.141	15	8.612	23	7.143
8	11.451	16	7.711	24	4.599

2- ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس

استعمل الباحثان معامل ارتباط بيرسون، لحساب الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس ، وقد تبين أن معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية جميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) باستخدام الاختبار التائي لمعنوية الارتباط عند مقارنتها مع القيمة الجدولية البالغة (1.96) وبدرجة حرية (148) اي ان الفقرات لها القدرة على التميز كما في جدول (2).

جدول (2) ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس

الفقرة	معامل الارتباط	قيمة T المحسوبة	الفقرة	معامل الارتباط	قيمة T المحسوبة	الفقرة	معامل الارتباط	قيمة T المحسوبة
1	0.36	3.44	9	0.26	2.61	17	0.36	4.19
2	0.34	2.34	10	0.34	3.28	18	0.34	9.35
3	0.39	7.11	11	0.39	5.71	19	0.39	3.57
4	0.36	4.09	12	0.36	3.41	20	0.36	8.14
5	0.35	3.71	13	0.35	3.89	21	0.47	9.59
6	0،61	8.65	14	0.49	7.41	22	0.44	2.56
7	0.39	4.66	15	0.36	4.67	23	0.47	7.81
8	0.282	2.56	16	0.34	9.56	24	0.64	5.77

ثبات الأداة

يعد الثبات من أدوات القياس التي يعتمد عليها في البحوث وهو يمثل استقرار وتقارب في النتائج إذا طبقت الأداة أكثر من مدة في ظروف مماثلة على العينة نفسها.

(عودة ، 2002: 345)

ولحساب الثبات بطريقة اعادة الاختبار طبق المقياس على عينة مكونة من (20) من المرشدين والمرشدات ، وأعيد تطبيق المقياس على العينة ذاتها بعد مرور (12) يوماً ثم حسبت العلاقة بين التطبيق الاول والثاني باستخدام معامل إرتباط بيرسون، وقد بلغ معامل الارتباط معامل الارتباط (0.85) وهي نسبة جيدة ومقبولة ، وتم استخراج الثبات ايضا بطريقة الفا كرونباخ وبلغت نسبة الثبات (0.80) وهي نسبة مقبولة ايضا.

الوسائل الإحصائية : اعتمد الحقيبة الإحصائية spss في عمله الاحصائي.

عرض النتائج وتفسيرها:

سوف يتم عرض النتائج وتفسيرها في ضوء الأهداف التي تم وضعها :-

- الهدف الاول : بناء اداة لتحديد الصعوبات التي تواجه العملية الارشادية, وقد تحقق ذلك الهدف من خلال عرض خطوات بناء المقياس في اجراءات البحث.

ومن أجل استكمال اجراءات تحقيق الهدف الأول فقد تم تحديد الصعوبات التي تواجه العملية الإرشادية من خلال الاتي :-

لغرض تحقيق الهدف الاول اعتمد الباحثان الوسط المرجح والوسط الحسابي للتميز بين الفقرات في حالة كونها صعوبات تعيق عمل المرشد التربوي في اداء مهامه ضمن العملية الارشادية ، اذ يعد الوسط المرجح للفقرة التي تبلغ قيمتها (2) فما دون تعتبر احدى الصعوبات التي تواجه الارشاد التربوي، وإذا كان الوسط المرجح للفقرة أقل من هذا المستوى ، فلا تعد الفقرة احد الصعوبات التي تواجه العملية التعليمية، وقد رتبت الفقرات ترتيبا تنازليًا حسب قيمة الوسط المرجح الوسطو الحسابي للفقرات كما في الجدول (3).

جدول (3)

يوضح تسلسل الفقرات في الاستبيان والرتب والوسط المرجح للفقرات

ت	الفقرة في الاستبيان	الرتب	الفقرات	الوسط المرجح	الوسط الحسابي
1	3	1	تعتبر ادارة المدرسة المرشد التربوي منافس لها	2.93	3.65
2	8	2	ضعف دعم ادارة المدرسة لعمل المرشد التربوي ونشاطاته	2.87	3.63
3	22	3	قلة وعي بعض المدرسين والمعلمين بأهمية الارشاد التربوي ودوره في المدرسة	2.68	3.60
4	6	4	عزوف بعض المدرسين ولمعلمين عن اخذ مهام مرشد الصف	2.65	3.58
5	17	5	يجهل بعض اولياء الامور عمل المرشد التربوي وأهميته	2.55	3.55
6	2	6	ضعف تعاون اولياء الامور في تزويد المرشد بمعلومات تساهم في حل مشكلات ابنائهم	2.48	3.51
7	11	7	قلة الدورات التدريبية .	2.42	3.47
8	15	8	عدم منح المرشد المتميز التقدير والمكافئة المادية والمعنوية	2.38	3.43

			التي يستحقها		
9	23	9	ضعف الجانب المهاري والمعرفي للمرشد وعتماده على الجانب النظري واهمال لجانب التطبيقي	2.31	3.41
10	16	10	عدم تفهم المدير لمهامه الارشادية المكلف بها	2.27	3.40
11	1	11	ضعف مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب	2.25	3.38
12	24	12	قلة المام المرشد التربوي بنظريات الارشاد واساليبها وطلاعه على ووسائل جمع المعلومات وصعوبة وتوظيفها في عمله الارشادي	2.25	3.35
13	18	13	تفاعل اولياء الامور مع ملاحظات ومقترحات المرشد التربوي ضعيفة جدا	2.23	3.32
14	7	14	تعد معايير التقييم السنوي لاداء المرشد التربوي غير مهنية	2.20	3.30
15	14	15	عدم توفير البوسترات والنشرات الارشادية والسجلات الخاصة بعمل المرشد	2	3.26
16	21	16	يتدخل الكادر المدرسي بعمل المرشد التربوي ويعيقونه عن اداء مهامه	1.98	3.19
17	12	17	كثرة اعداد الطلاب في الصف والمدرسة	1.95	3.17
18	5	18	عدم تعاون ادارة المدرسة مع المرشد التربوي	1.90	.3.10
19	9	19	تعاون ولي الامر مع ادارة المدرسة وعدم تواصله مع المرشد التربوي	1.86	3.05
20	19	20	عدم توفر غرفة خاصة بالمرشد	1.82	3.00
21	4	21	عدم وجود مخصصات وحوافز مالية للمرشد التربوي	1.76	2.91
22	13	22	تعد البطاقة المدرسية وإدامتها من ابرز صعوبات عمل المرشد التربوي	1.74	2.85
23	20	23	وجود النمط الإداري المتسلط يحد من فعالية المرشد التربوي	1.70	2.79
24	10	24	يجهل اولياء الامور اهمية الارشاد الاسري ودوره في تحقيق التوافق النفسي والدراسي لأبنائهم	1.66	2.70

من خلال الجدول (3) تم تحديد أبرز الصعوبات التي تواجه العملية الارشادية وهي الفقرات (14، 21، 12، 5، 9، 19، 4، 13، 20، 10) والتي حصلت على أقل وسط مرجح بعد ترتيب الفقرات تنازليا للوسط المرجح ، اذ اصبحت الفقرة التي حصلت على وسط مرجح من (2) فما دون تمثل مشكلة من مشكلات العملية الارشادية حيث تتراوح نسبة الوسط المرجح لهذه الفقرات بين (2-1.66) وعددها عشر فقرات.

إن هذه الفقرات التي اصبحت تمثل ابرز مشكلات العملية الإرشادية هي : الفقرة (14) (عدم توفير البوسترات والنشرات الارشادية والسجلات الخاصة بعمل المرشد)؛ إذ توفر المستلزمات الارشادية كالسجلات ، ونشرات ، والبوسترات من ابرز اعمال المرشد التربوي لتحقيق العملية التربوية وفي حالة عدم وجودها فان من الصعب على المرشد توضيح دوره ومهام واعداد خطته السنوية ،واليومية ،وتوثيق البيانات الخاصة بطلابه، وعمله مما يتضح أنه من المعيقات الكبيرة في الإرشاد التربوي.

الفقرة (21) (يتدخل المدرسين والمعلمين بعمل المرشد التربوي ويعيقونه عن اداء مهامه) ان عمل المرشد التربوي هو تعاوني مشترك ولكن يحمل بعضه الجانب الفردي لسرية المعلومات ، لذا عند ما يتدخل احد افراد الكادر بعمل المرشد ويمارس مهام المرشد التربوي سوف يضر بعمل المرشد كونه غير مختص كجراء مقابلة ارشادية او دراسة حالة خاصة لذا على اعضاء الكادر احترام عمل المرشد والتعاون معه عندما يطلب هو ذلك الالتزام بأخلاقيات العمل التربوي والأخلاقي والمهني.

والفقرة (12) (كثرة اعداد الطلاب في الصف والمدرسة) تعد هذه من أبرز الصعوبات التي نواجهها في مدارسنا ، فكلما زاد العدد في الصف والمدرسة اصبحت الخدمات الارشادية اقل , ويوجد فقط مرشد واحد وكلما زاد عدد الطلاب تزداد الحاجة للخدمات النفسية والتربوية والدراسية والاجتماعية وخدمات الارشاد الجمعي مما سوف يضطر المرشد التربوي ترك جانب لتغطية جانب أخر وهذه المشكلة واضحة مع عدد الطلاب ، قد يصل في كل مدرسة متوسط العدد ما بين (400-750) من الطلبة وأكثر بالإضافة لمشكلة الدوام الثنائي والثلاثي لكل بناية.
والفقرة (5) (عدم تعاون إدارة المدرسة مع المرشد التربوي) يعاني الكثير من المرشد عدم تعاون مدير المدرسة معهم وهذه من اكثر واهم الصعوبات، لان المدير هو المسئول الاول في المدرسة، وعدم تعاونه يضر بالعملية الارشادية ، والمدرسية ، ويعيق المرشد من أداء مهامه بل هو من يكلف المرشد بمهام بعيدة عن مهام، ولا يدعم عمل المرشد، ونشاطاته، ومما يثقل كاهل المرشد ويصبح بعيدا عن عمله الحقيقي، وعدم التعاون بين المدير والمرشد يعكس أثرا سلبيا كل جوانب العملية الإرشادية بالمدرسة.

والفقرة (5) (تعاون ولي الأمر مع إدارة المدرسة وعدم تواصله مع المرشد التربوي) عندما يكون تواصل ولي أمر الطالب مع ادارة المدرسة ولا يلتقي بالمرشد هذه من ابرز الصعوبات لعمل المرشد ، لان ولي الامر عندما يزور المرشد يطلع وبصورة كاملة عن اوضاع ابنه الدراسية ، والسلوكية ، والأخلاقية ، مما يحقق تعاون إيجابي لكن عندما يتواصل ولي امر الطالب مع المدير ويهمل وجود المرشد، هنا يصاب المرشد بالإحباط ويهمل دوره ويهمش ولا يعرف ولي الامر ما هي مشكلات ابنه ولا يعرف سلوكياته مما تبقى المشكلة ويهمل الجانب الارشاد ويتعرض الطالب للعقوبة والعنف المدرسي والأسري مما يزيد عمق المشكلة.

أما الفقرة (19) (عدم توفر غرفة خاصة بالمرشد) تعد من الصعوبات البارزة والمؤثرة والمستمرة والمنتشرة ، وعدم توفر غرفة للمرشد تتسبب في عرقلة عملية الإرشاد لان العمل الارشادي فيه من الخصوصية الكثير ، بل من اخلاقيات الارشاد العمل ما بين المرشد والمسترشد بشكل بعيدا عن الاخرين لكي يتحدث عن مشكلاته بحرية

ومن دون احراج وخف من ان يعرف الاخرين مشكلاته ولسرية المعلومات وكذلك للحفاظ على السجلات الارشادية بهذه الغرفة ، لذا عدم توفر غرفة يعني ان العملية الارشادية شبه متوقفة في المدرسة .

والفقرة (4) (عدم وجود مخصصات وحوافز مالية للمرشد التربوي) إن عمل المرشد عمل ذو مجالات متعددة في المدرسة ، ولان في كل مدرسة يوجد مرشد واحد فقط بغض النظر عن عدد الطلاب فيوازي عمله عمل المدير او المعاون، ووجود مخصصات للمرشد التربوي سوف يعزز مكانته وعمله ويرغبه للعمل ، ويميزه عن بقيت التخصصات بل يصبح كعمل المدير والمعاون ، وتصبح دافعيته للعمل اكثر، ولانه يحتاج لتوفير بوسترات ونشرات ومستلزمات ارشادية ، وإن عدم توفر مخصصات حتى لو كانت رمزية للمرشد التربوي يضعف دافعيته للعمل بل الكثيرون من يتركون عمل الارشاد وينتقل الى ألتدريس لان عدم توفر مخصصات مالية او ميزانية لكل مرشد في المدرسة تجعله امام صعوبات متعددة منها نفسية واقتصادية وتنظيمية .

كذلك الفقرة (13) (تعد البطاقة المدرسية وطريقة ادامتها من ابرز صعوبات عمل المرشد التربوي) إن البطاقة المدرسية من أبرز الصعوبات التي تواجه عمل المرشد التربوي منذ بداية العام الدراسي ، وإن عملية إعادة فرزها وتنظيمها على الصفوف وتسليمها لمرشدي الصفوف من الصعوبات كون مرشدين الصفوف ينزعجون منها ،ولا يلتزمون بضوابط استلامها ويماطلون في ذلك رغم أنها من مهامهم وواجباتهم التي اكدت عليها ألتعليمات وعندما يحتاجها المرشد كمصدر للمعلومات عن الطلاب نجدها غير مكتوبة او مهملة مما تستهلك وقت وجهد المرشد وأصبحت من الأعباء التي وقعت على عاتق المرشد التربوي مما يراها المرشد من معوقات .

أما الفقرة (20) (وجود النمط الإداري المتسلط يحد من فعالية المرشد التربوي) ان وجود نمط اداري تسلطي في أي مكان يتسبب في وضع الصعوبات ، أما في المدرسة التي يوجد فيها مدير متسلط يحصر القرارات والعمل والتعليمات بيده فأن الكثير من الجوانب ستعطل ومن بينها الارشاد ، لان المدير المتسلط لا يسمح للمرشد بأداء دوره وانجاز مهام ، بل يكلفه بمهام بعيدة عن مهامه الارشادية كمهام كتابية وإدارية ، وتعد هذه من ابرز العوبات التي تواجه المرشد التربوي خاصة والعملية الارشادية عامة ، ويعتبر وجود المرشد غير ضروري ومضيعة للوقت ومنافس لعمله مما يجعل عمل المرشد التربوي صعب جدا من العمل في مثل هكذا نظام اداري.

والفقرة (10) (يجهل أولياء الأمور دور الإرشاد الأسري وأهميته لأبنائهم) ، إن عدم إدراك أولياء الأمور لدور المرشد التربوي وأهمية دوره في المدرسة ، وعندما يذهب إلى المدرسة يقابل المدير للإطلاع ان احوال ألطالب ، هذا السلوك يضيف من الصعوبات الكثيرة لعمل المرشد التربوي؛ لأن المرشد عمله سلوكي تربوي تحصيلي ، وهو الوحيد القادر بالمدرسة من اعطاء فكرة متكاملة عن الطالب كالسلوك والتحصيل والجانب الأخلاقي والصفي وعلاقته بأقرانه ووصف المدرسين ، لكن عندما يتجاهل ولي امر الطالب المرشد التربوي ولا يدرك اهميته وان احد مجالاته الارشاد الاسري ، وان ولي امر الطالب يجب ان يدرك ان معرفة ميول ابنه وانفعاله ورغباته وتكيف النفسي والاجتماعي اهم من الجانب التحصيل بل له التأثير المباشر عليه وعندما يهمل ولي امر الطالب هذا الجانب فسوف تزداد المشكلة عمق وسوء من غير تشخيص وإيجاد الحل المناسب مما يعق عمل المرشد ويشتت جهوده فيجعل عمله صعب داخل المدرسة من غير تعاون اولياء الامور.

وأظهرت المؤشرات الاحصائية في جدول (3) ، ان الفقرات التي تم تحديدها كصعوبات توزع على مجالات اداة البحث الثلاث (صعوبات الادارة والكادر التدريسي ، صعوبات اولياء الامور ، صعوبات ظروف بيئة العمل)؛ أي أن مصدر المعوقات الادرية وتتفق هذه النتائج مع دراسة (خميسات ، 2014) ، وايضا اولياء الامور والتي تتفق مع دراسة (جاسم ،2011) ، وجانب ظروف العمل والتي تتفق مع نتائج دراسة (ال عارم، 2009) من حيث تأثير الصعوبات المعنية والفنية ومستلزمات العملية الارشادية ، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة ال(الشمري ،2010) من جانب الصعوبات اولياء الامور وبيئة العمل وصعوبات اخرى تم وضعها تحت مجال صعوبات بيئة العمل كعدم توفر دورات وندوات وضعف التدريب وضعف متابعة المشرف الاختصاص ، وضعف الجانب المهاري ، والتطبيقي للمرشد التربوي، وضعف التواصل مع الجان الفرعية والتي اتفق مع دراسة (الجبوري ،1986) ودراسة (وزارة التربية العراقية ، 1988).

❖ الهدف الثني : الكشف عن درجة الصعوبات التي تواجه العملية الارشادية.

بعد تطبيق أداة لبحث للكشف عن درجة الصعوبات على المرشدين التربويين (عينة البحث)والبالغ عددهم (150) مرشد تربوي؛ إذ أشارت المعالجة الإحصائية إلى النتائج الآتية والتي يوضحها الجدول (4)

جدول (4)

لاختبار التائي لعينة واحدة لاختبار دلالة الفرق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي

العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	قيمة التائية المحسوبة	قيمة لتائية الجدولية	مستوى الدلالة
150	63.54	8.37	48	22.739	1.96	0.05

أوضحت نتائج التحليل الإحصائي في الجدول (4) إن متوسط درجات أفراد العينة في مستوى الصعوبات بلغ (63,54) وبانحراف معياري قدره (8.37) وعند مقارنة هذه القيمة مع الوسط الفرضي البالغ (48) باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة وجد أنها تساوي (22.739) وهي أكبر من الجدولية البالغة (1.96) عند ومستوى دلالة (0.05) وتدل هذه النتيجة على ارتفاع مستوى الصعوبات التي تواجه العملية الإرشادية مما تتسبب هذه الصعوبات بعرقلة عمل المرشد التربوي وتأخره عن داء مهامه ، وتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (عامودي ،1995) ، وهذا الفرق الواضح في درجات المتوسطات يحدد عمق المشكلة للبيئة الارشادية التي تفتقر لمستلزمات العملية الارشادية والتي تتفق مع تأكيد دراسة (خميسات،2014).

❖ الهدف الثالث : وضع الحلول العملية في ضوء الصعوبات التي تم تحديدها .

من خلال بناء أداة البحث الحالي وتطبيقها على المرشدين التربويين والمرشدات ألتربويات ، وتحليل فقرات تلك الاداة احصائيا ، وتحليلها ميدانيا وحسب مجالاتها ، وتم تحديد الفقرات التي حصلت على اقل تقدير احصائي من خلال تطبيق اختبار الوسط المرجح كصعوبات تواجه العملية الارشادية ، وتم مقارنتها بالدراسات السابقة ،

ومن اجل اكمال اهداف البحث، ارتأى الباحثان تحديد الحلول التطبيقية العملية لتلك الصعوبات كا موضحة في جدول (5).

جدول (5)

ت	الصعوبات	الحلول
1	عدم توفير البوسترات والنشرات الارشادية والسجلات الخاصة بعمل المرشد	توفير سجلات الارشاد الخاصة بعمل المرشد من خلال طباعتها في المطابع الحكومية مع البوسترات والنشرات والمطبوعات
2	يتدخل الكادر المدرسي بعمل المرشد التربوي ويعيقونه عن اداء مهامه	توفير كتيب ارشادي يضمن مهام المرشد وصلاحياته ودور المعلم او المدرس في عملية الارشاد وتفعيل الية فريق العمل الارشادي
3	كثرة اعداد الطلاب في الصف والمدرسة	فتح صفوف جديدة مع توفير كادر مدرسي وتوزيع جدول الدروس بتساوي وتحديد عدد الطلاب لكل صف وتعامل مع التنقلات على اساس عدد طلاب الصف الواحد .
4	عدم تعاون ادارة المدرسة مع المرشد التربوي	تفعيل دور المدرسة ويأخذ دوره في الارشاد من خلال تأدية مهام المكلف بها وإقامة دورات وندوات في الارشاد التربوي يتعرف من خلالها المدير على الدور المهم والحقيقي للارشاد التربوي في المدرسة ما يجعله متفاعل ومتعاون مع المرشد التربوي
5	تعاون ولي الامر مع ادارة المدرسة وعدم تواصله مع المرشد التربوي	ان يقوم المرشد بتنظيم عملة من خلال وضع الية عمل بالتعاون مع مدير المدرسة اذ يقوم مرشد ولي الامر بزيارة المرشد للمسائل التي تخص المرشد ويزور المدير للامور التي تخص الجانب الاداري حتى يكون عمل متكامل منظما متناسق مما تحقق العملية التربوية اهدافها المنشودة.
6	عدم توفر غرفة خاصة بالمرشد	توفر غرفة مهم جدا وفي حالة قلة الغرف من الممكن المشاركة في غرفة واحدة مع مرشد المدرسة الثانية او توفير كرفان يستخدم كغرفة للمرشد او التعاون مع الادارة في انشاء غرفة زجاجية او خشبية ذات مساحة مناسبة لان الغرفة ضرورية وتجعل خصوصية لعمل المرشد وسرية الحالة التي يعمل معها ويحفظ بها سجلاته وكل مستلزمات عمله
7	عدم وجود مخصصات وحوافز مالية للمرشد التربوي	ان توفير حواز او مخصصات مادية للمرشد مهم تجعل ان عمله مهم وذو اهمية لدا الكادر ويجعل دافعية المرشد للعمل كبيرة ويوضع هذا التخصيص كمخصصات معاون مدير المدرسة او بمبلغ قطعي مما يجعل المرشد قادر على صرف مبالغ ماليه لمستلزماته الارشاديه مما تحل جزء من صعوبات الارشاد.
8	تعد البطاقة المدرسية وإدامتها من ابرز صعوبات عمل المرشد التربوي	تحتاج البطاقة الى اعادة تحديث من قبل وزارة التربية لان النموذج الحالي اصبح لا يتلاءم وطبية المتغيرات الحديثة للعملية التربوية ،وان تسمى السجل التعريفي التراكمي وتعقد دورات للمدرسين عن اسلوب ملئ البطاقة المدرسية وتعريفهم بأهميتها ودورها خاصة للمرشد التربوي كمصدر للمعلومات.
9	وجود النمط الإداري المتسلط	في اي بيئة تعليمة يوجد فيها مدير تسلطي فأن المرشد لا يستطيع العمل ويجز مهامه بل

	يحد من فعالية المرشد التربوي	يكلف بمهام خارج مهامه ، على مديرية التربية توجيه مدراء المدارس بتعامل بالأسلوب التعاوني التربوي ، ومتابعة المشرف الاداري والمتابع ، ومشرف المرشد التربوي الاختصاصي ، وعلى المرشد امتلاك مهارة المرونة والحوار والتحمل النفس لحين كسب هذه الشخصية التسلطية ، ويمكن ايضا حل هذه المسالة من خلال اتباع المرشد التعليمات القانونية التي تحددها الجهات العليا والتي تعطيه الحق بأداء مهامه مع تجاوز مواقف المواجهة مع الادارة .
10	يجهل اولياء الامور اهمية الارشاد الاسري ودوره في تحقيق التوافق النفسي والدراسي لأبنائهم	على المرشد التربوي توعية اولياء الامور بدوره وأهمية الارشاد عن طريق وضع البوسترات واستدعاء اولياء الامور ولقاء لقاء جمعي ويكون مرشد نشط في مدرسته مما يفرض نفسه من خلال عمله ويكون ابرز عنصر في اجتماعات مجلس الاباء والمدرسين متابعة حالة الطلاب حى في البيت من خلال الهاتف والانترنت حتى يشعر ويلاحظ ولي الامر دور المرشد وأهميته في عمله مما سوف يدرك عمله ويتفاعل معه بشكل ايجابي

التوصيات

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحثان :-

1- إجراء دورات تطويرية لمدراء المدارس والمرشدين التربويين من أجل تطوير مهاراتهم المهنية واتساع مجال خبراتهم ووقدراتهم .

2- ضرورة توفير غرفة للمرشد التربوي أو توفير الحلول البديلة من قبل وزارة التربية والمديريات العامة لأهمية وجود غرفة خاصة بعمل المرشد،

3- توفير اكثر من مرشد تربوي في المدارس التي يبلغ اعدادها اكثر من 400 طالب او طالبة من اجل توفير وتقديم خدمات ارشادية افضل ، وتوفير مخصصات مالية ثابتة للمرشد التربوي.

4- الاهتمام اكثر بالإرشاد الابتدائي من قبل المعنيين ،وعدم إجبارهم على تدريس مواد دراسية ، وتوعية المجتمع بأهمية الارشاد من خلال وسائل الاعلام المختلفة.

5- الاستفادة من نتائج البحث الحالي في معالجة صعوبات الارشاد التربوي في المدارس الثانوية والابتدائية.

المقترحات

في ضوء نتائج البحث يقترح الباحثان إجراء دراسة بعنوان :-

1- دور الارشاد الأسري في معالجة المشكلات المدرسية.

2- أثر أسلوب الاستبصار في رفع كفاءة الاداء المهني للمرشد التربوي .

3- البطاقة المدرسية بين الواقع والطموح دراسة تحليلية.

4- فاعلية الارشاد المهني في تنمية المهارات الارشادية لدى مدراء المدارس الثانوية .

المصادر

1- ال عارم ، محمد بن مريح (2009) المشكلات التي تواجه المرشد الطلابي في لمؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني ، جامعة الاسلامية ، كلية اصول الدين، المدينة المنورة ، السعودية.
،الامارات العربية المتحدة.
2- أبو اسعد ، احمد عبد اللطيف (2011) علم النفس الارشادي , دار الميسرة , عمان.
الأردن.
3- الأسدي، سعيد وإبراهيم، مروان عبد الحميد (2003) الإرشاد التربوي :مفهومه، خصائصه، ماهيته .ط1 ، عمان :مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.
4- بلان, كمال يوسف (2007) الارشاد النفسي, منشورات كلية التربية, جامعة دمشق.
5- جاسم، زينب كاظم(2011) المشكلات التي تواجه عمل المرشد التربوي في المدارس الثانوية، مجلة جامعة بابل العلوم الإنسانية ، المجلد (19) ، العدد (2) ، العراق
6- نظر المرشدين التربويين والمدرسين ،جامعة بغداد، (رسالة ماجستير غير مشورة).
7- جودت عزت عبد الهادي والعزة ، سعيد حسني (2004) مبادئ التوجيه و الإرشاد النفسي ، ط2 ، دار الثقافة ، الأردن.
8- حماد بن علي الحمادي و عادل عبد الفتاح الهجين،(2009) برامج التوجيه و الإرشاد النفسي والأسري ، مركز التنمية الأسرية ، الإحساء، السعودية.
9- خميسات ، شيماء (2014) مشكلات العملية الارشادية من وجهة نظر مستشاري التوجيه المدرسي والمهني في الموسسات التعليمية ، جامعة قاصدي مرباح ورقلة ، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، ورقلة ، الجزائر.
10- الخواجا، عبد الفتاح (2002) الإرشاد النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق .ط1 ، الدار العلمية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع ، الاردن.
11- مشعان ، ربيع، هادي (2005) الإرشاد التربوي والنفسي من المنظور الحديث ، كلية العلوم الاجتماعية جامعة الملك محمد بن سعود الاسلامية ، الرياض .
12- زقوت ، آمنة (2005) طرق ووسائل الإرشاد النفسي ، مكتبة الطالب الجامعي ، خان يونس.
13- زهران، حامد (2005) التوجيه والإرشاد النفسي ، القاهرة :عالم الكتب.
14- السفاسفة، محمد إبراهيم (2003) أساسيات في الإرشاد والتوجيه النفسي والتربوي ، دار الكتاب العلمي ، عمان.
15- الشمري، محمد ابن فريج (2011) معوقات التوجيه والإرشاد الطلابي في المدارس المتوسطة للبنين بمدينة الرياض ، جامعة محمد ابن سعود، كلية العلوم الاجتماعية، السعودية.
16- صالح أحمد الخطيب (2003) ، الإرشاد النفسي في المدرسة، ط1 ، دار الكتاب الجامعي ، ط 1 ، مكتبة الفلاح، الكويت ودار حنين للنشر والتوزيع– عمان
17- عامودي ، كفى فرح (1992) المشكلات التي تواجه المرشدين التربويين في المملكة الأردنية الهاشمية ، رسالة ماجستير(غير منشورة) ، جامعة اليرموك ،
18- عبد الفتاح ، يوسف (2003) الإرشاد النفسي و التوجيه التربوي ، دار الحكيم للنشر، عمان.

19- عبد المنعم، عبد الله (2003) التوجيه والإرشاد النفسي والاجتماعي والتربوي ، دار الميسرة ، عمان
20- العزة ، سعيد حسني (2009) ، دليل المرشد التربوي في المدرسة ، ط 1 ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ،الأردن.
21- عودة ، احمد سلمان (2012) القياس والتقويم في العملية التدريسية ،ط4،مطبعة عمان ، الاردن .
22- سعفان ، محمد أحمد ابراهيم (2005) العملية الإرشادية ، ب ط ، دار الكتاب الحديث ،القاهرة ، مصر.
23- مرعي،توفيق احمد (2000) المناهج التربوي الحديثة ، دار الميسرة للطباعة والنشر عمان.
24- المشابقة، محمد (2008) مبادئ الإرشاد النفسي للمرشدين والأخصائيين النفسيين ، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
25- ناصر الدين أبو حماد (2008) الإرشاد النفسي والتوجيه المهني، ط 1 ، جدارا للكتاب العالمي، عالم الكتاب الحديث ، الأردن.
26- وزارة التربية العراقية (1988) المشكلات التي تواجه واقع الأرشاد التربوي في المدارس المتوسطة والثانوية المشمولة بالإرشاد ،قسم الإرشاد التربوي والمهني .

"واقع التعليم الجامعي في الجمهورية اليمنية ودور التشريعات في ضمان تكافؤ فرص الالتحاق فيه " دراسة تحليلية

The reality of university education in the Republic of Yemen and the role of legislation in ensuring equal opportunities for enrollment in it, an analytical study

د. علي ناصر أحمد الخولاني /جامعة الرازي/صنعاء/الجمهورية اليمنية
Dr. Ali Nasser Ahmed AL-Khawlani/ AL-Razi University/Sana'a/Yemen

الملخص

جاءت هذه الدراسة للتحقق من وجود الإتاحة في التعليم الجامعي في الجمهورية اليمنية للجميع مع ضمان تكافؤ الفرص من خلال التطرق للنصوص الدستورية والقانونية التي تعدّ المدخل الحقيقي لها حتى وإن أظهر الواقع العملي وجود بعض الاختلالات الناتجة عن التطبيق .

وقد تم الربط بين النصوص التشريعية والواقع العملي للتأكد من أن تلك النصوص لا تمثل حبراً على ورق إذ لا قيمة لنص لا يحترمه القائمون على تنفيذه وهو بإذن الله ما سيكون عليه حديثنا في هذه الدراسة .

وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع التعليم الجامعي في اليمن ومستوى الالتحاق فيه وكان من أبرز النتائج أن التعليم الجامعي في اليمن قد حقق بلا شك الكثير من النجاحات مقارنة بما كان عليه في الماضي، إلا أن هذه النجاحات قد رافقها بعض الاختلالات المرتبطة بآليات الالتحاق نتيجة تكدس مؤسسات التعليم العالي في مناطق على حساب مناطق أخرى، ولذلك فقد أوصت الدراسة بضرورة وضع خطط استراتيجية واضحة ومزمنة وممولة لمعالجة المشكلات التي يمرّ بها قطاع التعليم الجامعي في اليمن وتحديداً للمشكلات الناتجة عن حرمان أبناء الفئات الفقيرة من مواصلة تعليمهم الجامعي نتيجة عدم قدرتهم المالية على ذلك إلى جانب وضع الاستراتيجيات المشجعة للفتيات لمواصلة تعليمهن في المناطق النائية والمحرومة .

الكلمات المفتاحية : التعليم الجامعي – القانون – الجمهورية اليمنية

Abstract:

This study came to verify the availability of university education in the Republic of Yemen for all, while ensuring equal opportunities by addressing the constitutional and legal texts that are the real entrance to it, even if the practical reality shows the existence of some imbalances resulting from the application.

A link has been made between the legislative texts and the practical reality to ensure that these texts do not represent ink on paper, as there is no value for a text that is not respected by those in charge of its implementation, and it is, God willing, what our discussion will be in this study.

This study aimed to identify the reality of university education in Yemen and the level of enrollment in it,

and one of the most prominent results was that university education in Yemen has undoubtedly achieved many successes compared to what it was in the past, but these successes were accompanied by some imbalances related to enrollment mechanisms as a result The accumulation of higher education institutions in regions at the expense of other regions, and therefore the study recommended the necessity of developing clear, chronic and funded strategic plans to address the problems that the university education sector is going through in Yemen, specifically the problems resulting from the deprivation of children of poor groups from continuing their university education as a result of their financial inability to do so. In addition to developing strategies that encourage girls to continue their education in remote and disadvantaged areas.

Keywords: University education – the law - Republic of Yemen

مقدمة :

يعد التعليم الجامعي في اليمن حديث النشأة حيث لم يبدأ إلا مع مطلع السبعينات من القرن الماضي من خلال إنشاء جامعتي صنعاء وعدن ، ورغم هذا التأخر في النشأة قياساً بالكثير من الدول بما فيها بعض الدول العربية التي سبقتنا بعقود إلا أنه قد جاء متواضعاً ولم يكن ملبياً للطموحات التي كان يفترض توقعها وظل هذا التعليم على حاله دون أي تقدم يذكر لما يقرب من عقدين من الزمن حتى قيام الوحدة المباركة في العام 1990م بين شطري اليمن (شماله وجنوبه) حينها بدأت مرحلة التوسع عبر انشاء جامعات أخرى في العديد من المحافظات وعلى نطاق محدود اعتباراً من العام 1995م وما تلاه من أعوام ، وللأسف فقد جاء هذا التوسع أيضاً من الناحية الشكلية وذلك على حساب الجودة في العملية التعليمية ومخرجاتها ، وعلى غرار جامعتي صنعاء وعدن فقد افتقدت هذه الجامعات الناشئة للكثير من الإمكانات المادية وبالتالي جاءت مخرجاتها ضعيفة ولا تعبر عن حجم الاحتياجات الفعلية التي تراعي خدمة أهداف التنمية .

ومع مرور ما يقرب من نصف قرن من عمر التعليم الجامعي في الجمهورية اليمنية إلا أن مرحلة التطور فيه قد اقتصرت على الناحية الكمية فقط حيث ارتفع عدد الطلاب في البدايات من 275 طالب وطالبة في العام 1970م إلى ما يزيد عن مائتي ألف طالب وطالبة في العام 2020م وذلك على حساب الناحية النوعية التي تتطلب الجودة في المخرجات ، إذ أنه وبدلاً من أن يصبح التعليم الجامعي مدخلاً لحل الكثير من المشكلات الاقتصادية والاجتماعية إذا به يتحول إلى مشكلة بحد ذاتها يتوجب على الدولة وكل الفاعلين في المجتمع النظر إليها وحلها أولاً قبل إيجاد أي حلول أخرى لبقية المشكلات التي يعانيها المجتمع في كافة المجالات.

الناظر لأعداد الخريجين من التعليم الثانوي والتي تتزايد عاماً بعد آخر سيجد أنها لم تحظى جميعها بفرصة الالتحاق بالتعليم الجامعي وتم حرمان نسبة كبيرة منها من ذلك نظراً لمحدودية الأعداد المسموح لها بالالتحاق في التعليم الجامعي الناتجة عن تدهور الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية واتساع رقعة الفقر إلى جانب وجود بعض التجاوزات لدى مؤسسات التعليم العالي ذاتها والتي ساهمت في إهدار الكثير من الموارد المالية المرصودة لها رغم قلتها ، كما أن هذه المؤسسات لم تحاول البحث عن الموارد المالية الذاتية التي يمكن لها أن تتحصل عليها لتحسين أدائها إلى جانب الدعم

المحدود المقدم من الدولة والذي لا يراعي الاحتياجات الفعلية لها، وللأسف حاولت بعض الجامعات مؤخراً أن تجد لها موارد مالية ولكن من خلال الحصول عليها بأساليب قضت على إمكانية إتاحة التعليم الجامعي للجميع حيث قامت معظم هذه الجامعات بوضع سقوف عالية للرسوم الدراسية الواجب دفعها من قبل الطلاب لمرحلة الدراسات العليا (ماجستير – دكتوراه) رغم حاجة الدولة إلى الكثير من الباحثين وهذه الرسوم تزيد في بعض التخصصات عن الرسوم المدفوعة في نظيراتها في الجامعات الأهلية والخاصة وعن الرسوم التي يدفعها الموفدين اليمنيين الدارسين على نفقة الدولة في بعض الجامعات العربية والدولية وبالتالي ينبغي إعادة مراعاة هذه الأمر ودراسته جيداً بعد أن تسبب في حرمان الكثير من أبناء المناطق المحرومة من ذوي الأسر المحدودة الدخل من فرصة الالتحاق بالتعليم الجامعي وانحصر بسبب الظروف الاقتصادية على ذوي الطبقة القادرة مالياً

إن الحقيقة التي لا تقبل الجدل تشير إلى أن التعليم حق للجميع كالماء والهواء كما قال طه حسين1 (جمال الدهشان 2019) وبالتالي لا يمكن أن نرمي بالمشكلات التي يعانيها قطاع التعليم على مجانيته واعتبار ذلك دليل أزمة بل بالعكس فمشاكل التعليم كثيرة وأهمها (وضع المعلم – وضع المناهج التعليمية – وضع المدارس والجامعات) وفرض رسوم على التعليم سيدفع لمزيد من حالة التخلف والتباعد الاجتماعي وزيادة نسبة الجهل والأمية في زمن يتعاظم فيه دور العلم والمعرفة في كل دول العالم المتقدم الذي تحولت الجامعات فيه من ناقلة للمعرفة إلى جامعات منتجة لها

وبما أن التعليم ضرورة اجتماعية وانسانية فهو ليس سلعة تقدمها الدولة لتحصل مقابلها على عائد وبالتالي فإن عليها اتاحته للجميع عبر مجانيته في كل المستويات وفقاً لمعايير الجودة بما يخدم قضيتها الأساسية المتمثلة في تحقيق الكفاءة للعنصر البشري وبصورة تعود عليها بالنفع في كل المجالات الحياتية المختلفة فلا تحتاج الدولة مثلاً إلى رصد الموازنات الكبيرة للقطاع الصحي عند امتلاكها لكادر طبي ذي كفاءة عالية ولا تحتاج لرصد الموازنات الكبيرة في البنى التحتية من طرقات وغيرها في ظل وجود مهندسين أكفاء يخططون لتلك الطرقات بأقل تكلفة وجهد وبالتالي ستوفر الدولة الكثير من الموارد التي كانت ستنفقها على نفس المشروعات من جديد نتيجة فشلها بسبب التعليم السيء الذي تلقاه كادرها وهكذا دواليك .

من هنا جاءت الحاجة إلى الحديث في هذا البحث حول واقع التعليم الجامعي في اليمن لمعرفة جوانب القصور وأبرز النجاحات التي تحققت في هذا الجانب وكذلك لمعرفة النصوص التشريعية الضامنة لهذا الحق ومدى كفايتها حتى نقف على حقيقة ما نحن فيه . والملاحظ خلال السنوات الأخيرة أن أعداد الملتحقين بالجامعات الحكومية في تناقص مستمر رغم ما كان يفترض أن تصل إليه وفقاً للتوقعات في ظل نسبة الزيادة الكبيرة في السكان والاحتياجات التي تتطلبها عملية التنمية للدولة بشكل عام ، وهذا الأمر يحتاج لدراسات حقيقية وجادة تراعي كل الجوانب دون استثناء سواءً الجوانب الاجتماعية أو الاقتصادية أو السياسية أو غيرها من الجوانب المسببة لهذا التناقص وذلك بغية الوصول إلى حلول علمية وعملية تحد من هذا التناقص وتدفع لعودة الزيادة في أعداد الطلاب كما كان يجري سابقاً بل وأكثر من ذلك لأن

نسبة الزيادة السنوية سابقاً لم تكن أيضاً تتناسب مع الواقع ولا مع النمو السكاني وهو ما نسأل من الله أن يتم بعد عودة الاستقرار السياسي والاقتصادي والاجتماعي في قادم الأيام بإذن الله .

مشكلة الدراسة

باتت النصوص الدستورية التي تتناول الحق في التعليم موجودة في معظم دول العالم وإلى جانبها النصوص القانونية التي تفسرها ولكن المشكلة الأبرز في دراستنا هذه بالنسبة للجمهورية اليمنية تتمثل في مدى استطاعتنا الإجابة على الأسئلة الآتية :

1. ما هو واقع التعليم الجامعي في اليمن منذ بداية نشأته وحتى الآن من حيث النجاحات والاخفاقات ؟
2. ما مدى كفاية النصوص التشريعية التي تشير إلى وجوب إتاحة التعليم الجامعي للجميع وضمان تكافؤ فرص الالتحاق فيه ؟

أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى :

1. التعرف على واقع التعليم الجامعي في اليمن منذ بداية نشأته في السبعينات وحتى الآن .
2. التعرف على ماهية النصوص التشريعية اليمنية تجاه الحق في التعليم الجامعي واتاحته للجميع وضمان تكافؤ الفرص للالتحاق فيه
3. التعرف على أي قصور تشريعي في هذا الجانب إن وجد .
4. التعرف على الواقع العملي الناتج عن تطبيق النصوص التشريعية المتعلقة بإتاحة التعليم الجامعي للجميع وضمان تكافؤ فرص الالتحاق فيه .

نطاق الدراسة :

سنحاول في هذه الدراسة أن لا نخرج عن إطار حق الإتاحة في التعليم وضمان تكافؤ الفرص المرتبط بالالتحاق بمرحلة التعليم الجامعي ومع ذلك فإن الحاجة تبدوا ماسة للتطرق سريعاً لبيان واقع التعليم الجامعي في اليمن بصورة مختصرة منذ بداية نشأته في أوائل السبعينات وحتى الآن لأهمية ذلك في بلوغ البحث لأهدافه .

منهج الدراسة :

سيتم الاعتماد على المنهج التحليلي الذي يركز على تحليل الوضع الراهن للواقع التعليمي في الالتحاق بمرحلة التعليم الجامعي وفقاً للنصوص التشريعية المتعلقة بهذا المجال مع التركيز على تحليل الاتفاقيات الدولية التي صادقت عليها اليمن فيما يخص التعليم كحق من حقوق الإنسان .

خطة الدراسة: تتكون هذه الدراسة من مقدمة وثلاثة مباحث وخاتمة مع تحليل للنتائج وتقديم للتوصيات.

المبحث الأول: الحق في التعليم الجامعي وضمان إتاحته للجميع وفقاً لنصوص التشريعات اليمنية

كما هو الحال في الكثير من الدول فقد حرصت الجمهورية اليمنية على توفير التعليم الأساسي للجميع بصورة مجانية وذلك لتحقيق تكافؤ فرص الالتحاق وتوسيع قاعدة الملتحقين دون تمييز .

وبالتأكيد فإن هذا الحرص قد انطلق من الالتزام بنصوص الدستور الذي اعتبر أن التعليم حق عام مكفول لجميع الأفراد بمقتضى نص المادة 54 منه والتي نصت على أن "التعليم حق للمواطنين جميعاً تكفله الدولة وفقاً للقانون بإنشاء مختلف المدارس والمؤسسات الثقافية والتربوية وهذا النص قد جاء معززاً لنص المادة 41 من الدستور الذي يشير إلى أن "المواطنين جميعهم متساوون في الحقوق والواجبات العامة" كما نصت المادة 5 من قانون الإجراءات الجزائية على أن "المواطنون سواء أمام القانون ، وقد جاء مصطلح (المواطن) بلفظ عام وشامل وينصرف مفهومه ودلالته إلى الرجال والنساء في آن واحد وعلى الرغم من هذا التساوي بين الرجل والمرأة وفقاً للدستور والقانون إلا أنه لا تزال هناك الكثير من المعوقات والصعوبات التي ترجع في مجملها إلى الموروث الثقافي والاجتماعي والمستوى الاقتصادي الذي يمكن التغلب عليه بمزيد من الدعم من قبل الحكومة ومن ذلك الدعم إتاحة الحكومة لمجانية الولوج إلى مؤسسات التعليم للفتيات بشكل خاص من خلال اتخاذها لقرار إعفائهن من الرسوم الرمزية التي تدفع أثناء الدراسة لتشجيعهن على الالتحاق بصورة أكبر ،

لم يعد التعليم امتيازاً تمنحه الحكومات لشعوبها بل أصبح حقاً من حقوق الإنسان المرتبطة بوجوده أينما كان بحيث بات على الحكومات أن تقوم بإتاحة التعليم للجميع مع ضمان شموليته دون أي تمييز إلى جانب الالتزام بحمايته واحترامه وإعماله ، وقد ركز الاعلان العالمي لحقوق الانسان لعام 1984م على التعليم كحق من حقوق الإنسان ووجوب أن يكون مجاناً على الأقل في المرحلة الأساسية وقد جاء العهدين الدوليين لحقوق الإنسان لتأكيد هذا الأمر الوارد في الاعلان ثم توالت الاتفاقيات الأخرى المعززة للحق في التعليم للجميع بدون أي تمييز ومنها الاتفاقية الدولية للقضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة واتفاقية اليونسكو لمناهضة التمييز في التعليم وعلى غرارها جاءت الاتفاقيات الإقليمية لحقوق الإنسان .

ونحن هنا لن نتطرق إلى القوانين التي تناولت الحق في التعليم لما قبل المرحلة الجامعية حتى لا يطول الحديث في هذا الأمر وسنقتصر فقط على القوانين التي تتعلق بهذا الحق في التعليم الجامعي تحديداً حتى يكون حديثنا أكثر دقة وفائدة . لقد صدرت العديد من القوانين المتعلقة بالتعليم الجامعي في الجمهورية اليمنية والتي اشتملت في بعض نصوصها على الحق في التعليم الجامعي وضمان اتاحته للجميع ولكنها في المجمل ليست كافية ، وعلى هذا سيكون حديثنا حول تلك النصوص وما تتطلبه من تحديث لتعزيز هذا الحق وضمان إتاحته بصورة فعلية في الواقع وذلك فيما يلي:

1. **القانون رقم (17) لسنة 1995م بشأن الجامعات اليمنية الحكومية :** نصت (5) المتعلقة بالأهداف وفقاً للفقرة (1) على إتاحة فرص الدراسة المتخصصة والمتعمقة للطلاب في ميادين المعرفة المختلفة تلبية لإحتياجات البلاد من التخصصات ... إلخ والفقرة هنا واضحة حيث لم تحدد مدى شمولية هذه الإتاحة كما هو النص في القوانين المرتبطة بالتعليم الاساسي الذي اعتبرته حقاً متاحاً للجميع وبالتالي كان من المفترض أن يكون النص " إتاحة فرص الدراسة .....

الخ وفقاً لقواعد القبول والتسجيل المقرة من قبل المجلس الأعلى للتعليم العالي" والتي يتم نشرها قبل بداية التسجيل مع كل عام دراسي ، وتبدوا المشكلة فقط في قلة المقاعد المخصصة للدراسة والتي تمثل عائقاً كبيراً أمام التحاق القدر الكافي من الطلاب وبالتالي حرمان الكثير منهم من مواصلة الدراسة لعدم وجود التخصصات المناسبة التي يرغبون في الالتحاق بها .

2. **القانون رقم (19) لسنة 2003م بشأن البعثات والمنح الدراسية :** جاءت نصوصه لتؤكد على أن سياسة الابتعاث تخضع لقواعد المنافسة بين المتقدمين ودون أي تمييز عبر اللجان المخصصة لفحص الملفات وذلك بحسب الامكانيات المتاحة من المقاعد الخاصة بالابتعاث وتتحمل الحكومة نفقات ذلك الابتعاث للمرحلتين الجامعية والعليا وفقاً لما ورد في المادة (8) من اللائحة التنفيذية للقانون وهذا يعني مجانيته بالنسبة للطلاب المتقدمين وفق قواعد المنافسة : والواقع يشير إلى أن نسبة 50% تقريباً من هذه المقاعد المجانية المقدمة من الدولة تقريباً تخضع فعلاً لقواعد المنافسة التي تنص على حق التقدم لكافة الطلاب على مستوى الجمهورية دون تحديد أي نطاق جغرافي بعينه ويتم توزيعها وفقاً للنسب السكانية فقط في حين أن بقية النسبة تخضع فيها المسألة لقواعد المحسوبية والوساطة .
3. **القانون رقم(13) لسنة 2005م بشأن الجامعات الأهلية :** أشارت المادة (5) من القانون إلى أنه يخضع لنفس الأهداف الواردة في قانون الجامعات الحكومية المشار إليه أعلاه وبالتالي ينطبق بشأنه ضرورة الإشارة إلى إتاحة فرصة الدراسة وفقاً لقواعد القبول والتسجيل المعلنة مع كل عام دراسي .
4. **القانون رقم(13) لسنة 2010م بشأن التعليم العالي :** جاء هذا القانون ليكون أكثر وضوحاً وشمولاً من قانون الجامعات الحكومية وكذا قانون الجامعات الأهلية من حيث تحديد فرص الإتاحة للجميع دون أي تمييز ومن ذلك :

- ❖ أشارت المادة (4) على أن التعليم العالي يقوم على العديد من المبادئ ومنها ما نصت عليه الفقرة (4) من أن التعليم العالي حق لكل مواطن توافرت فيه الشروط المطلوبة على أساس المنافسة ومبدأ تكافؤ الفرص التعليمية : ويجب أن نشير إلى أن هذه الفقرة قد جاءت خالية من الإشارة إلى مجانية التعليم الجامعي أو فرض رسوم رمزية خاصة وأن هناك تعليم أهلي قائم يفرض رسوم دراسية يصعب على المواطن البسيط تحملها مما يجعله المكان المناسب لذوي القدرة المادية لإلحاق أبنائهم به
- ❖ الفقرة (ك) من المادة (4) : تشير إلى أن من مهام المجلس الأعلى للتعليم العالي تحديد الرسوم الدراسية على الطلاب الوافدين من غير اليمنيين : والواقع يشير إلى أن المجلس لم يتطرق منذ بدء ممارسته لمهامه لهذا الأمر نهائياً حيث ترك هذه المسألة لكل جامعة على حدة ،

وينبغي القول إن وجود هذه الفقرة يشير ضمناً إلى عدم فرض أو تحديد رسوم دراسية على الطلاب اليمنيين بغض النظر عن المرحلة الدراسية التي التحقوا بها (جامعية-عليا) وذلك يعني مجانية التعليم الجامعي خاصة مع الشرط الوارد في الفقرة (ل) من ذات المادة (4) التي تنص على دفع رسوم للأنشطة الطلابية فقط ورافق هذا التأكيد مرة أخرى ما جاء في النص الوارد في الفقرة (ج) من ذات المادة (6) إلى أن على المجلس الأعلى البت في اجتماعه في شهر ابريل من كل عام لتحديد ما يدفعه الطلاب من رسوم مقابل الأنشطة الطلابية المختلفة للعام الجامعي التالي وقواعد وإجراءات أدائها وفوق هذا وذاك فقد أشارت المادة إلى ضرورة موافقة المجلس على قواعد صرف الإعانات والمساعدات المالية

للطلاب اليمنيين المحتاجين والمعوقين من رسوم الأنشطة الطلابية وهذا يعني أن المشرع قد حرص على إتاحة التعليم الجامعي بصورة مجانية للملتحقين به ودون أي تمييز .

وبالتالي فإن الحكومة تتحمل كافة الأعباء المادية التي تترتب على دراسة الطلاب اليمنيين في مرحلة التعليم الجامعي وما قبلها حيث تلتزم بصرفها من الموارد المالية المعتمدة في الموازنة العامة للدولة .

5. **اللائحة التنظيمية لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي الصادرة بالقرار الجمهوري رقم(139) لسنة 2010م :** نصت المادة (3) من هذه اللائحة على أن رسالة الوزارة تقتضي إسهامها في ضمان تحقيق تكافؤ الفرص لجميع الطلاب لتحصيل المعارف والمهارات

ولعل الشيء الجميل في هذه اللائحة أنها قد نصت في الفقرة (و) من المادة (5) ولأول مرة في تاريخ التعليم العالي منذ نشأته وبكل وضوح إلى ضرورة تحقيق تكافؤ الفرص بشكل مستمر بين الحضر والريف والذكور والإناث وتوزيع الطلاب على التخصصات المناسبة : والواقع يشير رغم وجود هذا النص إلى أن المؤسسات التعليمية الجامعية الأهلية والخاصة قد تركزت على أمانة العاصمة فقط وبنسبة تزيد عن 60% من إجمالي المؤسسات الأهلية والخاصة على مستوى الجمهورية .

6. **قرار رئيس الوزراء رقم(40) لسنة 2008م بشأن نظام الدراسات العليا في الجامعات اليمنية:** وضعت المادة (12) من القرار شروطاً للقبول والتسجيل بشكل موحد للجميع وذلك بما يضمن إتاحة التعليم في مرحلة الدراسات العليا للجميع بدون أي تمييز إلا أنها قد جاءت في الفقرة (8) لتشير إلى تسديد الرسوم الدراسية المقررة دون بيان تلك الرسوم أو وضع حد أعلى لها وكان الأولى تحديدها لتكون واضحة للجميع مثلها مثل بقية الشروط مع مراعاة جغرافية المؤسسة وموقعها في التصنيف الوطني والعربي والدولي لتشجيع الالتحاق في الجامعات البعيدة جغرافياً كما هو حاصل في بعض الدول التي تكون رسوم جامعاتها مرتفعة في عواصمها أو المحافظات القريبة منها وتكون أقل كلما بعدت عن العاصمة : والواقع الحالي يشير إلى أن كل الجامعات الحكومية قد أقرت رسوماً مرتفعة جداً وبالعملة الصعبة تصل إلى ما يزيد على تكاليف الدراسة في بعض الجامعات العربية والدولية في بعض الأحيان مما صعب من عملية التحاق الطلبة المتفوقين الغير قادرين مادياً من ذوي الأسر المحدودة الدخل .

7. **قرار رئيس الوزراء رقم(284) لسنة 2008م بشأن النظام الموحد لشؤون الطلاب بالجامعات اليمنية الحكومية :** جاءت التسمية في المادة (2) من القرار لتشير إلى أن الرسوم الدراسية والنشاطات تعني المبالغ التي يدفعها الطالب سنوياً أو لمرة واحدة عند القبول : وهذا أمر ينبغي تعديله بما يتوافق مع قانون التعليم العالي حيث يجب تحديد الرسوم الدراسية كمسمى مستقل يخص الطلبة الوافدين عن رسوم الأنشطة الطلابية المقررة على الطلبة خاصة وقد أفرد القرار مسمى للمنحة الدراسية وهي التي يتم دفع مخصصاتها من قبل جهة حكومية أو خاصة أو الطلبة الوافدين كما أفرد القرار مسمى لأنظمة التعليم غير المجانية بنص مستقل " والتي جاء منها النفقة الخاصة أو النظام الموازي أو التعليم عن بعد ... الخ وفق النظم الخاصة بذلك : وإن كنا نرجوا أن يتم في هذا الصدد إعمال الفقرة (ج) من المادة (6) من قانون التعليم العالي والذي اشترط البت من قبل المجلس الأعلى للتعليم العالي في تحديد رسوم الأنشطة الطلابية

والأولى كذلك تحديد رسوم النظام الموازي ونظام النفقة الخاصة بما يراعي وضع كل جامعة وامكاناتها وموقعها الجغرافي وأن لا يترك هذا الأمر بيد كل جامعة بصورة مستقلة خاصة أن هذا المجلس هو المسئول إلى جانب الوزارة عن إدارة شئون الجامعات وهو يضم في عضويته كل الجامعات الحكومية وممثلين عن الجامعات الأهلية والوزارات المعنية .

- ❖ جاءت المادة (4) من القرار : لتؤكد على ضرورة تحديد سياسة القبول بما يضمن تكافؤ الفرص التعليمية : وقد أوكل هذا الأمر للمجلس الأعلى للتعليم العالي وفقاً لقانون التعليم العالي رقم(13) لسنة 2010م .
- ❖ أشارت المادة (93) إلى حق الجامعة في انشاء صناديق تدعم تحقيق التكافل الاجتماعي لدعم الطلاب المتفوقين والمبدعين من الموارد المالية لهذه الصناديق : والواقع يشير إلى عدم وجود مثل هذه الصناديق وبالتالي زادت معاناة الطلبة المتفوقين من ذوي الأسر المحدودة الدخل بحيث حرم بعضهم من مواصلة الدراسة خاصة وقد فرضت الكثير من الجامعات الحكومية رسوماً للنفقة الخاصة وبأعداد كبيرة من الطلاب كما فرضت رسوماً مبالغ فيها في جانب الالتحاق بالدراسات العليا التي لم يعد التعليم فيها عاماً من حيث الرسوم فقد تساوت الجامعات الحكومية والأهلية في ذلك تقريباً .

8. **قرار رئيس الوزراء رقم(418) لسنة 2008م بشأن لائحة تنظيم المنح الداخلية لطلبة الدراسات الجامعية والعليا :** بحكم عملنا في مجال التعليم العالي لسنوات طويلة فقد توجب القول بأن هذا القرار يعد من أكثر القرارات تحقيقاً وضماناً لتكافؤ الفرص في الالتحاق بالتعليم الجامعي وخاصة للفتيات اللاتي كن يحرمن من السفر للخارج في حال حصولهن على منحة من الدولة وفقاً لشروط المنافسة بسبب الأعراف والتقاليد المتبعة وبالتالي جاء هذا القرار ليمثل بارقة أمل لهن في إمكانية مواصلة تعليمهن الجامعي في الداخل مع اعتماد مساعدات مالية شهريه لهن كتعويض نفسي بنسبة تتساوى مع الحد الأدنى للأجور للعاملين في الدولة وقد لاقى هذا القرار استحساناً كبيراً من قبل الفتيات والأهالي الغير قادرين مادياً وقد هدفت هذه اللائحة إلى :

- ❖ توفير فرص للدراسات الجامعية والعليا في الداخل نظراً لشحة المنح الخارجية وارتفاع كلفتها .
- ❖ اعطاء تميز للطلبة المتفوقين بتوفير الحد الأدنى من متطلبات الدراسة .
- ❖ تشجيع الفتيات على مواصلة دراستهن وخصوصاً الفتيات التي تنطبق عليهن شروط الدراسة في الخارج .

ورغم شمول اللائحة لما يخص المنح الداخلية لمرحلة الدراسات العليا إلا أن النصوص الخاصة بهذا الجانب قد ظلت بدون أي تطبيق عملي لها وبالتالي اقتصر ت المنح الداخلية على المرحلة الجامعية حصراً حتى مع تأكيد المادة (19) من اللائحة على أنه في حالة تميز الطالب خلال دراسته الجامعية وحصوله على تقدير عام امتياز يمنح مقعد مجاني لمواصلة الدراسة العليا نظير تفوقه .

9. **قرار وزير التعليم العالي والبحث العلمي رقم(262) لسنة 2008م بشأن شروط وضوابط منح الاستمرارية لمستوى دراسي أعلى :** جاء هذا القرار ليضع الشروط الخاصة بمواصلة الدراسة سواءً للماجستير بعد المرحلة الجامعية الأولى أو للدكتوراه بعد الحصول على الماجستير وقد وضعت الوزارة فيه شروطاً عامة للجميع دون أي تمييز بحيث يتم تطبيق قواعدها بكل شفافية ووضوح وهو ما تم في الواقع ولفترة محددة فقط .

في ختام هذا المبحث كان لا بد من الإشارة إلى أن الواقع العملي قد أدى إلى استخدام الموارد المالية المحدودة لهذا النوع من التعليم لدعم من يتمتعون بوضع مادي جيد على حساب غيرهم من بقية الشعب ، حيث أصبح الفقراء في حكم المستبعدين من الالتحاق بهذا النوع من التعليم فالكثير من الأسر الفقيرة ليس باستطاعتها إلحاق أبناءها بالتعليم الجامعي لعدم القدرة على مواجهة تكاليف هذا الإلحاق ، إلى جانب المشكلات الأخرى التي يصعب الحديث عن تفاصيلها في ثنايا هذا المبحث والتي زادت من انعدام فرص الالتحاق بالتعليم الجامعي بصورة أكبر

المبحث الثاني: و اقع الالتحاق في التعليم الجامعي في الجمهورية اليمنية منذ بداياته وحتى الآن

حتى نستطيع معرفة واقع التعليم الجامعي في اليمن كان لا بد أن نتطرق للإحصائيات الخاصة به من خلال الأرقام الرسمية التي أعلنتها الحكومات اليمنية المتعاقبة وبالتأكيد فحكومات العالم الثالث ومنها بلادنا دائماً ما تحاول تجميل صورتها من خلال إعلانها بأنها تحقق تقدماً مستمراً في كافة المجالات ومنها مجال التعليم وهذا التجميل أمر طبيعي في كل دول العالم الثالث لأنها في الأساس لا تمتلك قواعد بيانات حقيقية وواضحة حول السكان واحتياجاتهم حتى تتمكن من اعداد خطط وبرامج حالية ومستقبلية على أسس سليمة تؤتي ثمارها أولاً بأول ولذلك فهي غالباً ما تضع خططها بصورة غير مدروسة وفي الغالب تأتي النتائج ضعيفة والحجة في الأول والآخر هي ضعف الإمكانات الاقتصادية التي يمكن تسخيرها للتعليم ولبقية القطاعات الأخرى

بدأت مسيرة التعليم الجامعي في اليمن مع الإعلان عن انشاء جامعتي صنعاء وعدن في العام 1970م حيث بدأت ببعض الكليات التي تضم بعض التخصصات واستمرت مسيرة هاتين الجامعتين متواضعة حتى مع افتتاح كليات فرعية لها في بعض المحافظات في الأعوام التالية حيث بلغ عدد الطلاب فيهما في العام 1990م 39.990 طالباً وطالبة بعد أن كانت هذه الأعداد لا تزيد عن (278 طالبة وطالبة) في العام 1970م ومع انطلاق العام 1995م شهد التعليم الجامعي بداية التوسع الحقيقي من خلال تأسيس جامعة تعز ثم تلاها في العام 1996م تأسيس 4 جامعات أخرى في كل من (الحديدة – إب – ذمار – حضرموت) ووصل عدد الكليات إلى 95 كلية تطبيقية وإنسانية 76 منها تم افتتاحها بعد تحقيق الوحدة في العام 1990م ومع هذا التوسع سمحت الحكومة للقطاع الخاص أن يدلي بدلوه في هذا النجاح فأنشأت العديد من الجامعات والكليات الأهلية التي أسهم انشاءها في تخفيف الضغط على الجامعات الحكومية وإتاحة المزيد من الفرص أمام عشرات الآلاف من حاملي الثانوية العامة لمواصلة دراستهم وخصوصاً الفتيات (تقرير الإنجاز السنوي لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي اليمنية 2007م) .

جدول يوضح عدد الطلاب الملتحقين والخريجين والباقون للإعادة بالجامعات الحكومية والأهلية خلال الفترة (1970 - 1990- 2007 – 2011م -2014م)

وفقاً لمؤشرات التعليم في الجمهورية اليمنية الصادر عن المجلس الأعلى لتخطيط التعليم للعام 2014/2013م

الجامعات	1970م	1990م	2008	2011م	2014

أعداد المقبولين في الجامعات الحكومية (ذكور وإناث)	0	4720	46862	47700	60488
إجمالي عدد الملتحقين (حكومي) ذكور وناث	278	39990	206052	205702	227163
عدد الإناث الملتحقات بالتعليم الحكومي	—	4577	—	—	78329
عدد الباقون للإعادة (الرسوب) حكومي (ذكور وإناث)	0	0	54617	54577	48395
عدد الخريجين من الجامعات الحكومية (ذكور وإناث)	162 (1974)	2397	23148	28151	33771
أعداد المقبولين في الجامعات الأهلية (ذكور وإناث)	0	0	26447	14348	30037
إجمالي عدد الملتحقين بالجامعات الأهلية	0	0	68775	61750	83179
عدد الإناث الملتحقات بالتعليم الأهلي[1]	0	0	16748	14949	23034
عدد الخريجين بالجامعات الأهلية (ذكور وإناث)	0	1751 (99/98م)	5400	6352	7384

ارتفع عدد الجامعات الحكومية ليصل حتى العام 2015م إلى 16 جامعة منها ست جامعات تحت التأسيس وقد تم لاحقاً بدء الدراسة في العديد منها رغم عدم توفر الدعم والإمكانات اللازمة لذلك ووصل عدد الكليات في نفس العام إلى 103 كلية منها 40 كلية في المجالات العلمية والتطبيقية و 63 كلية في المجالات الإنسانية في حين وصل عدد الكليات في الجامعات والكليات الأهلية في العام 2015م إلى 39 جامعة وكلية تضم 128 كلية منها 71 كلية في التخصصات الإنسانية و 57 كلية في التخصصات العلمية (دليل التعليم العالي في الجمهورية اليمنية ، 2014م ص 159 : 161) وبالطبع فقد ارتفع عدد الجامعات والكليات الأهلية حتى العام 2020م إلى ما يصل إلى 43 جامعة وكلية .

والملاحظ أن الحرب على اليمن قد ساهمت في تناقص أعداد الملتحقين بالجامعات الحكومية والأهلية على السواء حيث كان عدد الجامعات الأهلية 39 جامعة وكلية في العام 2014م ووصل أعداد الطلاب المقبولين فيها لذات العام إلى (30 ألف طالب وطالبة) في حين أن عدد هذه الجامعات قد ارتفع إلى 43 جامعة حتى العام 2020م ووصل عدد الطلاب المقبولين فيها لذات العام إلى (23 ألف) وكذلك الحال في الجامعات الحكومية التي كان معدل المقبولين فيها في العام 2014م قد وصل إلى (60 ألف طالب وطالبة) إلا ان هذه الأعداد للأسف قد تناقصت حتى وصلت في العام 2020م إلى 27 ألف طالب وطالبة بدلا من زيادتها وبنسبة انخفاض تصل إلى 55% ، في حين كانت التوقعات لأعداد الطلبة الملتحقين بالجامعات الحكومية والأهلية قد قاربت 452 ألف طالب وطالبة في العام 2020م وفقاً لما جاء في الاستراتيجية الوطنية للتعليم العالي 2006م

و تُجري وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بصنعاء في الوقت الحالي تقييماً لواقع هذا التناقص ومحاولة إيجاد الحلول العلمية والعملية اللازمة لمعالجته .

ولهذا التردي والتناقص في أعداد المقبولين في مرحلة التعليم الجامعي عدة أسباب نتج عنها تعرض المدخلات وعملية التشغيل (التعليم والتعلم) **للعديد من المشكلات لعل من أهمها** وفقاً لمؤشرات التعليم في الجمهورية اليمنية للعام 2013م/2014م :

- التوترات (التقلبات والمشكلات) في البيئة السياسية والاجتماعية والاقتصادية المحيطة بالتعليم الجامعي والتي تؤثر سلباً في دافعية الطلبة نحو التحصيل والتعلم وفي دافعية الأساتذة نحو مهامهم التعليمية والبحثية ومن ثم قصور معدلات الإنجاز وتدني مستويات الأداء ومنها الكفاءة الداخلية
- توسع دائرة الفقر الحاد (فقر الدخل) : لا شك أن لأحداث 2011م فيما سمي بثورات الربيع العربي والحرب على اليمن منذ العام 2015م والمستمرة لمدة 8 سنوات ولا زالت قد أدت لخفض الإمكانات المالية للطلاب وعدم انضباط الكثير منهم في الدراسة ، فضلاً عن تناقص مستوى دافعيتهم نحو التحصيل والتعلم وقد تعزز ذلك بارتفاع نسبة البطالة بين أوساط المتخرجين وتواضع العائدين الخاص والاجتماعي للتعليم الجامعي إذ أن العلاقة بين ارتفاع معدل بطالة المتخرجين ومعدل العائدين له علاقة سلبية (عكسية) فارتفاع معدل بطالة المتخرجين قد أدى إلى انخفاض في مستوى العائد المتوقع من التعليم الجامعي إضافة إلى ارتفاع تكلفة الفرصة البديلة للتعليم الجامعي بالنظر إلى أن معظم المتخرجين يدخلون في أعداد العاطلين سنوياً .
- عدم ملاءمة البيئة الخارجية المحيطة بالتعليم والتعلم
- سلبية استخدام موارد التعليم الجامعي لأسباب كثيرة منها سوء استخدام الموارد المتاحة فعلا وسرعة تقادمها ورداءة الأجهزة والمواد المشتراة المستخدمة في عملية التعليم
- الاستمرار في فتح التخصصات الإنسانية التي لم تعد ملاءمة لاحتياجات سوق العمل وبالتالي عدم وجود إمكانية لتوظيف المتخرجين من الجامعات سواءً من قبل الدولة أو القطاع الخاص .
- عدم وجود خطط استراتيجية مزمنة تحدد العلاقة بين المدخلات والمخرجات لعملية التعليم والتعليم

أما فيما يخص أعضاء هيئة التدريس المنتسبين للجامعات الحكومية فقد كانت أعدادهم لا تزيد عن 1073 عضو في العام 1990م ثم وصل العدد إلى ما يقرب من (سبعة ألف)عضو في العام 2009م موزعين ما بين (معيد ومدرس واستاذ مساعد واستاذ مشارك واستاذ (التعليم العالي -حقائق ومؤشرات ،2010، ص 19 وارتفعت هذه الأعداد إلى ما يقرب من تسعة الآلاف عضو في العام 2014م (مؤشرات التعليم بأنواعه ، 2014م، ص 80) ، وحاليا لا توجد احصائيات واضحة لعدد أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية والأهلية لفترة ما بعد العام 2014م وحتى الآن ، كما أن الحرب قد دفعت بنسبة كبيرة منهم الى السفر لدول الجوار وغيرها للبحث عن فرصة عمل في ظل انقطاع المرتبات منذ عدة أعوام نتيجة استمرار الحرب ونقل البنك المركزي من صنعاء إلى عدن .

وفيما يخص حجم الانفاق الحكومي على التعليم الجامعي فقد وصل إلى 557 مليون ريال في العام 1990 ثم ارتفع إلى 10 مليار ريال في العام 1999م وإلى 48 مليار ريال في العام 2008م ومنه إلى 76 مليار ريال في العام 2014م وبنسبة تصل إلى 2.63% من إجمالي الإنفاق العام للدولة ، بينما بلغت نسبة الإنفاق على التعليم والتدريب بمختلف مراحله إلى 16% من إجمالي الإنفاق العام للدولة (مؤشرات التعليم بأنواعه ، 2014م، ص 88) ويشمل قطاع التعليم والتدريب على مستوى الجمهورية وزارات التعليم الثلاث – وزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم الفني والتدريب المهني ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي)

ويجب الإشارة إلى وجود بعض الأخطاء في النسب الخاصة بالأعداد التي تناولها هذا البحث مع أنه قد تم الرجوع فيها للتقارير الرسمية التي أصدرتها الجهات الحكومية المختصة وهذه الأخطاء مردها عدم وجود قاعدة بيانات الكترونية موحدة تجعل من أي رقم حقيقة ثابتة لا تقبل النقاش ومع ذلك فإن هذا لا يعني عدم مصداقية هذه الأرقام مقارنة بالواقع وإنما يعني أنها تقترب من نسبة الكمال 100% .

ختاماً : يمكن القول بأن الجمهورية اليمنية قد حققت نجاحات ملموسة في التعليم العام أو الجامعي من الناحية الكمية وهذا النجاح قد أوضحته الأعداد والاحصائيات التي أوردناها في هذا البحث لكن من الناحية النوعية فقد ظل التقدم بطيئاً رغم فتح الكثير من التخصصات العلمية والتطبيقية إلا أنه لم يسخر لها الإمكانات اللازمة للحصول على مخرجات ذات كفاءة عالية يمكن أن يستفيد منها سوق العمل بصورة حقيقية ومجدية .

كما يمكن القول بأن قطاع التعليم الجامعي في اليمن قد واجه ولا يزال خاصة في الجانب النوعي العديد من التحديات الداخلية والخارجية إلى جانب المشكلات التي أوردناها فيما سبق ، وهذه التحديات يمكن ايضاحها وذلك فيما يلي (محمد مطهر 2005) :

أولاً: التحديات الخارجية : سنأتي على ذكرها سريعاً وبصورة مختصرة وعلى النحو التالي :

1. **العولمة :** تسببت العولمة في فرض زيادة فرص التبادل الثقافي بين الأمم من خلال تسهيل التواصل بين الطلبة وهيئات التدريس وعقد الاتفاقيات بين الجامعات وتبادل أعضاء هيئات التدريس وغير ذلك من المسائل التي نتجت عن هذه العولمة .
2. **تقنيات الاتصالات والمعلومات :** أدى تسارع التطور في هذا القطاع إلى كسر الحواجز بين الدول وتزايد التفاعلات فيما بينها مما وفر الكثير من الفرص أمام الطالب والأستاذ للحصول على الكثير من المعلومات بسهولة ويسر والتحدي الذي تواجهه اليمن هو العجز الكبير في هذا الجانب فلا زال هذا القطاع في اليمن يعاني من الكثير من المشكلات التي أعاقت قيامه بدوره تجاه بقية القطاعات .
3. **الانفجار المعرفي :** لا زالت الجامعات في اليمن عبارة عن جامعات ناقلة للمعرفة وليست منتجة لها وهذا ما يسبب الكثير من المشكلات نتيجة هذا النقل .

ثانياً : التحديات الداخلية :

1. **الطلب المجتمعي المتزايد على التعليم الجامعي :** وصل عدد خريجي الثانوية بقسميها العلمي والأدبي في العام 2014/2013 إلى (170.138 طالب وطالبة) في حين بلغ اجمالي عدد المقبولين منهم في الجامعات الحكومية والخاصة لنفس الفترة إلى 90 ألف طالب وطالبة (مؤشرات التعليم بأنواعه ، 2014م، ص 68) موزعين على الجامعات الحكومية بعدد (60 ألف طالب وطالبة) في مقابل 30 ألف في الجامعات الأهلية .

وهذه الأعداد لم تعد على حالها ولم تحقق أي تقدم في السنوات التالية بل بالعكس زاد عدد خريجي الثانوية العامة عاماً بعد آخر في مقابل تناقص أعداد المقبولين منهم في الجامعات الحكومية والخاصة إذ وصل عدد المقبولين في الجامعات الحكومية إلى 27 ألف طالب وطالبة في العام 2014م في حين وصل عدد المقبولين منهم في الجامعات الأهلية إلى 23 ألف طالب وطالبة لذات العام بالرغم من زيادة أعداد هذه الجامعات من 39 جامعة وكلية في العام 2014م إلى 43 جامعة وكلية أهلية في العام 2020م

عدد طلاب الثانوية بقسميها العلمي والأدبي للعام 2014م		عدد الطلاب المقبولين بالجامعات الحكومية والخاصة للعام 2014م	
ذكور	إناث	ذكور	إناث
101.175	68.963	60.961	29.564

وينبغي أن نشير إلى أن التحاق الفتاة بالتعليم العام قد وصل إلى (69 ألف طالبة من إجمالي عدد الطلاب 170 ألف) بنسبة تمثل 40 % في حين وصلت أعداد المقبولات منهن بالتعليم الجامعي إلى (29562 ألف طالبة من إجمالي عدد الطلاب 90 ألف) بنسبة تمثل 32.84% وهذا الأمر يمثل تطوراً ملحوظاً قياساً بتأخر دخول الفتاة اليمنية للتعليم عموماً والتعليم الجامعي على وجه الخصوص .

أ. لم يكن هناك رغم ضعف نسبة المقبولين في الجامعات أي تحسن نوعي للتعليم.

ب. لم يتم الاستفادة من دور الجامعات الأهلية في زيادة نسبة الملتحقين.

2. **الاعتماد الكبير على التمويل الحكومي :** اعتمدت كل مؤسسات التعليم العالي ولا زالت حتى يومنا هذا على ما تقدمه الحكومة لها من دعم ولم تتمكن الجامعات من استغلال طاقاتها لزيادة وتحسين مصادر الدخل وتحسين النوعية في التعليم.
3. **ضعف استثمار القطاع الخاص في مجال التعليم :** لم تكن هناك رؤى واضحة وجاذبة لدى الحكومة لدفع القطاع الخاص للاستثمار في مجال التعليم رغم انشاء عشرات الجامعات الأهلية التي نجح بعضها بشكل محدود في أداء العملية التعليمية بصورة أفضل من بعض الجامعات الحكومية .
4. **ضعف القدرة المؤسسية :** وهو ضعف لم يكن يشمل وزارة التعليم العالي فقط بل حتى الجامعات الحكومية والأهلية لأن الخطط الموضوعة لم تكن تراعي الواقع عند التنفيذ ولم تكن هناك هيئات إدارية عالية القدرات ذات كفاءة مهنية متخصصة ولم تكن هناك حتى معايير لتقييم الأداء المؤسسي .

5. **ضعف الكفاءة الداخلية :** والتي تتمثل في تبديد الطاقات المادية والبشرية فنسبة الخريجين من الجامعات كانت ضئيلة مقارنة بنسبة الملتحقين فيها بسبب نسبة الرسوب المرتفعة والتي أثرت على قلة التحاق الطلاب الجدد نظراً لمحدودية الطاقة الاستيعابية .

ويبقى من صحيح القول بأن هذا النجاح الكمي والفشل النوعي كان من أسبابه دخول اليمن في العديد من المشكلات لفترة ما قبل الوحدة سواءً من خلال الصراعات البينية أو الداخلية بين شطري اليمن ومع قيام الوحدة فقد تحملت الدولة الجديدة العديد من الصعوبات الاقتصادية والسياسية البالغة التي نتجت عن حرب الخليج الثانية ثم جاءت أحداث العام 1994م والتي زادت الطين بلة ، ومنذ ذلك التاريخ والمشكلات السياسية تتوالى حيث ارتفعت وتيرتها مع تشكيل اللقاء المشترك في العام 2003م والذي ضم العديد من أحزاب المعارضة والتي وجدت الفرصة سانحة لإزاحة النظام الحاكم في ظل ما سمي بثورات الربيع العربي في العام 2011م ، ثم جاءت الحرب في العام 2015م والتي لا تزال رحاها مستمرة لأكثر من ثمان سنوات وبالتالي لم تتعافى اليمن كدولة ولم تشهد أي استقرار سياسي واقتصادي منذ بداية الستينات وحتى الآن ولعل هذه الأحداث المتتالية كانت هي السبب الحقيقي وراء عدم نجاح التعليم في اليمن من الناحية النوعية .

المبحث الثالث : المقترحات اللازمة لضمان تكافؤ فرص الالتحاق بالتعليم الجامعي في الجمهورية اليمنية

استناداً لكل ما ذكرناه من واقع للتعليم الجامعي في اليمن منذ بدايته في السبعينات وحتى الآن وإلى النصوص القانونية الخاصة بالتعليم الجامعي فقد كان من الضرورة وضع المقترحات اللازمة التي نرى أنها قد تكون ذا فائدة في تدعيم إتاحة هذا الحق في التعليم وضمان عدالة الالتحاق فيه ، وسنقسم تلك المقترحات إلى قسمين وذلك فيما يلي:

المقترحات الرئيسية :

أولاً : حاجة اليمن الماسة إلى وجود استقرار سياسي واقتصادي حقيقي وذا أساس قوي : وفي هذا الجانب لن تكون هناك اتاحة للتعليم بل بالعكس سينتج عن ذلك تسرب الكثير من الذين سبق لهم الالتحاق نتيجة صعوبة الظروف المعيشية وعدم استطاعتهم استكمال دراستهم وفقاً لهذه الظروف ولهذا تبدوا الحاجة ملحة إلى مناشدة صناع القرار السياسي بضرورة استيعاب الآثار التي ستترتب مستقبلاً في حال استمرت الأجواء السياسية غير مهيأة لوضع الخطط اللازمة لإصلاح البلد في كافة المجالات ومنها مجال التعليم والسعي لتنفيذها وفق مدد زمنية واضحة

ثانياً : إعادة دراسة المتطلبات السكانية في كافة المجالات وعلى رأسها التعليم بكافة مراحله والعمل على تحديد الاحتياجات الضرورية منها ثم السعي لتوفيرها وفقاً للظروف والإمكانات المادية المتاحة دون أن تكون تلك الدراسات قائمة في اعدادها على التقليد الأعمى للآخرين فالناظر إلى السياسات والاستراتيجيات الموضوعة سابقاً في الجانب التعليمي ومنها مثلاً الاستراتيجية الوطنية للتعليم العالي للفترة من (2006-2010) يجد أنها قد وضعت بهدف التنفيذ ولكن في أجواء وظروف مثالية بعيدة عن الواقع المعيشي للشعب وكذا دون مراعاة الإمكانات المادية المتوفرة للدولة إذ كان يحتاج تنفيذها لموارد مالية كبيرة جداً ، وبالتالي جاءت الفجوة كبيرة بين واقع هذه السياسيات والاستراتيجيات ونصوصها وبين عملية التنفيذ لها كما أن تلك الاستراتيجيات كانت قد افتقدت للإجراءات

التنفيذية المزمنة مع عدم رصد أي موازنات مالية مصاحبة لعملية التنفيذ وفقاً لتلك الخطوات المزمنة الغائبة اساساً عن محتوى تلك السياسيات والاستراتيجيات .

ثالثاً : اعتماد الحكومة لتكاليف فتح كليات جامعية حكومية على مستوى المديريات أو على الأقل في المرحلة الأولى على مستوى عدد من المديريات بحيث يكون هناك توسع فيها بحسب التوسع السكاني وذلك ليتمكن كل الراغبين من بلوغ هذا النوع من التعليم وبما يتفق مع أهداف التنمية وحاجة تلك المديريات من القوى العاملة عبر الدراسات التي يتم على ضوؤها تقييم هذه الاحتياجات ومراجعتها أولاً بأول في ضوء ما يستجد من حولنا على المستوى الوطني والعربي والدولي ، وهذا المقترح يجد أساسه من المادة (5) من اللائحة التنظيمية للوزارة رقم(139) لسنة 2010م والتي ركزت على ضرورة تحقيق تكافؤ الفرص بشكل مستمر ببين الحضر والريف والذكور والإناث وتوزيع الطلاب على التخصصات المناسبة.

رابعاً : تشجيع الحكومة للقطاع الخاص من خلال إعادة تحديث القوانين المرتبطة بالتعليم الأهلي والنص فيها على اعفاء المستثمرين من أي رسوم أو ضرائب في حال فتح أي كليات جامعية تحتاجها عملية التنمية وذلك لمدة معينة في المناطق التي لا تتوفر فيها أو حولها أي مؤسسات تعليمية جامعية وذلك لإعادة التركيبة الديموغرافية للتعليم الجامعي على مستوى الجمهورية بما يسهم في تحسين وتوسع التعليم واتاحته للجميع .

المقترحات الفرعية :

أولاً : زيادة الاعتمادات المخصصة للتعليم الجامعي وعلى الحكومات أن لا تنظر حالياً إلى أن تلك الزيادات ستمثل مشكلة في حد ذاتها في ظل عجز ها عن الوفاء باحتياجاتها الأساسية الأخرى بل عليها أن تنظر إلى ماهية الفائدة الحقيقية التي ستجنيها مستقبلاً ، فأي مبالغ مرصودة في جانب التعليم حتى وإن جاءت على حساب احتياجات أساسية أخرى في الوقت الراهن فلن تمثل أي خسارة إن كان هناك تخطيط سليم يراعي الواقع نظراً لأن المردود المادي مستقبلاً ستكون نتائجه لا محدودة إيجاباً ومن ذلك المردود المادي المعنوي الإسهام في توفير الكفاءات التي تحتاجها عملية التنمية مستقبلاً مما يعود معه بالنفع على الدولة والمواطن في كافة المجالات فالطبيب الجيد والمهندس الجيد والمزارع الجيد ووو الخ ستكون ثمار الفائدة من مخرجات تعليمهم عظيمة .

إما إن تم الاستمرار في التوسع في الجانب الكمي على حساب الجانب النوعي لتلبية الاحتياجات الوهمية نتيجة ازدياد عدد السكان فقط فلن تكون لمخرجات التعليم أي قيمة حقيقية وستزداد المشكلات أكثر وأكثر وبالتالي ستزداد معها الكلفة الاقتصادية بصورة أكبر بكثير من أي توقعات كانت في الحسبان وسيمثل أي مبلغ مهما كان ضئيلاً خسارة وكارثة على الدولة والمجتمع لأنه لا فائدة حقيقية ستنتج عن تعليم فاشل بل سيكون الفشل هو شعار المرحلة القادمة للمجتمع في كافة المجالات وهو ما يجعل من الفاتورة الاقتصادية باهظة يصعب على الدولة سدادها .

ثانياً : إدراج التخصصات التي تراعي الحاجة والواقع للإستفادة من مخرجاتها بصورة أكثر كفاءة وجدية بالنظر إلى كل المتغيرات المحيطة بنا من كل النواحي .

ثالثاً : إيجاد صناديق خيرية تسهم الأوقاف والزكاة في دعمها وذلك لمساعدة الطلاب المحتاجين والموهوبين والطلبة الغير قادرين على مواصلة تعليمهم بسبب الظروف الاجتماعية والاقتصادية ، ولعل قرار اعتماد المنح الداخلية للفتيات الوارد شرحه أعلاه قد كان له أثره الكبير في اعادة الاعتبار لوضع الفتاة في مسار التعليم الجامعي وحصولها على فرصتها من هذا التعليم أسوة بأخيها الرجل بعد أن حرمت منها سابقاً .

رابعاً : دراسة كافة المدخلات والمخرجات الناتجة عن التعليم الجامعي للفترة الماضية لمعرفة أوجه القصور وابرز النجاحات التي تحققت للإستفادة منها مستقبلاً سواءً في تعزيز تلك النجاحات أو تجاوز تلك الاخفاقات .

خامساً : وضع العقوبات الرادعة ضد أي جهات معرقلة لمجانية التعليم بما فيها القيادات الأكاديمية والإدارية وغيرها باعتبار التعليم مسألة أمن قومي يتوجب التعامل معها بجدية إن أرادت الدولة فعلاً وضع حلول لمشكلاتها في كافة المجالات فالتعليم هو الملاذ الآمن والحل المثالي لذلك .

سادساً : وضع استراتيجية موحدة للتعليم بأنواعه ثم وضع استراتيجيات فرعية لها بحسب هذه الأنواع ووضع خطط مزمنة لكل استراتيجية منها مع اعتماد الموازنات المالية التي تحقق النجاح لتلك الخطط بصورة سليمة وبما يراعي الإمكانات المادية المتوفرة .

سابعاً : دعم مجانية التعليم الجامعي وعدم فرض أي رسوم باهظة على الطلاب بحيث يستطيع الجميع مواصلة دراستهم بكل سهولة ويسر مع دعم غير القادرين منهم على ذلك .

يظن الكثيرون للأسف بأن مجانية التعليم الجامعي ستكون لها عواقبها الوخيمة على هذا النوع من التعليم إلى جانب الادعاء بأن قدرة الدولة لدعم هذه المجانية قد تبدو مستحيلة وغير مجدية في الواقع ولأجل ذلك ينبغي القول بأن الالتحاق التعليم لا يجب أن يحرم منه الطلاب الأكفاء لمجرد عدم مقدرتهم المادية بل بالعكس يمكن اعتبار التعليم نوعاً من الاستثمار للعقول البشرية التي سيعود ريع تعليمها مستقبلاً بصورة أكبر من المبالغ التي تم انفاقها لتأهيلهم (جمال الدهشان ، 2019) بدليل أن هناك الكثير من الدول التي تتصدر مؤشر التنافسية العالمية 2018/2017م تطبق مجانية التعليم ومنها (سنغافورة الأولى عالمياً-سويسرا الخامسة عالمياً – كندا 13 عالمياً وألمانيا 15 عالمياً وفنلندا 2 عالمياً وكل هذه الدول وغيرها تطبق المجانية في كل مراحلها التعليمية

كما أن عدم امتلاك المرء للمال لا يعني أن على عقله أن يتوقف عن الطموح والإبداع بل بالعكس لا يجب أن يكون المال عائقاً أمام ذلك .

ويمكن أن نذكر بعضاً من فوائد التعليم المجاني فيما يلي:

1. التعليم المجاني يمكن له أن يقلص من حجم الفجوات داخل المجتمع : يؤدي انخفاض الدخل لدى العمال غير المؤهلين إلى تصنيفهم ضمن حالة الفقراء مما يعني أن التعليم المجاني سيعطي فرصة لكل العمال للدراسة والنجاح في أعمالهم بعد حصولهم على التأهيل اللازم .

2. يسهم التعليم الجامعي المجاني في إيجاد فرص أفضل للطلاب من ذوي العائلات محدودة الدخل : تستطيع العائلات الفقيرة أن تحلم بأن يكون مستقبل أبناءها أفضل من أولياء الأمور نتيجة تعليمهم وهذا التعليم لن يكون من السهولة أن يلتحقوا فيه ما لم يكن مجانياً .
3. التعليم المجاني يعمل على سد الفجوة بين الجنسين : إذ تستطيع الأسر ارسال بناتها للمدارس والجامعات لتلقى التعليم وبالتالي سيكون لذلك مردوده الإيجابي على المجتمع مستقبلاً إذ لم يعد يكفي التعليم في المدارس العامة بصورة مجانية للحصول على فرص عمل أفضل وبالتالي تبدوا الحاجة ملحة للتعليم الجامعي الذي ينمي المهارات ويصقل الأفكار

لقد كان للتعليم المجاني الجامعي الدور الأكبر في ظهور الكثير من المبدعين الذين انتموا لأسر فقيرة ومعدمة والتاريخ مليء بالعديد منهم في كل الدول بلا استثناء سواءً في الماضي أو الحاضر .

النتائج والتوصيات

أولاً : النتائج :

1. يعد التعليم الوسيلة المثلى لدى الشعوب لتحقيق الرفاه والتقدم في كافة المجالات .
2. تستند مبادئ العدالة الاجتماعية على مجموعة من الحقوق التي يتوجب منحها بصورة متساوية للجميع وعلى رأسها الحق في التعليم وضمان إتاحته للجميع بدون تمييز .
3. لا توجد أي صناديق خيرية في مؤسسات التعليم العالي لمساعدة الطلبة المحتاجين والمتفوقين في توفير احتياجاتهم لمواصلة التعليم الجامعي .
4. تعد اللائحة التنظيمية للوزارة من أفضل التشريعات الخاصة بالتعليم الجامعي حيث أشارت إلى ضرورة وجود عدالة في التوزيع بين الريف والحضر ليتمكن الجميع من الحصول على حقهم في التعليم
5. هناك العديد من جوانب القصور المرتبطة بالحق في التعليم الجامعي وضمان اتاحته للجميع سواءً من حيث التشريعات التي لم تتناول الضمانات الكافية والعقوبات الرادعة بصورة كافية تدفع بالحكومة للاهتمام به وتردع كل مسئول يمكن أن يفكر بالتقصير في ذلك
6. يشير الواقع إلى تكدس المؤسسات التعليمية في محافظات دون أخرى وبالذات لتلك المؤسسات التابعة للقطاع الخاص مما يعني أن هناك خلل في التوزيع يتوجب إعادة النظر فيه ومعالجة مشكلاته.
7. لم تمنح التشريعات المرتبطة بمشاركة القطاع الخاص في مساعدة الحكومة في مجال التعليم الجامعي أي تسهيلات مغرية تدفع بهذا القطاع لفتح الكليات والجامعات في العديد من المحافظات النائية والمحرومة وهي كثيرة فمثلاً لا زالت الرسوم المفروضة لفتح الجامعات في العاصمة هي نفس الرسوم لفتح جامعات في أي محافظة أخرى من المحافظات النائية ، كما أنه لا توجد أي اعفاءات ضريبية وجمركية لفترة معينة لدفع القطاع الخاص لتبني مثل هذه المشروعات في المحافظات التي لا تستطيع الحكومة التوجه إليها .

ثانياً : التوصيات :

إلى جانب ما أوردناه من مقترحات في هذا البحث والتي سبق بيانها في المبحث الثالث فإننا نوصي بالعديد من المسائل التي يمكن أن تسهم كذل في ضمان إتاحة الحق في التعليم الجامعي للجميع دون أي تمييز ومنها :

1. نوصي بتعديل وتحديث التشريعات المرتبطة بالتعليم الجامعي ووضع ضوابط فاصلة وواضحة جداً بينها وبين بقية أنواع التعليم في مراحله المختلفة والحد من أي تداخل فيما بين بعضها البعض
2. يتوجب على المشرع العمل على تنفيذ ما نصت عليه القوانين المرتبطة بالتعليم العالي ومن تلك النصوص ما يتعلق بالصلاحيات الممنوحة للمجلس الأعلى للتعليم العالي لوضع حد للعديد من المسائل وعلى رأسها :

- وضع سقوف أعلى وأدنى للرسوم المفروضة على الطلاب عند التحاقهم بالتعليم الجامعي بحيث يراعى في إعدادها المنطقة أو المحافظة ومستوى الخدمات المتوفرة فيها .
- إصدار اللوائح المرتبطة بإنشاء الصناديق الخيرية لدعم الطلبة المتفوقين والمحتاجين لمواصلة تعليمهم
- وضع العقوبات الرادعة تجاه القيادات الجامعية بسبب التجاوزات الحاصلة من قبل بعض الجامعات الحكومية وعلى رأسها ما يتعلق بوضع سقوف عالية جداً للرسوم الدراسية المطلوبة لمواصلة التعليم الجامعي لمرحلة الدراسات العليا دون الحصول على موافقة الوزارة والمجلس الأعلى للتعليم العالي ، الأمر الذي تسبب في عدم ضمان إتاحة التعليم الجامعي للجميع وفق قواعد المنافسة وجعله مقصوراً على أبناء الطبقة التي تمتلك المال بغض النظر عن الموهبة وهذه المسألة لها دلالات خطيرة على أمن المجتمع نتيجة الغضب الذي يمكن أن يتكون في نفوس أبناء الطبقة الفقيرة الذين يمتلكون القدرات والمواهب اللازمة ولكن المال يمثل عائقاً وسداً منيعاً أمام تحقيق طموحاتهم .
- وضع خطط استراتيجية واضحة ومزمنة وممولة لمعالجة المشكلات التي يمرّ بها قطاع التعليم الجامعي وتحديداً للمشكلات الناتجة عن حرمان أبناء الفئات الفقيرة من مواصلة تعليمهم الجامعي نتيجة عدم قدرتهم المالية على ذلك .
- وضع الاستراتيجيات المشجعة للفتيات لمواصلة تعليمهن في المناطق النائية والمحرومة على اعتبار أن الفتاة كلما نالت حظها من التعليم كلما كانت حريصة على تعليم أبناءها بشكل أفضل وبالتالي سيكون لذلك انعكاس إيجابي على وضع المنطقة التي تتواجد فيها تلك الفتيات بحيث يسهمن في النهاية في تطور هذه المناطق وتحسين وسائل الخدمة فيها .

3. مراعاة أن تشمل النصوص القانونية المحدثة للتشريعات الحالية على العقوبات الرادعة التي تمنع أي مسئول من التصرف ببعض الموارد المالية المخصصة للتعليم خارج إطار القانون بما يحد من المحسوبية والوساطة التي تسببت خلال الفترة الماضية في حرمان المحتاجين لصالح المتنفذين .
4. استكمال وضع اللوائح التنفيذية المكملة لبعض القوانين وعلى رأسها قانون التعليم العالي بعد تحديثه بحيث يكون معبراً عن الواقع الحالي والظروف المستجدة ولا ينفصل عنهما وفقاً للمتغيرات التي تجري من حولنا عربياً ودولياً .

5. يتوجب على الحكومة أن تضع الموازنات المالية الكافية لتعزيز الحق في التعليم الجامعي ودعم مجانيته وضمان اتاحته للجميع فهي وإن رأت أن ذلك سيسبب لها مشكلات اقتصادية في بداية الأمر إلا أن حجم المكاسب المادية لاحقاً سيكون كبيراً وذا أثر إيجابي فعال في تحقيق أهداف التنمية وبالتأكيد لن يكون لرصد الموازنات المالية الكافية أي قيمة ما لم يصاحب ذلك وضع استراتيجيات واضحة ومزمنة يتم التقييم لخطواتها أولاً بأول .
6. يتوجب على الحكومة تقديم بعض التسهيلات الكافية للقطاع الخاص لتملك الأراضي لإنشاء جامعات خاصة في بعض المحافظات النائية حيث يمكن من خلال هذه الفكرة تعويض الحرمان الناتج عن عدم امتلاك الكثير من مؤسسات التعليم العالي الأهلي في العاصمة صنعاء للأراضي والأبنية بسبب ارتفاع اسعارها بصورة كبيرة جداً يصعب تحملها .

قائمة المراجع

1. أ.د/محمد بن محمد مطهر : التحديات التي تواجه التعليم العالي في الجمهورية اليمنية " الواقع والرؤية المستقبلية" ، تقرير تم نشره لصالح المركز الوطني للمعلومات – الجمهورية اليمنية – 2005م .
2. أ.د جمال علي الدهشان : مجانية التعليم ضرورة مجتمعية لتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية والعدل التربوي : بحث مقدم للمؤتمر العلمي الأول لقسم أصول التربية بكلية التربية – جامعة سوهاج بعنوان " مجانية التعليم بين القبول والرفض رؤى وتوجهات" 2019م (**https://www.academia.edu/39218057**)
3. دستور الجمهورية اليمنية المعدل لعام 2001م
4. القانون اليمني رقم (17) لسنة 1995م بشأن الجامعات اليمنية الحكومية
5. القانون اليمني رقم (19) لسنة 2003م بشأن البعثات والمنح الدراسية
6. القانون اليمني رقم(13) لسنة 2005م بشأن الجامعات الأهلية
7. القانون اليمني رقم(13) لسنة 2010م بشأن التعليم العالي
8. اللائحة التنظيمية لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي اليمنية الصادرة بالقرار الجمهوري رقم(139) لسنة 2010م
9. قرار رئيس الوزراء رقم(40) لسنة 2008م بشأن نظام الدراسات العليا في الجامعات اليمنية
10. قرار رئيس الوزراء رقم(284) لسنة 2008م بشأن النظام الموحد لشؤون الطلاب بالجامعات اليمنية الحكومية
11. قرار رئيس الوزراء رقم(418) لسنة 2008م بشأن لائحة تنظيم المنح الداخلية لطلبة الدراسات الجامعية والعليا - اليمن
12. قرار وزير التعليم العالي والبحث العلمي اليمني رقم(262) لسنة 2008م بشأن شروط وضوابط منح الاستمرارية لمستوى دراسي أعلى
13. تقرير الإنجاز السنوي لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي – الجمهورية اليمنية – 2007م
14. مؤشرات التعليم في الجمهورية اليمنية (مراحله – انواعه المختلفة) الصادر للعام 2014/2013م ، المجلس الأعلى لتخطيط التعليم

15. البوابة الالكترونية للتنسيق الموحد للجامعات اليمنية
16. دليل التعليم العالي في الجمهورية اليمنية ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، صنعاء ، 2014م
17. الاستراتيجية الوطنية للتعليم العالي في الجمهورية اليمنية وخطة العمل المستقبلية (2006-2010) ، مشروع تطوير التعليم العالي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، صنعاء ، 2006م
18. التعليم العالي - حقائق ومؤشرات الإنجاز خلال عشرين عاماً (1990-2010) الإدارة العامة للنظم والمعلومات - وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، الجمهورية اليمنية ، 2010م
19. فوائد التعليم المجاني : متوفر على الرابط https://mufahras.com/ بتاريخ 2023/2/22م

العدالة الأكاديمية في البيئة الجامعية العربية: البنية العاملية والخصائص السيكومترية والفروق الثقافية

Academic justice in the Arab university environment: factor structure, psychometric characteristics, and cultural differences

د. سُليمان عبد الواحد يوسُف /جامعة قناة السويس/ مصر
Dr. Soliman Abdel Wahed Yousef/ Swez Canal University/ Egypt
د. هدى ملوح الفضلي/جامعة الكويت/الكويت
Dr. Huda Mallouh Al-Fadhli/ Kuwait University/ Kuwait
د. نورالهدى رحال /جامعة وهران - 2/ الجزائر
Dr. Nour El-Huda Rahal/ University of Oran-2/ Algeria

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى بناء صورة عربية لمقياس العدالة الأكاديمية، والتعرف على مكوناتها العاملية وكفاءتها السيكومترية لدى عينة من المراهقين الجامعيين في البيئة العربية، قوامها (389) مراهقًا جامعيًا من الجنسين بكل من مصر، والكويت، والجزائر، منهم (168) مصريين؛ و(120) كويتيين؛ و(101) جزائريين ؛ تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (18 – 20) سنة، بمتوسط (19.45)، بانحراف معياري قدره (0.97)، طُبق عليهم المقياس العربي للعدالة الأكاديمية إعداد/ الباحثين، وباستخدام صدق المحكمين، والمقارنات الطرفية (التمييزي)، والتلازمي (المحك)، والعاملي الاستكشافي باستخدام برنامج SPSS V26 والتوكيدي باستخدام برنامج AMOS VS26، وبحساب ثبات ألفا لكرونباخ، وبحساب الاتساق الداخلي من خلال معامل الارتباط لـ بيرسون بين درجة البُعد والدرجة الكلية للمقياس، أشارت النتائج إلى تمتع المقياس ببنية عاملية، وكفاءة سيكومترية تُجيز استخدامه في الكشف عن مستوى الصحة العاطفية لدى المراهقين العرب من الجنسين، كما أشارت النتائج إلى عدم اختلاف البينة العاملية للعدالة الأكاديمية باختلاف الثقافة.

الكلمات المفتاحية: العدالة الأكاديمية، المراهقين العرب، البنية العاملية، الخصائص السيكومترية.

Abstract:

The current study aimed to build an Arab picture of the scale of academic justice, and to identify its factor components and its psychometric efficiency in a sample of university adolescents in the Arab environment, consisting of (389) university adolescents of both sexes, of whom (168) are Egyptian; and (120) Kuwaitis; and (101) Algerians; The Arab scale of academic justice was applied to them prepared by researchers, and by using constructive validity in several ways, alpha stability, and by calculating internal consistency. The difference in the global evidence of academic justice in different cultures.

KeyWords: Academic justice, Arab adolescents, Factor structure, Psychometric characteristics.

مقدمة:

تُعد العدالة أهم ركيزة حضارية في البناء والتنمية وأعظم أساس تقام عليه الدول والنظم، كما أنها من أهم القيم والمبادىء الإسلامية والأخلاقية التي جاء بها الإسلام حاملاً لواءها ومقيمًا لمعالمها إقامة لافتة بين التشريعات التي نظم بها شئون الحياة من أجل تحقيق السعادة للفرد والمجتمع، كما أن من قام بالعدل نال محبة الله عز وجل. قال تعالى في كتابه الكريم ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ لِلَّهِ شُهَدَاءَ بِالْقِسْطِ وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَآنُ قَوْمٍ عَلَى أَلَّا تَعْدِلُوا اعْدِلُوا هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَى وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ خَبِيرٌ بِمَا تَعْمَلُونَ﴾ (سورة المائدة، الأية: 8). ولقد حثت السنة النبوية الشريفة على إقامة العدل بين الناس، فمن ذلك ما روى عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال (إن المقسطين عند الله على منابر من نور عن يمين الرحمن - وكلتا يديه يمين - الذين يعدلون فى حكمهم وأهليهم وما وُلوا).

ولما كانت الجامعات أحد أهم المؤسسات التربوية والتعليمية التي تؤدي دورًا مهمًا في خدمة المجتمع وتنمية البيئة؛ فإن دور التعليم الجامعي له تأثيره الإيجابي في التغيير بمختلف جوانبه من خلال القيام بوظائف رئيسة ثلاثة هي (التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع وتنمية البيئة)؛ الأمر الذي يتطلب توفير قدر من المعلومات والبيانات الواقعية حول المهام الجامعية والتي تُعد العدالة الأكاديمية أهمها؛ تلك العدالة التي تحقق آفاق إبداعية للدور التربوي الجامعي تجاه الطلبة الجامعيين، ومن خلال مناخ من الحرية الأكاديمية والمحبة والتسامح والانفتاح والمساواة والديمقراطية والمرونة التي تسود التعليم الجامعي والذي يكون له بالغ الأثر في تكوين طلبة جامعيين يتحلون بالقيم والاخلاق التي تساهم في تعديل سلوكهم واتجاهاتهم إزاء الجامعة وأساتذتهم وزملائهم والمجتمع بشكل عام (الطلاع وأبو حشيش، 2009، 139؛ واليوسفي، 2022، 547).

وفي هذا الإطار تشير عطية (2015، 15) إلى أن العدالة الأكاديمية مطلب مهم وضروري من أجل أن يهنأ الطالب الجامعي بحياته الجامعية ويشعر بالرضا الأكاديمي والسعادة الاكاديمية، ولابد ان تكون هذه العدالة هي الهدف والغاية الكبرى لكل مؤسسات المجتمع؛ وإذا كانت الجامعة اهم مؤسسات المجتمع التي تقوم على تربية وتعليم الأفراد، فمن الواجب ان تكون العدالة الأكاديمية اهم وأسمى الأهداف والغايات التي تسعى وتعمل على تحقيقها بكافة الطرق وبقدر الإمكان، لا أن تكون العدالة الأكاديمية مجرد كلمة أو شعار يتشدق به البعض دون وجود حقيقي لها داخل الجامعات، أو حتى داخل أنفسنا.

وعلى الرغم من اهتمام الأدب التربوي والنفسي بمفهوم الحرية الأكاديمية في التعليم الجامعي، وأعتبرهوه التربويون والسيكولوجيون روح وقلب التعليم العالي (McCluskey & Winter, 2014, 143)؛ فإن البحوث النفسية والتربوية العربية لم تهتم بالشكل الكافِ بمفهوم العدالة الأكاديمية الذي هو في الأساس موجه نحو حقوق الطالب الذي هو أساس العملية التعليمية والمستفيد الأساسي منها (جاد الرب والخضر، 2016، 16). الأمر الذي دفعنا إلى الاهتمام بموضوع العدالة الأكاديمية إذ أنه فى حد ذاته يمثل موضوعًا خصبًا ومن الموضوعات الهامة على المستويين النظرى والتطبيقى وهذا ما حدا بالباحثين إلى إجراء الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة:

لما كان الطلبة الجامعيين يمرون بمرحلة حرجة في تكوين الشخصية الإنسانية الا وهي المرحلة الجامعية؛ فإنهم يتعرضون خلال هذه المرحلة للعديد من الضغوط الأكاديمية والصدمات والأزمات التي تترك أثرًا سلبيًا في بنية الشخصية، والتي تظهر جلية في الشعور بالنقص، وضعف الثقة بالذات وبالآخرين، والإحباط، ولخوف من الفشل الأكاديمي (الطيطي، 2004، 4)؛ إضافة غلى شعوره بافتقاد العدالة الاكاديمية داخل الجامعة، حيث يمكن ان تؤثر على ما يبذله الطالب الجامعي من جهد ومثابرة، وعلى ثقته بذاته وتقديره لها، وكذلك على دافعيته للتعلم والإنجاز وللقيام بأي نشاط من الأنشطة الجامعية (عليوه، 2021، 348).

وعلى ذلك، فإن مشكلة الدراسة الحالية تمثلت في الحاجة إلى وجود أداة قياس دقيقة لقياس مستوى العدالة الأكاديمية لدى المراهقين الجامعيين العرب، وخاصة أن المراهقون - ونعني ما هم فى السن من (18 – 21 عام) - هم الفئة التي تواجه مشكلات واضطرابات نفسية وانفعاليةكالشعور بالتوتر والإحباط وعدم الرضا وعدم التوافق مع الحياة الجامعية. إضافة إلى أن العدالة الأكاديمية تعتبر من المتغيرات الهامة التي تؤثر في جوانب النمو المختلفة لدى المراهقين الجامعيين الذين يمرون بتلك المرحلة العمرية الحرجة في تشكيل شخصيتهم وتطورها وبناء العلاقات الإيجابية بينهم وبين أقرانهم. وهذا ما حدا بالباحثين إلى إعداد أداة لقياس العدالة الأكاديمية وتقنينها لدى المراهقين الجامعيين العرب حتى يسهل التعرف على مستواها لديهم:

ومما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما هى دلالات صدق مقياس العدالة الأكاديمية لدى المراهقين الجامعيين بالبيئة العربية؟.
2. ما هى دلالات ثبات مقياس العدالة الأكاديمية لدى المراهقين الجامعيين بالبيئة العربية؟.
3. ما هى دلالات الاتساق الداخلي لمقياس العدالة الأكاديمية لدى المراهقين الجامعيين بالبيئة العربية)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى إلى بناء صورة عربية لمقياس العدالة الأكاديمية، والتعرف على مكوناتها العاملية وكفاءتها السيكومترية لدى عينة من المراهقين الجامعيين في البيئة العربية (مصر، والكويت، والجزائر)، وذلك من خلال دلالات عديدة منها صدق البناء بعدة أنواع، والثبات بألفا كرونباخ، والاتساق الداخلي.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة الحالية في جانبين؛ الأول نظري، والثاني تطبيقي، فمن حيث الأهمية النظرية فإن الدراسة الحالية يتوقع أن تساهم في التوصل إلى أداة قياس تتصف بالموضوعية، لقياس العدالة الأكاديمية لدى المراهقين الجامعيين العرب. أما من حيث الأهمية التطبيقية فإن هذا المقياس سيُصبح له قيمة تربوية خاصة، إذ سيكون أداة قياس سهلة وسريعة التطبيق للكشف عن مستوى العدالة الأكاديمية لدى المراهقين الجامعيين بالبيئة العربية. وفي ضوء نتائج المقياس يمكن التخطيط لوضع برامج تدخل سيكولوجي (تدريبية – إرشادية) من قبل الباحثين والمتخصصين والتربويين والأساتذة الجامعيين المعنيين بهذا المجال بتحقيق العدالة الأكاديمية لدى المراهقين الجامعيين العرب. وبذلك

تتوفر إمكانية تصحيح مسارهم والتفاعل النشط الفعال في الجامعات وجميع مناحي الحياة وصقل شخصياتهم وإعدادهم للمستقبل بما ينعكس إيجابيًا على جودة حياتهم الأكاديمية والاجتماعية.

مصطلحات الدراسة:

1. العدالة الأكاديمية Academic justice:

هي سلوك أخلاقي قيمي ومكون من مكونات البيئة النفسية للمؤسسة الجامعية، والتي يدرك من خلالها الطالب الجامعي نوعية المعاملات والممارسات الجامعية التي يتلقاها قبل وبعد صدور القرارات الجامعية والتي تعكس شعوره بالعدالة في التدريس، والعلاقات والتفاعل مع الطلاب، وأساليب تحديد نواتج جهوده، ونزاهة المعايير، وسلامة الإجراءات المتبعة في تقييمه.

ويُعرفها الباحثون إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنها "الدرجة التي يحصل عليها المراهق/ المراهقة بالمرحلة الجامعية في الأداء على مقياس العدالة الأكاديمية لدى المراهقين الجامعيين العرب المُعد في الدراسة الحالية.

2. المراهقة Adolescents:

قدم يوسُف (2011، 71) تعريفاً للمراهقة ينص على أنها "القنطرة التي يعبر عليها الفرد من طفولته بكل ما فيها من صعوبات واعتمادية إلى رشده بكل ما فيه من قدرات واستقلالية، وتنقسم إلى:

أ. المراهقة المبكرة: من عمر 12– 13– 14 سنة ويقابلها المرحلة الإعدادية.

ب. المراهقة المتوسطة: من عمر 15– 16– 17 سنة ويقابلها المرحلة الثانوية.

ج. المراهقة المتأخرة: من عمر 18– 19– 20– 21– 22 سنة ويقابلها المرحلة الجامعية.

ويقصد بالمراهقين الجامعيين العرب فى الدراسة الحالية "الأفراد الذين تتراوح أعمارهم ما بين (18 – 21) سنة من الجنسين، ويدرسون بالمرحلة الجامعية ببعض الجامعات الحكومية بكل من مصر، والكويت، والجزائر، ومن ثم فهم يقعون في مرحلة المراهقة المتأخرة".

3. البنية العاملية The Factorial Construct:

هو شكل من أشكال صدق البناء Construct Validity يتم الوصول إليه من خلال التحليل العاملي Factorial Analysis والذي يُعد أسلوبًا إحصائيًا يمثل عددًا كبيرًا من العمليات والمعالجات الرياضياتية في تحليل الارتباطات بين المتغيرات (بنود المقياس) ومن ثم تفسير هذه الارتباطات واختزالها في عدد أقل من المتغيرات تُسمى العوامل (السيد، 2008).

4. الخصائص السيكومترية Psychometric Properties:

يُقصد بالخصائص السيكومترية لأداة القياس في الدراسة الحالية تلك الخصائص القياسية الضرورية والمتعلقة بالصدق والثبات والاتساق الداخلي، والتي يتم حسابها بعد تجريب الأداة على عينة ممثلة للمجتمع الأصلي لعينة الدراسة. وتعتمد كفاءة الأداة على مدى توافر بيانات مناسبة لهذه الخصائص. وتشتمل الخصائص السيكومترية في الدراسة الحالية على ما يلي:

أ. الصدق Validity:

يُقصد به أن يقيس الاختبار ما وضع لقياس. أو يقصد به صلاحية الاختبار في قياس ما وضع لقياسه. ويُعد الصدق أهم الخصائص السيكومترية للاختبار. فكيف يمكن الوثوق في نتائج اختبار لا يقيس ما يدعى قياسه (خطاب، 2008، 538). وسوف تقتصر الدراسة الحالية على استخدام طرق الصدق التالية: (صدق المحكّمين Trustees Validity، والمقارنات الطرفية (الصدق التمييزي) (Peripheral Comparisons) Discriminatory Validity، والصدق التلازمي Concurrent Validity، والصدق العاملي "التحليل العاملي" "Factorial Analysis" Factorial Validity بشقيه الاستكشافي والتوكيدي.

ب. الثبات Reliability:

هو ضمان الحصول على نفس النتائج تقريبًا إذا أُعيد تطبيق الاختبار على نفس المجموعة من الأفراد، وهذا يعني قلة تأثير عوامل الصدفة أو العشوائية على نتائج الاختبار، ومن هذا يمكن أن نستنتج قوة العلاقة القوية بين وحدات الاختبار والأداء الحقيقي للفرد، وواضح أن هذا الأداء إنما هو دالة القدرة أو الخاصية (أبو هاشم، 2004، 293). وسوف تقتصر الدراسة الحالية على استخدام طريقة ثبات ألفا كرونباخ Alpha Cronbach.

ج. الاتساق الداخلي Internal Consistency:

يرى يوسُف (2020، 14) أن الاتساق الداخلي يُعد أحد طرق حساب الخصائص السيكومترية (القياسية) لأداة القياس. ويشير كل من أحمد ومنسي (2002، 113)، ومراد وسليمان (2002، 357) إلى أن الاتساق الداخلي يتم حسابه من خلال الارتباط بين الدرجة الكلية ودرجات مكونات الاختبار (أو علاقة درجات بنود الاختبار بالدرجة الكلية إذا كان يقيس شيئًا واحدًا) وتدل معاملات الارتباط هذه على أن المكونات أو البنود تقيس شيئًا مشتركًا، أي تُعبر عن الاتساق الداخلي للمفردات. وهذا يؤكد صدق المفردات وليس صدق المحتوى.

فروض الدراسة:

يمكن صياغة فروض الدراسة الحالية على النحو التالي:

1. يتوفر لمقياس العدالة الأكاديمية لدى المراهقين الجامعيين درجة مقبولة من صدق البناء، والصدق التلازمي بالبيئة العربية.
2. يتوفر لمقياس العدالة الأكاديمية لدى المراهقين الجامعيين درجة مقبولة من الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ بالبيئة العربية.

3. يتوفر لمقياس العدالة الأكاديمية لدى المراهقين الجامعيين بالبيئة العربية درجة مقبولة من الاتساق الداخلي باستخدام ارتباطات درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس.).

الطريقة والإجراءات:

أولاً: منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي؛ حيث إنه المنهج المناسب,

ثانياً: عينة الدراسة:

تكونت العينة من (389) مراهقًا جامعيًا من الجنسين بكل من مصر، والكويت، والجزائر، منهم (168) مصريين؛ و(120) كويتيين؛ و(101) جزائريين ؛ تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (18 – 20) سنة، بمتوسط (19.45)، بانحراف معياري قدره (0.97).

ثالثًا: أداة الدراسة:

- **مقياس العدالة الأكاديمية لدى المراهقين الجامعيين العرب، إعداد/ الباحثون:**

تم إعداد هذا المقياس بهدف التعرف على مستوى العدالة الأكاديمية لدى المراهقين الجامعيين العرب، وذلك وفقًا للخطوات التالية:

1. تم الإطلاع على الأدب السيكولوجي والتربوي من أُطر نظرية ودراسات وبحوث سابقة تناولت العدالة الأكاديمية، ومنها: أبو غزال وعلاونة (2010)؛ وعطية ودسوقي وعبد الفتاح وصبري (2014)؛ وكولكويت ورووديل (Colquitt & Rodell., 2015)؛ وعطية (2015)؛ وبركات وأبو علي (2016)؛ والحميدي واليوسف (2019)؛ وشراب (2019)؛ وواعر (2019)؛ وعليوه (20121).

2. كما تم الاطلاع على عدد من المقاييس المتعلقة بالعدالة الأكاديمية، منها: بيرتي وموليناري وسبيلتيني (Berti, Molinary & Speltini, 2010)؛ ومرسي (2011)، وجاد الرب والخضر (2016)؛ وشحاتة (2018)؛ وبيكيل (Pekel, 2021)؛ واليوسفي (2022).

3. في ضوء ما سبق الإطلاع عليه من أُطر نظرية ودراسات وبحوث سابقة، ومقاييس العدالة الأكاديمية، تم صياغة مفردات المقياس في صورته الأولية للعرض على السادة المحكمين، والمكونة من (30) مفردة، موزعة على ستة (6) أبعاد هي: (العدالة التوزيعية، والعدالة الإجرائية، والعدالة التفاعلية، والعدالة المعلوماتية، والعدالة الجزائية، والعدالة التقييمية)، ويشتمل كل بعد على (5) خمس مفردات. وأمام كل مفردة خمس بدائل هي (تنطبق عليّ كثيرًا جدًا - تنطبق عليّ كثيرًا - تنطبق عليّ إلى حد ما - لا تنطبق عليّ كثيرًا - لا تنطبق عليّ إطلاقًا) ويتم تصحيح المقياس من خلال إعطاء الاختيارات السابقة الدرجات التالية (5 – 4 – 3 – 2 – 1) على الترتيب؛ ومن ثم فإن مدى الدرجات التي يحصل عليها كل متعلم على المقياس يتراوح ما بين (30 – 150)؛ حيث تدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع مستوى العدالة الأكاديمية في حين تدل الدرجة المنخفضة على انخفاض مستواها.

ويتم تحديد مستوى العدالة الأكاديمية لدى المراهق الجامعي العربي على النحو التالي: "المستوى المنخفض من العدالة الأكاديمية: في حالة حصول الفرد على درجة كلية على المقياس تتراوح ما بين (صفر- 1.33)؛ والمستوى المتوسط: في حالة حصول الفرد على درجة كلية على المقياس تتراوح ما بين (1.34- 2.67)، والمستوى المرتفع من العدالة الأكاديمية: في حالة حصول الفرد على درجة كلية على المقياس تتراوح ما بين (2.68- 5). وذلك على أساس أن طول الفئة (1.33)، وهو خارج قسمة الفرق بين أعلى تقدير (5)، وأقل تقدير (1)، على 3، والذي يمثل المستويات الثلاثة: (منخفض – متوسط – مرتفع) للعدالة الأكاديمية. والجدول (1) يوضح الصورة النهائية للمقياس (ملحق 2):

جدول (1) أبعاد مقياس العدالة الأكاديمية وأرقام المفردات المنتمية لكل بعد

البعد	أرقام المفردات	المجموع
العدالة التوزيعية	1، 7، 13، 19، 25	5
العدالة الإجرائية	2، 8، 14، 20، 26	5
العدالة التفاعلية	3، 9، 15، 21، 27	5
العدالة المعلوماتية	4، 10، 16، 22، 28	5
العدالة الجزائية	5، 11، 17، 23، 29	5
العدالة التقييمية	6، 12، 18، 24، 30	5
المجموع		**30**

نتائج الدراسة وتفسيرها:

1. **نتائج الفرض الأول:**

ينص الفرض الأول على أنه "**يتوفر لمقياس العدالة الأكاديمية لدى المراهقين الجامعيين درجة مقبولة من صدق البناء، والصدق التلازمي بالبيئة العربية**".

ولاختبار هذا الفرض تم التحقق من صدق المقياس على النحو التالي:

1. **صدق المحكّمين:**

بعد أن تم صياغة فقرات المقياس، تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس، والصحة النفسية، ببعض الجامعات المصرية (ملحق 1)، حيث تراوحت نسبة الاتفاق ما بين (90 – 100%)، حيث تم الإبقاء على جميع المفردات، وذلك طبقًا لمعادلة كوبر Cooper لحساب نسبة الاتفاق (الوكيل والمفتي، 2012، 226). وفي ضوء آراء المحكمين تم تعديل صياغة بعض المفردات، واعتُبرت نسبة اتفاق المحكمين على المقياس معيارًا للصدق، وعليه فإن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق.

2. **صدق المقارنات الطرفية (الصدق التميزي):**

تم حساب صدق المقياس الحالي من خلال صدق المقارنة الطرفية التي ذكرها (أبو علام، 2003، 427)، حيث

تم تطبيق محك خارجي وهو (مقياس العدالة الاكاديمية إعداد/ اليوسفي، 2022)، وذلك بغرض تحديد ال27% الأعلى وال27% على المحك الخارجي، ثم تم تطبيق مقياس العدالة الأكاديمية المُعد والمستخدم في الدراسة الحالية على المجموعتين الطرفيتين وهما أعلى (105) طالبًا وطالبة، وأدنى (105) طالبًا وطالبة (27٪ X 389) وتم حساب متوسطات درجاتهما في العدالة الأكاديمية باستخدام اختبار "ت" فكانت قيمة "ت" المحسوبة (4.965) للعينة الكلية، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، مما يُعد دليلًا على قدرة المقياس الحالي على التمييز بين مرتفعي ومنخفضي الأداء عليه، وأعتُبر ذلك مؤشرًا لصدق المقياس.

3. **الصدق التلازمي (صدق المحك):**

حيث تم حسابه من خلال إيجاد معامل الارتباط بين مقياس العدالة الأكاديمية إعداد/ اليوسفي (2022) والمقياس الحالي، اللذان طُبقا على أفراد العينة الكلية (ن= 389 طالبًا وطالبة)، وبلغ معامل الارتباط بينهما (0.80)، وهو معامل مرتفع ودال إحصائيًا.

4. **الصدق العاملي:**

أ. **التحليل العاملي الاستكشافي Explatory Factor Analysis:**

تم حساب الصدق العاملى للمقياس باستخدام برنامج SPSS V26 بطريقة المكونات الأساسية لهوتلينج مع التدوير المتعامد للعوامل المستخلصة بطريقة Varimax والتى تكون فيها العوامل مستقلة عن بعضها البعض (حسن، 2011، 458) لمعاملات ارتباط استجابات لدى أفراد العينة الكلية وقوامها (389) طالبًا جامعيًا من الجنسين للمقياس الحالي لتحديد مكوناته الأساسية، واعتمادًا على ذلك فقد أسفر التحليل العاملى عن أربع عوامل، ولم يحذف أى مفردة حيث كانت تشبعاتها أكبر من (3.0) وفق محك جيلفورد (فرج، 1991، 151)، ويوضح الجدول (2) التشبعات الجوهرية للمفردات بالعوامل.

جدول (2) تشبعات المفردات بالعوامل لمقياس العدالة الأكاديمية بعد التدوير

قيم التشبع للعوامل Factor loadings			المفردات	قيم التشبع للعوامل Factor loadings			المفردات
العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث		العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس	
0.821			**12**	0.803			**2**
0.818			**16**	0.801			**4**
0.801			**5**	0.796			**8**
0.799			**21**	0.754			**9**
0.723			**14**	0.740			**10**
	0.809		**26**		0.811		**13**
	0.804		**1**		0.810		**15**
	0.793		**11**		0.801		**17**
	0.790		**29**		0.790		**20**

18		0.765		30		0.760	
6			0.847	23			0.799
7			0.826	24			0.754
22			0.790	25			0.730
3			0.785	27			0.706
19			0.735	28			0.698
الجذر الكامن	6.365	5.930	5.358		4.554	3.369	2.961
نسبة التباين	21.368	19.324	15.321		12.357	10.657	8.374
التباين الكلى	87.374						

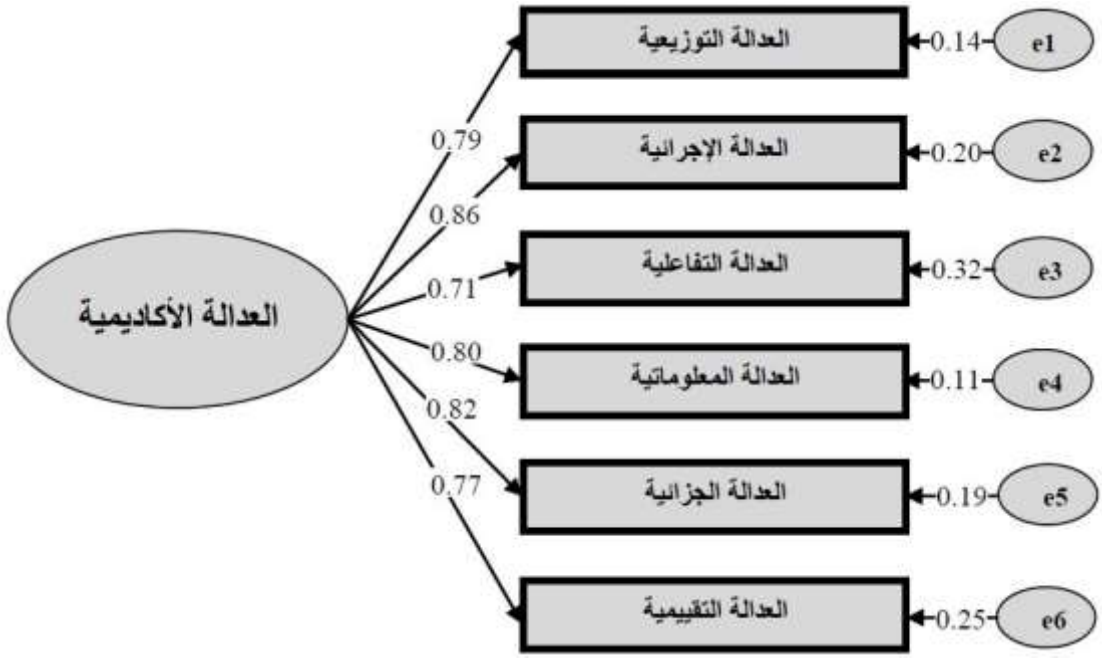
يتضح من النتائج السابقة للتحليل العاملي بجدول (2) تشبع مفردات المقياس على أربع عوامل فسرت مجتمعة معًا (87.374%) من التباين الكلى وهذه العوامل هى: العامل الأول وجذره الكامن (6.365) وفسر حوالى (21.368%) من التباين الكلى للمصفوفة وتشبع على هذا العامل (5) مفردات من مفردات المقياس تراوحت ما بين (0.723 - 0.821)، ويقترح تسمية هذا العامل "العدالة التوزيعية"، والعامل الثانى وجذره الكامن (5.930) وفسر حوالى (19.324%) من التباين الكلى للمصفوفة وتشبع على هذا العامل (5) مفردات من مفردات المقياس تراوحت ما بين (0.765 - 0.809)، ويقترح تسمية هذا العامل "العدالة الإجرائية"، والعامل الثالث وجذره الكامن (5.358) وفسر حوالى (15.321%) من التباين الكلى للمصفوفة وتشبع على هذا العامل (5) مفردات من مفردات المقياس تراوحت ما بين (0.735 - 0.847)، ويقترح تسمية هذا العامل "العدالة التفاعلية"، والعامل الرابع وجذره الكامن (4.554) وفسر حوالى (12.357%) من التباين الكلى للمصفوفة وتشبع على هذا العامل (5) مفردات من مفردات المقياس تراوحت ما بين (0.740 - 0.803)، ويقترح تسمية هذا العامل "العدالة المعلوماتية"، والعامل الخامس وجذره الكامن (3.369) وفسر حوالى (10.657%) من التباين الكلى للمصفوفة وتشبع على هذا العامل (5) مفردات من مفردات المقياس تراوحت ما بين (0.760 - 0.811)، ويقترح تسمية هذا العامل "العدالة الجزائية"، وأخيرًا العامل السادس وجذره الكامن (2.961) وفسر حوالى (8.374%) من التباين الكلى للمصفوفة وتشبع على هذا العامل (5) مفردات من مفردات المقياس تراوحت ما بين (0.698 - 0.799)، ويقترح تسمية هذا العامل "العدالة التقييمية". مما يشير إلى درجة عالية من الصدق العاملي للمقياس.

مما سبق يتضح أن التحليل العاملي الاستكشافي قدم دليلاً قويًا على صدق البناء التحتي أو الكامن لهذا المقياس، وأن العدالة الأكاديمية عبارة عن عامل كامن عام واحد ينتظم حوله الأبعاد الفرعية الست المكونة له.

ب. التحليل العاملي التوكيدى Confirmatory Factor Analysis:

كما تم التحقق من صدق البنية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، باستخدام برنامج AMOS V26 عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام لدى أفراد العينة الكلية (ن= 389)؛ وفي نموذج العامل الكامن العام تم

افتراض أن جميع العوامل (المكونات الفرعية) المشاهدة للمقياس الحالي تنتظم حول عامل كامن عام واحد One Latent Factor كما بالشكل التالي:



شكل (1) البناء العاملي لمقياس العدالة الأكاديمية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي

ومن خلال الشكل (1) السابق، يمكن القول بأنه تم التحقق من صدق البنية للمقياس حيث أظهرت النتائج إن قيمة "كا^2" = 6.258؛ 4.687؛ 5.654 للعينات (المصرية، والكويتية، والجزائرية) على الترتيب، وهي قيم غير دالة إحصائيًا، كما إن قيمة "كا^2" لدرجات الحرية كانت = 1.147؛ 1.698؛ 1.569 < 5، مما يدل على وجود مطابقة جيدة للنموذج في الأبعاد الست وهي: (العدالة التوزيعية، والعدالة الإجرائية، والعدالة التفاعلية، والعدالة المعلوماتية، والعدالة الجزائية، والعدالة التقييمية).

كما تم استخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis أيضًا بطريقة الاحتمال الأقصى Maximum Likelihood لدى أفراد العينة الكلية (ن= 398)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (3):

جدول (3) الاشتراكيات والتشبعات وقيمة الجذر الكامن والتباين للعدالة الأكاديمية.

العوامل (أبعاد الصحة العاطفية)	العينة المصرية (ن= 168)		العينة الكويتية (ن= 120)		العينة الجزائرية (ن= 101)	
	الاشتراكيات	التشبعات	الاشتراكيات	التشبعات	الاشتراكيات	التشبعات

العدالة التوزيعية	0.299	0.325	0.369	0.458	0.364	0.456
العدالة الإجرائية	0.358	0.450	0.357	0.477	0.353	0.504
العدالة التفاعلية	0.340	0.525	0.321	0.524	0.387	0.522
العدالة المعلوماتية	0.388	0.451	0.359	0.447	0.325	0.498
العدالة الجزائية	0.350	0.447	0.361	0.456	0.332	0.440
العدالة التقييمية	0.344	0.501	0.353	0.470	0.382	0.533
الجذر الكامن	1.881		1.587		1.687	
التباين	31.325		26.582		28.335	

يتضح من جدول (3) ما يلي:

1_ تشبع العوامل الست المكونة لمقياس العدالة الأكاديمية على عامل عام واحد بجذر كامن قدره (1.881) ويُفسر (31.325%) من التباين الكلي للعينة المصرية، وانحصرت التشبعات بين (0.325، 0.525)، أما في العينة الكويتية كان الجذر الكامن للعامل (1.587) ويُفسر (26.582%) من التباين الكلي وانحصرت التشبعات بين (0.447، 0.524)، في حين كان في العينة الجزائرية الجذر الكامن للعامل (1.687) ويُفسر (28.335%) من التباين الكلي وانحصرت التشبعات بين (0.440، 0.533).

2_ وجود تقارب شديد فى قيم الجذر الكامن للعامل فى العينات (المصرية، والكويتية، والجزائرية)، وكذلك في قيم التباين المفسرة بهذا العامل، وأيضًا تشبعات العوامل الستة للنموذج على هذا العامل، وهذا يُحقق تشابه البناء العاملي للنموذج السداسي العوامل للعدالة الأكاديمية بالرغم من اختلاف الجنسية (الثقافة).

ويُعد النموذج مطابقًا للبيانات في ضوء العديد من المؤشرات يذكرها حسن (2016، 370 - 371) منها: مؤشر "كا^2" ويكون مقياسًا مناسبًا لمطابقة النموذج لحجم عينة ما بين (100، 200) وينصح باستخدام مؤشرات أخرى فى حالة زيادة حجم العينة عن ذلك، ومن هذه المؤشرات التى اعتمد عليها فى هذه الدراسة نظرًا لكبر حجم العينة مؤشر حسن المطابقة GFI، مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI، مؤشر المطابقة المعياري NFI، مؤشر المطابقة غير المعياري NNFI، مؤشر المطابقة المقارن CFI، مؤشر المطابقة النسبي RFI، مؤشر المطابقة التزايدي IFI، مؤشر الافتقار للمطابقة المعياري PNFI، مؤشر الافتقار إلى حسن المطابقة PGFI وجميع هذه المؤشرات يجب أن تقع قيمتها بين (الصفر، والواحد)، حيث تشير القيم القريبة من الواحد الصحيح لهذه المؤشرات إلى مطابقة جيدة، أما القيم القريبة من الصفر فتشير إلى مطابقة سيئة. وتوجد مؤشرات مؤسسة على خطأ الاقتراب من مجتمع العينة منها: جذر متوسط مربع البواقي RMSR، جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب RMSEA وتنحصر قيم المؤشرين بين (صفر، 0.1) أما القيم التى تزيد عن ذلك فتشير إلى سوء مطابقة النموذج للبيانات موضع الاختبار. وفي الدراسة الحالية جاءت قيم مؤشرات حسن مطابقة البيانات للنموذج المقترح في ضوء الجنسية (الثقافة) كما يوضحها الجدول (4):

جدول (4) قيم مؤشرات بيانات النموذج المقترح للعدالة الأكاديمية وفقًا للجنسية (الثقافة)

مؤشرات حسن المطابقة	مصر	الكويت	الجزائر	المدى المثالي للمؤشر	المطابقة
الاختبار الاحصائي كا^2 X^2	6.258	4.687	5.654	أن تكون قيمة كا^2	
مستوى دلالة كا^2	0.228	0.214	0.324	غير دالة احصائياً	
كا^2 / درجات الحرية	1.147	1.698	1.569	(صفر) إلى (5)	√
مؤشر حسن المطابقة GFI	0.790	0.799	0.803	(صفر) إلى (1)	√
مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	0.884	0.857	0.865	(صفر) إلى (1)	√
مؤشر المطابقة المعياري NFI	0.814	0.823	0.855	(صفر) إلى (1)	√
مؤشر المطابقة غير المعياري NNFI	0.820	0.844	0.877	(صفر) إلى (1)	√
مؤشر المطابقة المقارن CFI	0.798	0.790	0.806	(صفر) إلى (1)	√
مؤشر المطابقة النسبي RFI	0.889	0.854	0.869	(صفر) إلى (1)	√
مؤشر المطابقة التزايدي IFI	0.822	0.854	0.835	(صفر) إلى (1)	√
مؤشر الافتقار للمطابقة المعياري PNFI	0.815	0.854	0.826	(صفر) إلى (1)	√
مؤشر الافتقار إلى حسن المطابقة PGFI	0.954	0.924	0.898	(صفر) إلى (1)	√
جذر متوسط مربع البواقي RMSR	0.014	0.017	0.023	(صفر) إلى (0.1)	√
جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب RMSEA	0.024	0.035	0.031	(صفر) إلى (0.1)	√

يتضح من جدول (4) ما يلى:

1. تحقق جميع مؤشرات حسن المطابقة للنموذج سداسي العوامل للعدالة الأكاديمية فى الثقافات (الجنسيات) المختلفة (المصرية، والكويتية، والجزائرية).
2. التقارب الواضح فى قيم المؤشرات المختلفة عبر الثقافات (الجنسيات) المختلفة.
3. تطابق البنية العاملية لمقياس العدالة الأكاديمية فى الدول العربية (مصر ، والكويت، والجزائر) بشكل كبير، وهذا يعني عدم اختلاف البناء العاملي للعدالة الأكاديمية باختلاف الجنسية (الثقافة).
4. إن نموذج العامل الكامن الواحد للعدالة الأكاديمية قد حظيَّ على قيم جيدة لجميع مؤشرات حُسن المطابقة، حيث إن قيمة "كا^2" غير دالة احصائيًا، وقيمة مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي (نموذج العامل الكامن الواحد) أقل من نظيرتها للنموذج المشبع، وأن قيم بقية المؤشرات وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار (حسن، 2016، 370 - 371)، أي أن التحليل العاملي التوكيدي أكد صدق البنية للمقياس الحالي.

وأخيرًا تشير جميع النتائج السابقة أن مقياس العدالة الأكاديمية يتمتع بدرجة مقبولة من صدق البناء، والصدق التلازمي بالبيئة العربية، وبذلك يتحقق الفرض الأول للدراسة الحالية.

2. نتائج الفرض الثانى:

ينص الفرض الثانى على أنه "**يتوفر لمقياس العدالة الأكاديمية لدى المراهقين الجامعيين درجة مقبولة من الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ بالبيئة العربية**".

ولاختبار هذا الفرض تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة ألفا لـ كرونباخ Cronbach Alpha، وذلك على أفراد عينة الدراسة الكلية، وقد كانت معاملات الثبات مقبولة كما يتضح من الجدول (5):

جدول (5) قيم معاملات ثبات مقياس العدالة الأكاديمية

م	أبعاد المقياس	معاملات ثبات ألفا- كرونباخ للمقياس		
		العينة المصرية	العينة الكويتية	العينة الجزائرية
1	العدالة التوزيعية	0.854	0.835	0.847
2	العدالة الإجرائية	0.812	0.843	0.825
3	العدالة التفاعلية	0.765	0.823	0.792
4	العدالة المعلوماتية	0.852	0.866	0.862
5	العدالة الجزائية	0.758	0.789	0.801
6	العدالة التقييمية	0.749	0.798	0.811
المقياس ككل		0.845	0.833	0.812

*هذه القيم دالة عند مستوى (0.01)

مما سبق يتضح من الجدول (5) أن مقياس العدالة الأكاديمية يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ بالبيئة العربية، وبذلك يتحقق الفرض الثاني للدراسة الحالية.

3. نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه "**يتوفر لمقياس العدالة الأكاديمية لدى المراهقين الجامعيين بالبيئة العربية درجة مقبولة من الاتساق الداخلى باستخدام ارتباطات درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس**".

ولاختبار هذا الفرض تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس، وذلك على أفراد عينة الدراسة الكلية، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس العدالة الأكاديمية

م	أبعاد المقياس	معاملات ارتباط درجة البعد بالدرجة الكلية للمقياس		
		العينة المصرية	العينة الكويتية	العينة الجزائرية
1	العدالة التوزيعية	0.598	0.658	0.666
2	العدالة الإجرائية	0.657	0.705	0.699
3	العدالة التفاعلية	0.669	0.758	0.741

4	العدالة المعلوماتية	0.774	0.792	0.790
5	العدالة الجزائية	0.589	0.621	0.629
6	العدالة التقييمية	0.741	0.751	0.795

*هذه القيم دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من جدول (6) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، مما يشير إلى تجانس المقياس. وبالتالي تمتعه بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي. وبذلك يتحقق الفرض الثالث للدراسة الحالية.

الاستنتاجات والتوصيات:

لما كانت هذه الدراسة تهدف إلى بناء صورة عربية لمقياس العدالة الأكاديمية لدى المراهقين الجامعيين العرب، والتعرف على بنيتها العاملية وخصائصها السيكومترية من حيث (الصدق – الثبات – الاتساق الداخلي) لدى عينات مصرية، وكويتية، وجزائرية؛ لذا فقد استخدم الباحثون عددًا من الخطوات المتمثلة في تحديد الأبعاد كنقطة ارتكاز رئيسة من خلال تحديد مفهوم العدالة الأكاديمية، ومن ثم تم صياغة مفردات المقياس بالاستفادة من الأدب السيكولوجي والتربوي، والدراسات والبحوث ذات الصلة بموضوع الدراسة، حيث تم مراعاة أن تغطي المفردات الأبعاد الستة المكونة للمقياس. كما تم التحقق من دلالات الصدق والثبات والاتساق الداخلي للمقياس من خلال التحقق من الصدق بطرق صدق: المحكمين، والمقارنات الطرفية (التمييزي)، والتلازمي (المحك)، والعاملي الاستكشافي باستخدام برنامج SPSS V26 والتوكيدي باستخدام برنامج AMOS VS26، كما تم تقدير الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، إضافة إلى حساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس. حيث أظهرت النتائج تمتع المقياس الحالي بدرجة مقبولة من الموضوعية والخصائص السيكومترية تُبرّر استخدامه بصورته النهائية (30) مفردة لقياس اعدالة الأكاديمية لدى المراهقين الجامعيين المماثلين لعينة الصدق والثبات والاتساق الداخلي المستخدمة في بناء المقياس بالدراسة الحالية؛ حيث يمكن الاستفادة من هذه الأداة في الإرشاد والتوجيه النفسي والتربوي، بحيث تضيف معلومات مهمة عن المراهقين إلى جانب ما تقدمه أدوات القياس المعرفية، وبذلك يمكن معرفة مستوى العدالة الأكاديمية للطلبة الجامعيين والعمل على تعزيزها وتنميتها.

ونظرًا لاقتصار عينة الدراسة على عينات من ثلاث دول عربية فقط هي: (مصر، والكويت، والجزائر)؛ فإن الدراسة الحالية توصي بإجراء المزيد من الدراسات على الصورة النهائية للمقياس الحالي والمكونة من (30) مفردة لتشمل عينات أخرى من دول عربية أخرى شقيقة، وذلك من أجل تأكيد الثقة بالخصائص السيكومترية لمفردات المقياس لاستخدامه بدرجة عالية من الثقة في تحديد مستوى العدالة الأكاديمية لدى المراهقين الجامعيين العرب للقيام بالإجراءات المناسبة عندئذ.

المراجع:

القرآن الكريم.

أبو علام، رجاء محمود (2003). **التحليل الاحصائى للبيانات باستخدام برنامج SPSS**. القاهرة: دار النشر للجامعات.

أبو غزال، معاوية محمود؛ وعلاونة، شفيق فلاح (2010). العدالة المدرسية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية المدركة لدى عينة من تلاميذ المدارس الأساسية في محافظة إربد (دراسة تطويرية). **مجلة جامعة دمشق**، 26 (4)، 285 – 313.

أبو هاشم، السيد محمد (2004). **الدليل الإحصائي في تحليل البيانات باستخدام SPSS**. الرياض: مكتبة الرُشد ناشرون.

أحمد، سهير كامل، ومنسي، محمود عبد الحليم (2002). **أسس البحث العلمى فى المجالات النفسية والاجتماعية والتربوية** (ط 2). القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

الحميدي، حسن عبد الله؛ واليوسف، هيفاء علي (2019). مستوى إدراك العدالة الأكاديمية وعلاقته بالتوافق في الحياة الجامعية لدى طلبة كلية التربية الأساسية. **المجلة التربوية**، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، 34 (133)، 2، 59 – 107.

السيد، فؤاد البهي (2008). **علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري**. القاهرة: دار الفكر العربي.

الطلاع، عبد الرؤوف أحمد؛ وأبو حشيش، بسام محمد (2009). العدالة التنظيمية وعلاقتها بالاغتراب النفسي: دراسة تطبيقية على العاملين في جامعة الأقصى بغزة. **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، 3 (143)، 137 – 176.

الطيطي، محمد عبد الإله (2004). المناخ الجامعي وعلاقته بدافع الإنجاز ومستوى الطموح عند طلبة جامعات الضفة الغربية في فلسطين. **رسالة ماجستير**، عمادة الدراسات العليا، جامعة القدس، فلسطين.

الوكيل، حلمى أحمد، والمفتي، محمد أمين (2012). **أسس بناء المناهج وتنظيماتها** (ط 5). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

اليوسفي، علي عباس (2022). العدالة الأكاديمية لدى الأستاذ الجامعي من وجهة نظر طالباته. **مجلة آداب الكوفة**، كلية الآداب، جامعة الكوفة، 14 (53)، 1، 545 – 572.

بركات، زياد؛ وأبو علي، ليلى (2016). الاعتقاد بالعدالة المدرسية وعلاقته بالمهارات الاجتماعية والنفسية والتحصيل لدى طلبة مرحلتي التعليم الأساسية والثانوية في محافظة طولكرم، فلسطين. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**، 30 (4)، 1 – 26.

جاد الرب، هشام فتحي؛ والخضر، عثمان حمود (2016). إدراك العدالة الأكاديمية لدى طلبة علم النفس قبل وبعد معرفة نتائج تقييم المقرر. **المجلة التربوية**، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، 30 (120)، 1، 15 – 60.

حسن، عزت عبد الحميد (2011). **الإحصاء النفسي والتربوي تطبيقات باستخدام برنامج SPSS 18**. القاهرة: دار الفكر العربي.

حسن، عزت عبد الحميد (2016). **الإحصاء المتقدم للعلوم التربوية والنفسية والإجتماعية: تطبيقات باستخدام برنامج ليزرل LISREL 8.8**. القاهرة: دار الفكر العربي.

خطاب، علي ماهر (2008). **القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية** (ط 7). القاهرة: المكتبة الأكاديمية.

شحاتة، غادة محمد (2018). العدالة الأكاديمية لاعضاء هيئة التدريس كما يدركها الطلاب وعلاقتها بالاندماج الجامعي لهم. **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، 29 (115)، 1، 1 – 102.

شراب، نبيلة عبد الرؤوف (2019). العدالة والنزاهة الأكاديمية لدى عضو هيئة التدريس كما يدركها الطالب الجامعي. **مجلة كلية التربية**، جامعة العريش، 7، 17، 131 – 170.

عطية، إحسان شكري (2015). العدالة المدرسية والدعم الانفعالي المدرك من المعلم وعلاقتهما بالانتماء المدرسي لطلاب المرحلة الثانوية العامة. **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

عطية، إحسان شكري؛ ودسوقي، محمد أحمد؛ وعبد الفتاح، فاتن فاروق؛ وصبري، نصر محمود (2014). العدالة المدرسية وعلاقتها بالانتماء المدرسي لدى تلاميذ الصف الثاني الاعدادي. **مجلة كلية التربية**، جامعة بورسعيد، 16، 288 - 325.

عليوه، هناء رفعت (2021). العدالة الاكاديمية كما يدركها الطلاب المعلمون وعلاقتها بكل من دافعية الإنجاز وفعالية الذات الأكاديمية لديهم. **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية**، كلية التربية، جامعة الفيوم، 15، 3، 342 – 389.

فرج، صفوت أرنست (1991). **التحليل العاملي في العلوم السلوكية** (ط 2). القاهرة: دار الفكر العربي.

مراد، صلاح أحمد؛ وسليمان، أمين على (2002). **الاختبارات والمقاييس فى العلوم النفسية والتربوية خطوات إعدادها وخصائصها**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

مرسي، مراد حسن (2011). العدالة الأكاديمية لعضو هيئة التدريس: مدخل لتحقيق جودة الأداء الأكاديمي الجامعي "الواقع وسبل التفعيل". **مجلة رابطة التربية الحديثة**، 4 (9)، 216 – 341.

واعر، نجوى أحمد (2019). العدالة الأكاديمية المدركة لدى طلاب كلية التربية بالوادي الجديد في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. **مجلة الإرشاد النفسي**، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، 57، 1، 317 – 344.

يوسُف، سُليمان عبد الواحد (2011). **مبادىء علم النفس العام**. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

يوسُف، سُليمان عبد الواحد (2020). بناء مقياس لأساليب التعلم المرتبطة بنشاط فصوص المخ في إطار النموذج المتكامل للياقة العقلية ميمليتيكس (Memletics) لدى المراهقين والتحقق من كفاءته السيكومترية عربيًا. **دراسات في علم الأرطفونيا وعلم النفس العصبي**، 5 (1)، 7 – 40.

Berti, C., Molinari, L. & Speltini, G. (2010). Classroom justice and psychological engagement: students and teachers representations. *Social Psychology of Education*, 13 (4), 541-556.

Colquitt, J. A., & Rodell, J. B.. (2015). A Measuring justice and fairness. In Russell, S. Cropanzano & Maureenm L., Ambroze (eds.), The Oxford Handbook of Justice in the Workplce, pp. 187-202. NY: Oxford University Press.

McCluskey, F. B. & Winter, M. L. (2014). Academic freedom in the digital age. *On the Horizon*, 22 (2), 136-146.

Pekel, A. (2021). Organizational Justice Perception of Work Performance and Relationship of Work Performance with the Organizational Opposition Level: A Study on Physical Education and Sports Teachers (Istanbul Province Example. *Propósitos y Representaciones*, 9 (3), 1205-1215.

الدرس الجامعي ومبدأ تكافؤ الفرص بين الطلاب والطالبات

University lesson and the principle of equal opportunities among students

د. خاليد الخطاط /جامعة مولاي إسماعيل/ المغرب
أستاذ التعليم العالي مساعد /عضو مختبر البحث الدراسات الفلسفية والتاريخية والإنسانيات التطبيقية /عضو فريق البحث الفلسفة والإنسانيات التطبيقية بكلية الآداب والعلوم الإنسانية – مكناس-
k.khettat@umi.ac.ma

ملخص الدراسة:

تروم هذه الورقة البحثية الكشف عن أهم المداخل والإجراءات البيداغوجية والتنظيمية التي تضمن للعرض التربوي الجامعي فعاليته، وتُسْهِمُ بشكل مباشر في تحقيق مطلب تكافؤ الفرص في صفوف الطلاب والطالبات. ولما كانت هذه المداخل والإجراءات متسمة بالتعدد والتنوع بحسب أبعاد ومستويات الفضاء الجامعي (البعد التربوي، البعد الإداري، البعد المادي، البعد المالي...)، فإن هذه الورقة ستسلط الضوء على المستوى البيداغوجي وهندسته التربوية من خلال مساءلة الدرس الجامعي من جهة اختياراته الديداكتيكية، ومضامينه التدريسية وبيئته الصفية، ومختلف الخدمات البيداغوجية الداعمة له. وعليه، ستؤطر هذه الورقة بسؤال مركزي هو: ما الشروط الكفيلة بجعل الدرس الجامعي درسا منضبطا لمطلب العدالة التربوية تخطيطا وتدبيرا وتقويما ؟

الكلمات المفتاحية: الدرس الجامعي، مبدأ تكافؤ الفرص، العدالة التربوية، البيداغوجيا الجامعية.

Abstract:

This paper aims to reveal the most important pedagogical and organizational entry points and procedures that ensure the effectiveness of university educational presentation and directly contribute to achieving the requirement of equal opportunities among students and students. As these entry points and procedures are multidisciplinary and varied according to the dimensions and levels of the university space (Educational, administrative, material, financial...), this paper will highlight the pedagogical level and pedagogical architecture through the accountability of the university lesson in terms of its didactic choices, teaching content, classroom environment and various pedagogical services in support of it. Accordingly, this paper will be framed by a central question: What are the conditions for making the university course a disciplined lesson for the demand for educational justice planned, managed and evaluated?

Keywords: University lesson, principle of equal opportunity, educational justice, equityKeywords: university lesson, the principle of equal opportunity, educational justice, fairness

مقدمة:

تقاس فعالية الأنظمة التربوية وجودتها بقدرتها على تقديم خدمتها في بيئة تضمن تكافؤ الفرص بين مختلف أفراد الفئات التي تستهدفها. ففي الوقت الذي كانت تُخْتَزَلُ عمليتا التكوين والتدريس في حسن انتقاء مضمونيهما، بما ينسجم وخصوصيات المادة الدراسية وبنائها الإبستيمي دون الأخذ بعين الاعتبار المتلقي وحاجاته الحقيقية وانتظاراته التي يطمح إلى تحقيقها، أصبح مطلب تحقيق العدالة التربوية يُراهِنُ على تنويع العرض التربوي ومساراته وأشكال تدبيره، بما يتوافق وقدرات المستهدفين منه واستراتيجياتهم في التعلم والاكتساب دون الإخلال بالضوابط المنهجية، والمطالب الديداكتيكية والخصائص المعرفية لمحتويات التكوين. وإذا كانت المناهج التربوية الخاصة بالمراحل الأولى من التعليم أوفر حظا في هذا المجال، فإن العرض التكويني للجامعات ظل، وخصوصا في عالمنا العربي الإسلامي مقارنة مع نظيره الغربي، موجَّها بنقل أكبر قدر من المعارف للطلاب والطالبات، ومعتبرا أن فعاليته تُقاسُ بدرجة الاكتساب والتحصيل التي تكشف عليها استراتيجيات التقويم المتعمدة في هذا النطاق.

إن هذا الاختيار البيداغوجي يَنِمُّ على خلفية تربوية مؤطرة ، تحصر دور الأستاذ(ة) المحاضر في الجامعة في ضبط مجال تخصصه وفي القدرة على التبليغ والنقل والتحويل بأعلى درجات الأمانة العلمية في أفضل الأحوال. إن الأولوية التي حازت عليها المضامين التعليمية في الدرس الجامعي رسخت مجموعة من التمثلات المغلوطة في ذهن الأستاذ(ة)ات والأساتذة وفي ذهن الطلاب والطالبات حول الوظيفة التي ينبغي للجامعة النهوض بها لتحقيق تكافؤ الفرص بين روادها. وهو ما ألبس الدرس الجامعي حلة جعلته منطو على مجموعة من المفارقات التي تجعل من مطلب العدالة التربوية، في حدود هذا الدرس على الأقل، أمرا مستحيل التحقق.

أولا: مفارقات الدرس الجامعي:

تقود قراءة وتحليل الملفات الوصفية للوحدات المراد تقديمها للطلاب والطالبات في مختلف سنوات الدراسة الجامعية إلى الوقوف على مجموعة من المفارقات، يمكن أن نجملها في:

مفارقة الموقع: تتسم صياغة الأهداف الخاصة بالوحدات الدراسية بهيمنة البعد المعرفي على حساب ما يستلزمه تكوين الطالب (ة) من آليات منهجية تضمن له في الآن نفسه القدرة على توظيف المكتسبات المعرفية في وضعيات تضفي طابع المعنى والفائدة على ما يتم تدريسه، كما أنها ترفع من مؤشرات العدالة التربوية بتمكين كل الطلاب والطالبات من نفس الأدوات والآليات التي تضمن لهم الاشتغال على المحتويات التكوينية بشكل واعي يسير بالطالب(ة) نحو تحقيق استقلاليته عن الأستاذ(ة) المحاضر، ومن ثمة مساءلة المعارف في سياقات بحثية مختلفة من طرف الذات الفاعلة. ولما كانت المحتويات في هذا المقام تحتل موقع المركز في دائرة البيداغوجيا الجامعية(La pédagogie universitaire (PU ، احتل الطالب(ة) موقعا هامشيا يجعله تابعا لما تطلبه المحتويات والمعارف من استثارة للذاكرة والاسترجاع. في الوقت الذي تهتم فيه البيداغوجيا الجامعية بصيغ تصريف أنشطة التعليم والتعلم في مجال التعليم العالي بجامعاته وكلياته ومعاهده ومدارسه العليا.

مفارقة الدور: يلعب الأستاذ(ة) المحاضر في نموذج الدرس الجامعي المتمركز حول المعارف والمضامين دورا مركزيا في تخطيطه وتدبيره. فمن جهة التخطيط، وفي أفضل الأحوال، ما يتم التركيز على نوعية المضامين ومحتويات الدرس التي

تستجيب لما تم توصيفه من محاور في الملفات الوصفية للوحدات، دون إشراك الطالب(ة) في اختيارها أو على الأقل في مناقشتها والتعاقد بشأنها دون مساءلتها في ضوء الحاجات والانتظارات التي يمكن الكشف عليها بروائز تشخيصية أو استبيانات أو مقابلات. وما تفضي إليه عملية تجميع بياناتها وتصنيفها وتحديد ما يستوجب الإشباع في سياق الوحدة المراد تقديمها.

هكذا، يكون دور الطالب(ة) في إعداد محتويات التكوين مغيبا. ولما كان مبدأ تكافؤ الفرص يقتضي وضع اليد على خيط ناظم يجمع بين ما ينبغي تدريسه بموجب الملفات الوصفية وما ينبغي استدعاؤه بموجب الحاجات الحقيقة للتعلم. إن مايبقي عملية التخطيط حكرا على الأستاذ(ة) دون غيره، يعود إلى عدم الأخذ بمبدأ التعاقد بعيدا عن المسرح البيداغوجي الجامعي، ليظل دور الطالب(ة) منحصرا في استقبال المعلومات والمعارف من المصدر الذي يُفْتَرَضُ فيه العلم بها. وظلت عملية تدبير أنشطة التكوين الجامعي مقتصرة على شكل واحد من أشكال التصريف التي يتقلص فيها دور التعلم لصالح أدوار التعلم.

إن كل رغبة في إعمال مبدأ تكافؤ الفرص في صفوف الطلاب والطالبات رهينة بالتمييز بين مؤشرات جودة التعليم الجامعي، وما يضعه هذا الأخير من أهداف لنفسه، فالمؤشرات التي توظف عادة ما تكون بعيدة كل البعد عن الأهداف الأساسية للجامعة وخرجاتها التربوية. يظهر في كثير من الأحيان أن الهدف الأول لكل تكوين جامعي هو النجاح أو الحصول على دبلوم أو تفادي الهدر الجامعي... وعليه، إذا ما كان هدف تقويم الطلبة يستهدف ملكة الحفظ، فإن سياسة الجودة تروم في هذا المقام البحث والكشف عن أخطاء هذا النظام [الجامعي] من أجل جعل التعلم أعمق (Romainvill & Boxus., 1998, p.20).

مفارقة المهام: يفترض في طالب(ة) المرحلة الجامعية اكتسابُه مجموعة من المعارف والمهارات والقدرات للمساهمة في بناء خبراته المعرفية والمنهجية. بناء يتم وَفْقَ مهام محددة مفكر فيها بشكل يحفز على استثارة الفعالية الذاتية في سيرورة بناء هذه الخبرات. فالتعلم بموجب ما سلف، يتأتى له التحصيل بمجابهة وضعيات تعليمية تسمح باختبار قصور ما لديه من معارف للتعامل معها، فيصير الخطأ والمحاولة مشروعين وحقين مكفولين لكل الطلاب والطالبات.

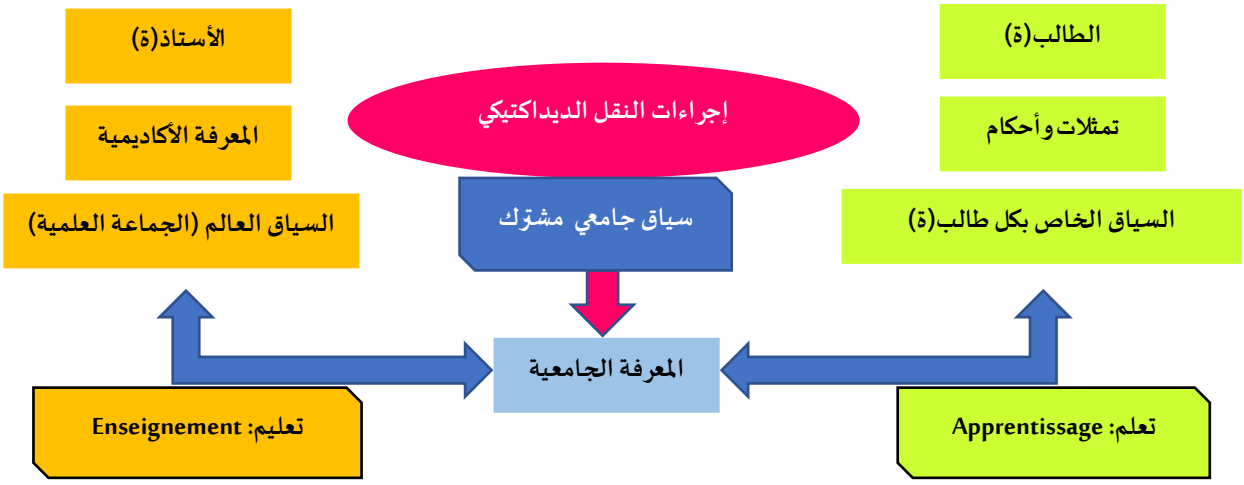
إن تبني مقاربة التعلم بالمحاولة والخط يكفل مطلب الحق في التعلم للكل في احترام تام لنوعية الاستراتيجيات الموظفة والاختيارات التي يراها كل واحد منهم مناسبة لإنجاز المهام الموكولة له. إن الدرس الجامعي اليوم، وخصوصا في المؤسسات ذات الاستقطاب المفتوح، لا يؤمن هذه المطالب التي تقتضيها العدالة التربوية. وتبعا لذلك، يُسْهِمُ الدرس المنضبطا لقاعدة الإلقاء في قَلْبٍ للمهام: فالطالب(ة) الذي يتوجب عليه المشارك بإنجاز المهام، يقتصر على مهمة واحدة وهي الاستقبال، أما الأستاذ(ة) الذي يُفْتَرَضُ فيه تهيء أنشطة التكوين وتحديد مهامها وتوزيعها، ينوب على الطلاب والطالبات في إنجاز مهام البحث، والتنظيم والتقاسم والتعديل والتصحيح والنقد...مما يجعل ذات الطالب بعيدة عن المشاركة في أجرأة متطلبات وشروط تكافؤ الفرص، مما يفوت فرص التعلم والاكتساب بإنجاز المهام الموكولة في سياق يضمن تكافؤ الفرص ويغذيها.

مفارقة الحكم على الأداء: في سياق منظومة جامعية تَطْلُبُ العدالة التربوية بين صفوف طلابها وطالباتها، يكون لنظام التقويم الأثر البليغ على مستقبلهم. فليكون التقويم منصفا للجميع، وجب في موضوعه أن يستهدف شخصية الطالب(ة) في كليتها: (الجانب المعرفي، الجانب المهاري، الجانب القيمي). ولتتمكن عملية التقويم من استحضار هذه المستويات الثلاثة يقتضي الأمر حضورها في الهندسة البيداغوجية الجامعية، حيث تكون أنشطة التكوين الجامعي منضبطة لمبدإ التغطية الذي يُصَرَّفُ في شكل أنشطة تعليمية – تعلمية تخاطب في الطالب(ة) المستوى المعرفي الذي يضمن التكوين الأكاديمي السليم، كما تستحضر البعد المنهجي الذي يمكن الطالب(ة) من استثمار تعلماته ومكتسباته في عملية الإنتاج سواء أكان إنتاجا أكاديميا أو تطبيقيا تقنيا ، كما تأخذ بعين الاعتبار البعد القيمي الإيتيقي في الطالب(ة) الذي يعلي من شأنه كإنسان وكقيمة تفوق كل القيم. وعليه، ولما كان الدرس الجامعي متمركزا حول المعارف دون اعتبار معارف الفعل ومعارف الكينونة، كانت عملية تقويم خبرات ومكتسبات الطلبة مقصورة على البعد الأول، فكان حكمها حكما جزئيا وكانت مرجعا وحيدا للحكم على الطلاب والطالبات بالنجاح أو الفشل، بل يظل المرجع الأول لولوج سوق الشغل.

ثانيا: الدرس الجامعي ومطلب النقل الديداكتيكي

يراهن الدرس الجامعي أثناء صياغة أهدافه على تمكين كل الطلاب والطالبات من التحكم في المحتويات المعرفية والمهارات المنهجية التي يقصدها، لكن هذا الرهان الذي يرفع شعار العدالة التربوية ويأمل تحقيقها، في كثير من الأحيان ما يصطدم بإغفال إجراءات ديداكتيكية مهمة من شأنها تقليص الهوة الحاصلة بين التمثلات التي يحملها الطلاب والطالبات عن موضوع التعلم، والمضامين الجامعية كما تم لها التبلور في سياقاتها البحثية والأكاديمية. ونخص بالذكر في هذا السياق عملية النقل الديداكتيكي التي تلعب دور تحليل المادة المعرفية كما تبلورت في سياقها الأكاديمي للكشف عن تمفصلاتها وعن منطق انبنائها وأهم لحظات تشكلها. كما تعمل على استنطاق السياق الثقافي والاجتماعي للكشف عن مختلف التمثلات والأحكام التي من شأنها أن تشكل عائقا للتعلم.

إن عملية النقل الديداكتيكي تسمح للأستاذ(ة) بإعادة تنظيم المضامين الجامعية وفق تنظيم جديد تنتفي معه معيقات التعلم. وفي كثير من الأحيان، ما تُتَّخَذُ هذه المعيقات منطلقا لبناء تصور بديل أقرب إلى السياق الحقيقي الذي تشكلت فيه هذه المعارف بتخطيط سيناريوهات بيداغوجية تأخذ في حسبانها العلاقة التفاعلية بين المعرفة والأستاذ(ة) والطالب(ة)، وفي الوقت نفسه تمنح الأستاذ(ة) القدرة على التنبؤ بمسارات التعليم والتعلم، وأشكال تصريف أنشطة التعليم والتعلم ومهامه كإجراء يأخذ بعين الاعتبار الفروقات الحاصلة بين الطلاب والطالبات سواء على مستوى مداخل التعلم أو استراتيجياته. وفيما يلي عرض لخطاطة تبين أوجه هذا التفاعل:



ثالثا: الدرس الجامعي ومعيقات الولوج إلى الخدمات التربوية:

مهما تنوعت صيغ تصريف الدروس الجامعية وأنشطتها، ومهما حاولت عملية النقل الديداكتيكي أن تؤمن سياقا مناسبا للثقافة الجامعية، فإن مبدأ تكافؤ الفرص المطلوب تحقيقه، يبقى مرتبطا بمتغيرات أخرى وعوامل فاعلة في سيرورة الاكتساب والتكوين. من بين هذه العوامل نقف على ما تقدمه الخدمات التربوية الموازية من فرص وإمكانات متعدد للتعلم الذاتي. ومن الخدمات الأكثر شيوعا في الأوساط الجامعية نذكر: المكتبة الجامعية الورقية والرقمية وخدمات التعلم عن البعد ومختلف الوسائط والموارد الرقمية الحاملة للثقافة الجامعية والتي لا يعد استخدامها غاية في حد ذاته، ولكن يُنظر إليها باعتبارها عنصرا من عناصر السياق الذي يوفر فرصًا، تعمل على تغيير توقعات وسلوكيات جمهور الجامعة، الذين يفضلون بشكل متزايد الدورات التدريبية التي تسود فيها مرونة الأماكن والأوقات للتعلم وابتكار طرق جديدة للتدريس للتغلب على مختلف التحديات. بتوفر الإمكانيات وإثراء الموارد التعليمية، وإمكانية العمل في الشبكات ، وتنويع أساليب التعلم ، وتطوير التدريب المفتوح وعن بعد (ALBERO., 2014 ,P. 12).

اعتبارا لدور هذه الخدمات في الرفع من مؤشرات التحصيل الجامعي، فإن ضمان الاستثمار العادل لها، يبقى مرهونا بشروط الولوج للخدمات المقدمة، والاستفادة من تأطيري بيداغوجي كفيل بحسن استثمارها على الوجه الأكمل. بهذا المعنى يقتضي تكافؤ الفرص بين الطلاب والطالبات تمكين الجميع من هذه الشروط التي يمكن إجمالها فيما يلي:

ضمان الولوج للخدمات التربوية للجميع: يمكن تحقيق هذا الشرط بتنويع أشكال الولوج للخدمة الواحدة، فمثلا يمكن للطلاب والطالبات الاستفادة من الخدمات الرقمية سواء أكان الربط بالشبكة العنكبوتية ممكنا أو غير ممكن. كما أن تنويع حوامل الخدمات المقدمة يُمَكِّنُ من الاستفادة منها على مختلف الأجهزة الرقمية حتى لا يكون الحاسوب الوسيلة الوحيدة الممكنة في هذا السياق.

استدامة الخدمات التربوية: هذا الشرط يسمح للطلاب والطالبات باختيار الوقت المناسب لهم للولوج إلى الخدمة، ما دامت ظروفهم متباينة اجتماعيا واقتصاديا وثقافيا... ويمكن لهذه الإستدامة أن تضمن فعاليتها، وأن تحقق نجاعتها

التأطيرية بتأمين المصاحبة الآلية لإجابة على الاستفسارات والتساؤلات في الوقت المناسب، وتقديم الاستشارات والتوجيهات التربوية الكفيلة بتأمين أعلى درجات الاستفادة.

تطوير الخدمات التربوية: في كثير من الأحيان ما يكون تصميم محتويات الخدمات التربوية مستجيبا لانتظارات وحاجات فئة على حساب فئات أخرى. لذلك يبقى مطلب تطوير هذه التصميمات وتنويعها أمرا مجديا، خصوصا إذا ما أُخِذَتْ بعين الاعتبار المقترحات والانتظارات المعبر عنها من طرف المستفيدين والمستفيدات التي تُشَكِّلُ في مجملها مطالب معرفية ومنهجية. هكذا تلعب الخدمات التربوية الموازية للدرس الجامعي دور درء وتجاوز أوجه النقص والبياضات القائمة.

على سبيل الختم:

لا تدعي هذه الورقة البحثية الإحاطة الشاملة بإشكالية العدالة التربوية في الفضاء الجامعي، لأنها حاولت أن تسائل الدرس الجامعي من خلال ما يطبع الممارسة التدريسية من رتابة ونمطية خصوصا في المؤسسات ذات الاستقطاب المفتوح، لكنها في الآن نفسه، حاولت أن تكشف عن الكيفية التي يمكن أن تصبح بها الممارسة التدريسية عائقا أمام تحقيق مطلب تكافؤ الفرص.

إن العدالة التربوية المنشودة في الجامعات ذات الاستقطاب المفتوح، لا يمكن أن يُكْتَبَ لها النجاح باعتماد مقاربة أحادية، لا تأخذ في حسبانها طبيعة الفضاء الجامعي ذي الأبعاد المتعددة، كما أنها لن يكون لها حظ من الإرساء والنماء في ظل الاهتمام بالعناصر المكونة (البنايات، التجهيزات، المساطر، الهياكل...)، دون الأخذ بعين الاعتبار قيمة العنصر البشري وسياقاته الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والقيمية واختياراته الشخصية.

هكذا، تبقى الممارسة التأطيرية والتكوينية مدعوة لتنويع صيغها وأشكالها ومداخلها واختياراتها هذه لجعل تكافؤ الفرص داخل الجامعات حقا لكل الطلاب والطالبات. يضمن لهم التنافس في سوق الشغل بناء على قدراتهم وكفاياتهم لا على الامتيازات التي مكنتهم منها الجامعة على حساب أقرانهم.

قائمة المراجع

- Romainville, M. & Boxus, E. (1998). La qualité en pédagogie universitaire : Pour une pédagogie universitaire de qualité. sous la direcetion de Dieudonné Leclercq, Mardaga,troisme édition.
- ALBERO, B. (2014). La pédagogie à l'université entre numérisation et massification. Apports et risques d'une mutation .Universitaire à l'heure du numérique .Collection dirigée par Jean-Marie De Ketele . Bibliothèque nationale.
- - Ben Jackson, B. (2005) . The Conceptual History of Social Justice POLITICAL STUDIES REVIEW: Vol 3.
- Griffiths & morwenna, (1998) .Towards a Theoretical Framework for Understanding Social Justice in Educational Practice., Jul98, Vol. 30 Issue 2.

الإنصاف وتكافؤ الفرص في التعليم
مؤشرات إحصائية
Equity in Education
statistical indicators

دكتورة . طبوش صبرينة / جامعة عبد الحميد مهري – قسنطينة2 / الجزائر

ملخص الدراسة:

ننطلق في دراستنا هاته من مبدا مفاده أن الانصاف يمثل القاعدة الأساسية لكل تشريع مهتم بالتربية يخص حقوق الانسان، لأن الهدف في هذا الإطار هو ترقية المساواة بين الأفراد في نتائج التعلم والحصول على فرصة التمدرس والبقاء في التعليم. إن هذا الطموح يعكس الاقتناع بأن جميع الأطفال يستطيعون تحقيق كفاءات معرفية قاعدية إن توفر لديهم محيط مناسب في التعلم.

وبما أن الانصاف يؤثر على فعالية المنظومات التربوية، اذ أن العلاقة بين هذين البعدين في التربية لا يمكن أن تكون بمقتضى آلي الا إذا كان الهدف الذي تتبناه هذه المنظومات هو تحسين مستوى المهارات القاعدية للجميع بدون استثناء. ومنه يحق لنا أن نتساءل عن مفهوم الانصاف في التربية؟ ومدى تحقيق هذا المبدأ في الوسط المدرسي بين الذكور والاناث؟ وما مدى تفوق الإناث عن الذكور في المنظومة التربوية الجزائرية؟ ولتحقيق هدف الدراسة نعتمد على مؤشرات إحصائية متعددة الأبعاد تساعد نا على فهم مدى تحقيق مبدأ الإنصاف في المؤسسات التعليم بالجزائر.

الكلمات المفتاحية: الإنصاف و تكافؤ الفرص – مؤشرات التعليم –المنظومة التربوية في الجزائر.

Abstract:

Our study is based on the premise that equity is the foundation of any human rights education legislation. The aim is to promote equality between individuals in learning outcomes and to have the opportunity to study and stay in education. This ambition reflects the belief that all children can acquire basic knowledge if they have an appropriate learning environment.

As equity affects the effectiveness of education systems, the relationship between these two dimensions of education can only be automated if the system's goal is to improve the level of basic skills for all without exception. Who do we have the right to question the concept of equity in education? To what extent is this principle achieved in the school environment between men and women? What is more feminine than masculine in the Algerian education system? To achieve the objective of the study, we rely on multidimensional statistical indicators that help us understand the extent to which the principle of equity is achieved in Algerian educational institutions.

Keywords: Equity and equal opportunities - education indicators - education system in Algeria.

مقدمة-طرح الإشكالية-

ارتبط مفهوم الإنصاف التربوي، في الدساتير العالمية، بالمساواة بين جميع المواطنين، في الولوج إلى التعليم، وجعل الفرص متكافئة بينهم، في إطار الوحدة الوطنية، واللغة الرسمية للبلد، فالمدرسة مؤسسة وطنية وظيفتها ضمان الانسجام والتماثل المعرفي والثقافي، لجميع المواطنين بغض النظر عن انتماءاتهم السوسيوثقافية، أو العرقية، أو الدينية، كإحدى مقومات الانتماء القومي أو السيادة الوطنية اللتين يتطلبهما بناء الدولة الحديثة المنسجمة والقوية.. الإنصاف في التربيةهو الوسيلة الأساسية لتحقيق المساواة. ويهدف إلى إتاحة أفضل الفرص لجميع التلاميذ للنهوض بالإمكانات التي يتمتعون بها نهوضا تاما والعمل على معالجة حالات الحرمان التي تحدّ من الإنجازات التربوية. ويفرض علاجا خاصا أو إجراءات خاصة لعكس عوامل الحرمان التاريخية والاجتماعية التي تحول دون انتفاع المتعلّمين بالتعليم والاستفادة منه على نحو متساو. والإجراءات المتّخذة لتحقيق الإنصاف ليست عادلة بحدّ ذاتها، لكنّها تُطبّق لتحقيق العدالة والمساواة على صعيد النتيجة النهائية. (منظمة اليونسكو).

يمثل الانصاف القاعدة الأساسية لكل تشريع مهتم بالتربية يخص حقوق الانسان، لأن الهدف في هذا الاطار هو ترقية المساواة بين الأفراد في نتائج التعلم والحصول على فرصة التمدرس والبقاء في التعليم . إن هذا الطموح يعكس الاقتناع بأن جميع الأطفال يستطيعون تحقيق كفاءات معرفية قاعدية إن توفر لديهم محيط مناسب في التعلم .

نوعية التربية المقصودة لا يمكن ضمانها فقط من خلال القوانين والتشريعات التي تضمن تطبيقها بشكل متساوي بين جميع الأفراد ، لأنه مهما بلغت دقة القوانين وعدالتها ، فهي تبقى قاصرة عند مواجهة وضعيات فردية أو اجتماعية مختلفة موجودة أصلا بمقتضى الفروقات القائمة بين الأفراد أو المجموعات ، لذلك يطرح مفهوم الانصاف كمفهوم يتجاوز سقف كل الحدود والتشريعات الوضعية ويحترم الحقوق الطبيعية التي تضمن الحريات ، وهو بذلك يمثل العدالة الحقيقة لأنه يحكم بروح القانون وليس بنصه ، محاولا أثناء التعامل مع الأفراد تفادي النقائص والمفارقات التي تظهر عند تطبيق القانون على جميع الأفراد دون تمييز ودون مراعاة للظروف والوضعيات الخاصة . لذلك يعد مبدأ الانصاف اما مكملا للقانون أوأسلوبا لاصلاحه أو لأنسنته .(نجار،2003)

ان تبني مبدأ الانصاف من قبل المنظومات التربوية يعكس أرضية صلبة لتربية مواطني المستقبل على أساس المساواة التامة بين الأفراد ، أو على الأقل المساواة بين الجميع في تلقي التكوين واعطائهم نفس الحظوظ لممارسة الحياة السياسية والاقتصادية والإجتماعية .

يعتمد تحقيق الفعالية في التربية على ترشيد الموارد المخصصة للتعليم والتقليص من الكلفة لضمان جودة التعليم ، لكن هذه المتغيرات في بعض الأحيان ، تصطدم بمسألة الانصاف ، لكي لا تقع المنظومات التربوية في فخ تهميش فئات ما ، بسبب اقتصادي أو اجتماعي نجد أن مبدأ الانصاف يطرح كرهان تسعى المنظومات التربوية الى تحقيقه ، لذا فان فعالية المنظومة التربوية لا تقتصر فقط على تحقيق الأهداف المنتظرة بأقل تكاليف ، بل أصبحت تقاس من خلال طريقة توزيع منصف لنتائج التعلم بين مجموع التلاميذ .

لتحقيق هذه الغاية يستدعي ذلك عملا على مستويات عديدة ، أو تحقيق ما يسميه Deketeleالانصاف البيداغوجي ، وهو يعني تقليص الفارق بين نتائج التلاميذ المميزين اجتماعيا والتلاميذ الأقل حظا من الآخرين ، ويظهر ذلك من خلال التقليل من الفوارق بين الأفراد فيما يتعلق بالمعارف التي يكتسبونها ، عند اتمامهم على الأقل المرحلة الالزامية . فالمنظومة التربوية تعتبر ناجحة اذا تمكنت من التوصل الى تحقيق مبدأ الانصاف بتقليص الفوارق بين التلاميذ ظروف اجتماعية واقتصادية وثقافية خارجة عن ادارة التلميذ .

وبما أن الإنصاف يؤثر على فعالية المنظومات التربوية ، اذ أن العلاقة بين هذين البعدين في التربية لا يمكن أن تكون بمقتضى آلي الا اذا كان الهدف الذي تتبناه هذه المنظومات هو تحسين مستوى المهارات القاعدية للجميع بدون استثناء . ومنه يحق لنا أن نتساءل عن مفهوم الانصاف في التربية ؟ ومدى تحقيق هذا المبدأ في الوسط المدرسي بين الذكور والاناث ؟

أولا : تعريف الإنصاف من الناحية اللغوية.

الإنصاف من الناحية اللغوية هو العدل نقول أنصف الخصمين : يعني سوى بينهما وعاملهما بالعدل .

ثانيا :مفهوم الإنصاف من الناحية الفلسفية :

إنّ لكلمة الإنصاف مفهوم أخلاقي وفلسفي فالإنصاف كما يقول أر سطو هومن روح العدل esprit de la justiceأي أنّ الإنصاف هو في آخر الأمر السعي إلى تطبيق مبدأ العدل بمعنى إعطاء كل ذي حق حقه... و بالتالي يمكن القول أنه يوجد في صميم العدل مدلول العمل و التأثير في منظومة التوزيع حسب قيمة أخلاقية مجتمعية هي المساواة ... و هكذا فإن الإنصاف في جوهره يتغذى بالفكر المساواتي egalitarisme.

ثالثا: الإنصاف في التربية.

الإنصاف في مجال التعليم حسب تقرير اليونيسكو **2015**"هو الوسيلة الأساسية لتحقيق المساواة. ويهدف إلى إتاحة أفضل الفرص لجميع التلاميذ للنهوض بالإمكانات التي يتمتعون بها نهوضا تاما والعمل على معالجة حالات الحرمان التي تحدّ من الإنجازات التربوية. ويفرض علاجا خاصا أو إجراءات خاصة لعكس عوامل الحرمان التاريخية والاجتماعية التي تحول دون انتفاع المتعلّمين بالتعليم والاستفادة منه على نحو متساوي. والإجراءات المتّخذة لتحقيق الإنصاف ليست عادلة بحدّ ذاتها، لكنّها تُطبّق لتحقيق العدالة والمساواة على صعيد النتيجة النهائية."(المنتدى العالمي للتربية ،2015)

رابعا: الإنصاف في الوسط في المدرسي.

الإنصاف في المدرسة يعني تهيئ الظروف البيداغوجية و النفسية والتربوية للمتعلم كي تصبح المدرسة قادرة على استقبال كل التلاميذ على اختلافاتهم و هذا ما من شأنه أن يجعل المدرسة تتميز بمضيافة أكثر (plus conviviale)، فالتربية ليست مجرد وسيلة فحسب بل هي غاية في حدّ ذاتها ولا يتحقق هذا بمجرد التوسيع الكمي فقط (استقبال أعداد متزايدة من التلاميذ) بل أيضا في التطوير الكيفي ورفع جودة التعليم . فالمدخل الحقيقي إلى الإنصاف المدرسي, هو الإقرار و التوزيع العادل للثقافة و التربية و التعليم, و هذا ما يفترض إقامة التوازن في المقاربات و المواقف و الاتجاهات بين المنشـــود و الموجود. إذن فالإنصاف يتحقق عندما تتاح للجميع فرص المشاركة في الأنشطة المدرسيّة المتنوعة وعندما يطالبون بمرد ودية تتناسب مع طاقاتهم الذهنية و العمرية و الثقافيـة.

خامسا: علاقة الانصاف بتحقيق الفعالية في المدرسة.

يعتمد تحقيق الفعالية في التربية على ترشيد الموارد المخصصة للتعليم والتقليص من الكلفة لضمان جودة التعليم ، لكن هذه المتغيرات في بعض الأحيان ، تصطدم بمسألة الانصاف ، لكي لا تقع المنظومات التربوية في فخ تهميش فئات ما ، بسبب اقتصادي أو اجتماعي نجد أن مبدأ الانصاف يطرح كرهان تسعى المنظومات التربوية الى تحقيقه ، لذا فان فعالية المنظومة التربوية لا تقتصر فقط على تحقيق الأهداف المنتظرة بأقل تكاليف ، بل أصبحت تقاس من خلال طريقة توزيع منصف لنتائج التعلم بين مجموع التلاميذ .

لتحقيق هذه الغاية يستدعي ذلك عملا على مستويات عديدة ، أو تحقيق ما يسميه Deketeleالانصاف البيداغوجي ، وهو يعني تقليص الفارق بين نتائج التلاميذ المميزين اجتماعيا والتلاميذ الأقل حظا من الآخرين ، ويظهر ذلك من خلال التقليل من الفوارق بين الأفراد فيما يتعلق بالمعارف التي يكتسبونها ، عند اتمامهم على الأقل المرحلة الالزامية . فالمنظومة التربوية تعتبر ناجحة اذا تمكنت من التوصل الى تحقيق مبدأ الانصاف بتقليص الفوارق بين التلاميذ ظروف اجتماعية واقتصادية وثقافية خارجة عن ادارة التلميذ.

سادسا :ضبط مفاهيم الدراسة.

ا- الإنصاف و تكافؤ الفرص في التعليم : هو العدالة والمساواة ومنح نفس الحظوظ للمتعلمين في التعلم داخل المؤسسة التعليمية .

و هو ما يعني تقليص الفارق بين نتائج التلاميذ المميزين اجتماعيا و التلاميذ الأقل حظا من الآخرين ، و يظهر ذلك من خلال التقليل من الفوارق بين الأفراد فيما يتعلق بالمعارف التي يكتسبونهاعند إتمامهم على الأقل للمرحلة الإلزامية من التعليم

ب-مؤشرات التعليم:

وعرفت المؤشرات إصطلاحا بأنها دليل على حدوث شيء، أو أن هدفاً ما قد تحقق، واعتبر المؤشر الأداة التي تقيس التغير(p 18. emma. Cain, 2003)كما عُرّف المؤشر بأنه :علامة يمكن ملاحظتها داخل المعايير، وهي إما كمية أو نوعية(أبو السندس، 2004 ، ص6).و يمكننا الرجوع في تفسير معنى المؤشرات من المثال الذي وضعه (Lazarsfeld,1958) لنتمكن من فهم معنى المؤشر ، فحسبه المؤشر هو كمايلي:"عندما نصف شخصا بأنه يقضًا ، فذلك يعني يظهر سلوكات توحي بالحذر ، فهو يلجأ إلى التأمين ولا يراهن بكل أمواله على حصان سبَّاق واحد ولايبدأعملا ما دون تفكير جيد ...فكلمة حذر هناعبارة عن طريقة عملية تعبر بشكل مجرد عن خاصية مشتركة لمجموعة من السلوكات المعتادة ، فهي إذا صورة تؤدي إلى مجموعة من المؤشرات التي تمليها مباشرة تجربة الحياة اليومية (Ghiglione&Richard

عدة تعريفات أعطيت لمفهوم المؤشرات في التربية ، حيث يعرفها Sheerens:

بأنها إحصائيات تسمح بإصدار أحكاما قيميه حول خصائص مهمة تتعلق بسير المنظومات التربوية ، وهي تعلمنا عن فعاليتها وعملها وتساعد في إعلام أصحاب القرار عما يجري بداخله ،تعريف Sheerens للمؤشرات يركز على عدة عناصر وهي :

• أن تكون خصائص التعليم التي نهتم بها قابلة للقياس .

• قياس خصائص التعليم المهمة لا يكون بدافع إعطاء فكرة عن الظروف السائدة فقط ، بل بهدف القيام بوصف معمق للمنظومة التربوية .

•يجب أن تخبرنا المؤشرات على نوعية وجودة التمدرس التي تقترن بمعايير مرجعية ، والتي تمكننا من وضع أحكام قيمية بناءا عليها . (OCDE,1992,P57)

ج- المنظومة التربوية في الجزائر:

المقصود هنا بالمنهاج كل بنيات النظام المدرسي، من مضامين ومقررات تربوية، وأساليب التتبع والتقويم، وما يتطلبه تحقيق أهداف العملية التعليمية من آليات للدعم والتقوية.

سابعا- أهداف الدراسة :

انطلقنا في تقييم الاختلاف الموجود بين الذكور والاناث في الوسط المدرسي ، من النتائج المحققة في البكالوريا
وأردنا الوصول إلى معرفة من خلال هذه الدراسة إلى مايلي :
-الوقوف على مدى تحقيق مبدا الإنصاف في التعليم في مؤسسات التعليم بالجزائر من خلال مقارنة نتائج الطلبة في البكالوريا
- تقصي أسباب تفوق الإناث عن الذكور في نتائج البكالوري وماهي الحظوظ الممنوحة للإناث فضلا عن الذكور
- المساهمة في تحسين آداء المؤسسات التعليمية - الثانويات كنموذج - وتسييرها طبقا للمعايير الدولية باستعمال مؤشرات كمية ونوعية في القياس.
- تحليل مؤشرات كمية ونوعية متعلقة بقضية الإنصاف وتكافؤ الفرص في التعليم من اجل جلب انتباه المسؤولين والمختصين .

الجانب الميداني للدراسة :

الإنصاف وتكافؤ الفرص بين الذكور والاناث في المنظومة التربوية الجزائرية – ما أسباب تفوق الاناث عن الذكور في النتائج المدرسية ؟

السنوات		2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
نسبة النجاح	1ثانوي	75,79%	77,33%	78,86%	80,40%	81,93%	83,47%	85,00%
	2ثانوي	86,26%	86,05%	85,84%	85,63%	85,42%	85,21%	85,00%
	3ثانوي	52,29%	55,24%	58,19%	61,15%	64,10%	67,05%	70,00%
نسبة الاعادة	1ثانوي	16,04%	15,03%	14,03%	13,02%	12,01%	11,01%	10,00%
	2ثانوي	10,00%	9,42%	8,84%	8,27%	7,69%	7,11%	6,53%
	3ثانوي	21,84%	21,53%	21,23%	20,92%	20,61%	20,31%	20,00%
نسبة التسرب	1ثانوي	8,17%	7,64%	7,11%	6,59%	6,06%	5,53%	5,00%
	2ثانوي	7,21%	6,84%	6,47%	6,10%	5,74%	5,37%	5,00%
	3ثانوي	25,87%	23,23%	20,58%	17,94%	15,29%	12,65%	10,00%

المصدر من انجاز الباحثة بناءا على معطيات وزارة التربية الوطنية

يتبين من الجدول أن أن نسب النجاح في السنة الأولى ثانوي مثلا خلال 2018 و2019و2020 تتراوح مابين 80.40%و83.47%و85% على التوالي .

بينما نسب الإعادة تراوحت مابين 12.01% و 10,00% الى غاية 2020.

فيمايخص التسرب المدرسي فالتوقعات تصل الى غاية 5%في 2020.

فيما يخص نسب النجاح في السنة الثانية ثانوي نجدها تصل الى 85,00% في سنة 2020، ونسبة الاعادة تصل الى 6.53% في 2020.

فيما يخص نسب الترسب في هذا المستوى من 7.21% هي 5.00%.

فيما يتعلق بنتائج البكالوريا هي 70,00% في 2020ومنه أن تنخفض نسب الإعادة الى20%ونسب التسرب الى10%.

نستنتج من خلال نتائج البكالوريا أن المنظومة التربوية في الجزائر مؤشر البقاء في التعليم مرتفع بما أن نسبة الإعادة مرتفعة والتسرب منخفض وبالتالي نقول أن المنظومة التربوية في الجزائر عادلة في منح فرص التعليم لكل التلاميذ على حد سواء دون تحديد الفوراق الاجتماعية .

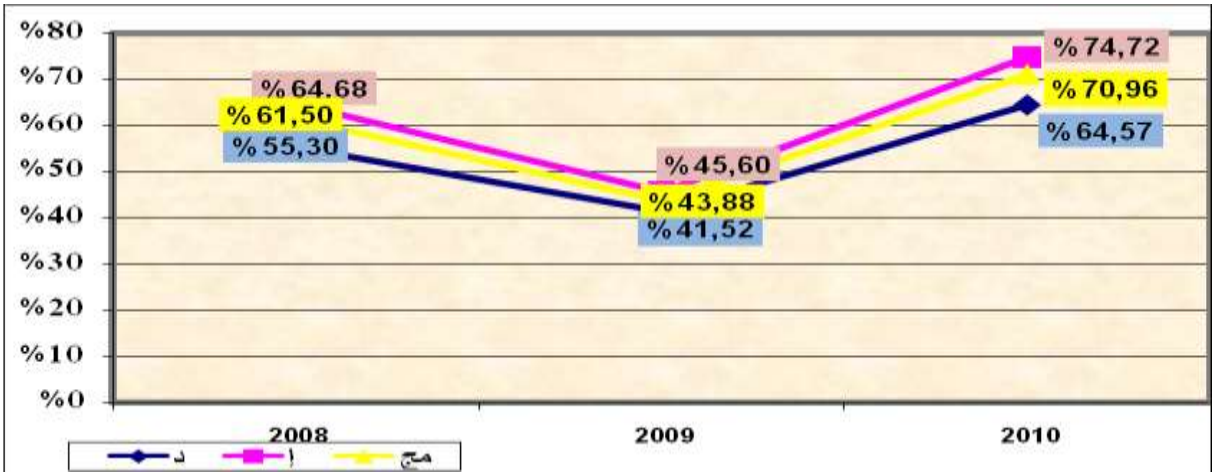
فالمدرسة أصبحت تعطي فرص لإعادة أكثر من مرة في المرحلة النهائية و هذا دليل على أن المؤسسة التعليمية أصبحت تتكفل بأبنائها أكثر من أي وقت مضى ، لكن يعتبر هذا حل مؤقت ربما يستند الى ما تشير اليه به Duru-Bellat "من بين الحجج التي تستند اليها السياسات في اطالة مدة التمدرس وهي تفادي تعرض أعداد كبيرة من التلاميذ الى البطالة على المدى القريب"(Duru-Bellat، 2006P9.)

اذا نستنتج ان هناك انصاف من المنظومة التعليمية في الجزائر في منح فرص للإعادة للتلاميذ .

لكن السؤال الذي يطرح هل تمنح المنظومة التربوية في الجزائر نفس الحظوظ للذكور مثل الإناث في التعليم ؟

الإنصاف ووتكافؤ الفرص بين الذكوروالاناث في المنظومة التربوية الجزائرية – ما أسباب تفوق الاناث عن الذكورفي النتائج المدرسية ؟

انطلقنا في تقييم الاختلاف الموجود بين الذكور والاناث في الوسط المدرسي ، من النتائج المحققة في البكالوريا خلال ثلاثة سنوات 2008-2009-2010.



انطلاقا من النتائج المسجلة في الباكالوريا خلال السنوات الأخيرة

2008-2009-2010.تبين أن نسبة الإناث تفوق نسبة الذكور خلال كل سنة دراسية.

حيث أنه في سنة 2008 سجلت الإناث 64.68%مقابل 55.30%ذكور.

وفي سنة 2009 45.60%إناث مقابل 41.52%ذكور.

بينما في سنة 2010سجلت الإناث 74.72%إناث مقابل 64.57%ذكور.

وهذا ما يدعو إلي التساؤل التالي: ماهي أسباب تفوق الإناث عن الذكور في نتائج الامتحانات الرسمية عامة ونتائج امتحان الباكالوريا خصوصا .؟

وكذلك ماسبب تميز الإناث على الذكور في تحقيق معدلات التفوق والامتياز.

وهذا انطلاقا من الدراسة التالية والتي تمت على عدة خطوات :

1- تحليل إحصائي لتطورنسب النجاح لدى الذكوروالإناث:

(خاص بدفعة بكالوريا 2010) منذ دخولها إلى مرحلة التعليم الثانوي.

2- **استبيان لأساتذة الأقسام النهائية لمعرفة آرائهم حول الظاهرة، حيث تضمن هذا الاستبيان مجموعة من الأسباب والتفسيرات المحتملة صنفت كما يلي:**

-* الجانب الإحصائي *- الجانب الاجتماعي *- الجانب التربوي *- الجانب النفسي.

وبناءا على ماتم انجازه من خطوات عملية توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

بالنسبة لنتائج الاستبيان:

أكدت نسبة 67.60% من الأساتذة المبحوثين أن السبب الإحصائي هو:

(تفوق التعداد العام للإناث)- ثم الجانب الاجتماعي (تغيير سلم الأولويات للقيم الاجتماعية) بنسبة 61.97% - يليه الجانب النفسي والتربوي 60.56 .%

1النتائج المستخلصة من الدراسة هي :

1-2-1-1الجانب النفسي و التربوي:

* ارتفاع دافعية الإناث في التحصيل والمثابرة والإنجاز رغبة في تحقيق الذات وإثبات وجودهن وتأكيد شخصيتهن وقد يكون هذا لتحقيق مكانة اجتماعية أفضل لهن لإثبات أنهن لسن أقل كفاءة من الذكور.
* قوة انتباه الإناث أثناء الحصص التعليمية مقارنة بالذكور وسرعة بداهتهن في الإجابة والتفاعل مع الدروس والإصغاء الجيد والتعبير المطلق وقدرتهن على استرجاع المعلومات والحفظ .
* انضباط الإناث واحترامهن لوقت حضور الحصص التعليمية أكثر من الذكور.
* ارتفاع واختلاف نوع وشكل التصرفات العدوانية التي تنقص التركيز ودرجة استيعاب المعلومات والمعارف التي يقدمها الأستاذ وذلك عند الذكور مقارنة بالإناث.

2-1 الجانب الاجتماعي

- تأثر الذكور أكثر من الإناث بقيم الثراء السريع والسهل والربح المادي، وعدم فعالية الشهادة العلمية في تحقيق النجاح المادي.
- تأثر الإناث بالتجارب النسائية الناجحة على الصعيد السياسي والاجتماعي والمهني يحفزهن أكثر للنجاح في الدراسة.
- تمرد الذكور عل مختلف أنواع السلطة والضبط الاجتماعي

(أبوية, تربوية, اجتماعية) يجعلهم أكثر عرضة للفشل المدرسي

- عدم احترام الذكور بخلاف الاناث للقوانين الرادعة والمنظمة للحياة المدرسية في غالب الأحيان. .

-3 الجانب الإحصائي:

جدول رقم01 : تطور التعداد لدى تلاميذ بكالوريا 2010 منذ التحاقهم بالمرحلة الثانوية

السنة الدراسية	نسبة الذكور المسجلين	نسبة الذكور الناجحين	نسبة الإناث المسجلات	نسبة الإناث الناجحات	نسبة الذكور المعيدين	نسبة الإناث المعيدات
2008/2007	%40	%35	%60	65%	52%	%43
2009/2008	38.70%	34.55%	61.30%	65.35%	51%	48%
2010/2009	34.30%	26.18%	65.70%	73.92%	39.36%	60.44%

وزارة التربية الوطنية بالجزائر 2011

النتيجة : نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة الذكور المسجلين في المرحلة الثانوية تتقلص من سنة إلى أخرى حتى تنخفض بوضوح في السنة الثالثة ثانوي ويمكن تفسير ذلك بتسرب الذكور خلال مرحلة التعليم الثانوي وقبل الوصول إلى اجتياز امتحان شهادة الباكالوريا .

نسبة الإعادة في المرحلة الثانوية مرتفعة لدى الذكور للأسباب السالفة الذكر .

أما بالنسبة لنسب التمدرس في كل الأطوار فهي كالتالي :

السنوات	الابتدائي	%	المتوسط	%	الثانوي	%	الجامعي	%
63 - 62	777.636	36.77	39.790	28.68	5323	26.93	-	-
73 - 72	2.206.893	38.74	272.345	31.40	53.799	26.70	-	-
81-80	3.062.000	-	730.000	-	183.000	-	-	-
83 – 82	3.241.924	42.41	1.001.420	40.80	279.299	38.84	90.145	32.90
90-91	4.028.000	-	1.408.000	-	754.000	-	-	-
93 -92	4.346.365	45.34	1.558.046	42.96	747.152	47.92	243.397	39.50
95 – 94	4.548.825	45.86	1.651.51	44.06	82.059	45.90	287.430	-
2000-2001	4.720.000	-	2.015.000	-	975.800	-	-	-
2012-2013	3.846.817	-	2.899.374	-	1.249.914	-	-	-

الجدول رقم(02) : يبين نسب تمدرس التلاميذ في كل الأطوار التعليمية .

المصدر :انجازات قطاع التربية الوطنية خلال 50سنة ،(وزارة التربية الوطنية ،2013)

نسجل في المرحلة الإبتدائية تطورملحوظ في النسب قدر ب36.77%خلال سنة 1962إلى غاية 45.86%خلال سنة 1995.

في مستوى التعليم المتوسط تطورت نسب تمدرس التلاميذ من سنة 1962الى 1995من 28.68%إلى غاية 44.06% .أما في مستوى التعليم الثانوي قدر تطور عدد التلاميذ المتمدرسين من 26.93% إلى غاية 45.90%سنة 1995.أما في التعليم العالي فلم تتوفر لدينا جميع النتائج .

أما تفصيلا فنجد نسب تمدرس االإناث كما يوضحها الجدول التالي :

الجدول رقم 3 نسب تمدرس االإناث

السنوات	62-63	99-2000	2008-2007	2008-2009	2009-2010	2011-2012
التعليم الثانوي	%22	%56.02	%58.56	%57.94	%58.25	%57.56

المصدر :انجازات قطاع التربية الوطنية خلال 50سنة ،(وزارة التربية الوطنية ،2013)

نلاحظ من خلال الجدول نسبة مشاركة معتبرة للإناث في التعليم الثانوي منذ الإستقلال وهذا دليل على اهتمام الدولة بتمدرس البنات وتحقيق مبدأ الإنصاف بين الذكور والإناث.

نستنتج أن اهتمام الدولة بتمدرس التلاميذ يعتبر مؤشر إيجابي يوحي باجتهادات وزارة التربية الوطنية في تعميم التعليم وتحقيق مبدأ العدالة والإنصاف بين الذكور والإناث، فالمنظومة التربوية تعتبر ناجحة إذا تمكنت من التوصل إلى تحقيق مبدأ الإنصاف بتقليص فوارق أوجدتها ظروف إجتماعية واقتصادية وثقافية خارجة عن إرادة التلميذ

النتائج المستخلصة

نستنتج مما تقدم أن رغم وجود تكافؤ فرص في الولوج الى التعليم بالجزائر الا أن هناك اختلافات وفروقات احصائية ونفسية واجتماعية وبيداغوجية تحدد مفهوم الإنصاف في الوسط المدرسي .

-حيث نجد أنه من الجانب الاحصائي يتفوق عدد الاناث المسجلين في التعليم على الذكور .

حيث نسجل أن نسبة الذ كور المسجلين في المرحلة الثانوية تتقلص من سنة الى أخرى حتى تنخفض بوضوح في السنة الثالثة ثانوي ويمكن تفسير ذلك بتسرب الذكور خلال مرحلة التعليم الثانوي وقبل الوصول الى اجتياز امتحان البكالوريا.وذلك يمكن ارجاعه الى عدة أسباب :

- -عدم اهتمام الذكور بالدراسة وتأثرهم بالعوامل المادية والبحث عن الربح السريع والسهل .
- - تغيير المفهوم القيمي للعلم والدراسة عند فئة الذكور .
- - ارتفاع السلوك العدواني عند الذكور في الوسط المدرسي قد يؤثر على مردوده الدراسي .

- - تمرد الذكور على مختلف أنواع السلطة الأبوية والمدرسية المتمثلة في القوانين الرادعة والمنظمة للوسط المدرسي أكثر من الاناث .

2- من الناحية النفسية نجد أن :

الفتيات أكثر انضباط من الذكور وأكثراهتمام بالدراسة لتأثرهم بالشخصيات النسائية الناجحة في المجتمع .

- لهن دافعية مرتفعة أكثر من الذكور رغبة منهن في تحقيق مكانة اجتماعية مرموقة في المجتمع

- خضوعهم للسلطة الأبوية والقوانين المدرسية .
- - انخفاض نسب العنف في الوسط المدرسي عند الفتيات وذلك لاهتمامهم بالراسة أكثر من أي شيء آخر .

الخاتمة :

ومنه نستطيع القول أن المنظومة التربوية الجزائرية منصفة من حيث توفير التعليم للذكور مثل الاناث على حد سواء لكن هناك فوارق اجتماعية وبيداغوجية تحددها البيئة المدرسية – اختلاف ظروف التعليم من بيئة الى أخرى

كما نسجل وجود اختلاف في النتائج المدرسية بين الذكور والإناث ويرجع ذلك الى مستوى الانتاجية الصافية – مدة البقاء في المدرسة -. وهذا ما يحدد فعالية المنظومة التربوية .

وبالتالي يمكننا أن نتسنتج انه مهما بلغت دقة القوانين وعدالتها في أي منطومة تربوية ، فهي تبقى قاصرة عند مواجهة وضعيات فردية أو اجتماعية مختلفة موجودة أصلا بمقتضى الفروقات القائمة بين الأفراد أو المجموعات.

قائمـــة المراجـــع بالعربيـــة :

1- إبراهيم بوترعة ،2014.التربية والتعليم بين الأمس واليوم ،خصائص التعليم في العربية والجزائر وتطور الفكر التربوي،الجزائر ،

2-هويدي عبد الباسط ،نظام التعليم في الجزائر وعلاقته بالاستراتيجيات التنموية ،عمان الأردن ،2016.

3- رسالة دكتوراه للدكتورة عزيزة شعباني ،2015، تقييم فعالية مؤسسات التعليم الثانوي باستعمال مقياس اتجاه التلاميذ نحو المناخ المدرسي .

4 - رسالة دكتوراه للدكتورة غنية فيلالي،2017،ضمان الجودة في التعليم العالي في الجزائر الواقع والآفاق .

5-مذكرة ماجستير للطالبة طبوش صبرينة،2012، تنظيم ، هيكلة وآداء الادارة التربوية ، دراسة ميدانية بولاية قسنطينة

قائمـــة المراجـــع باللغة الأجنبية:

1-Allal, L, (1994**), Efficacité, efficience et processus de régulation, in** : **Marcel Crahay(éd),évaluation et analyse des établissements de formation**, **problématique et méthodologie** Bruxelles, De Boeck;

-2-Adams, Michael Widmann, (2005**). Leadership and school climate**: A **mixed-methods study of United States-accredited Colombian schools**, EdD, University of Minnesota, USA.

جودة التعليم بالمغرب وأهداف التنمية المستدامة

Education quality in Morocco and the sustainable development goals

د. بوشعيب زيات/ مختبر الدراسات القانونية والسياسية/ جامعة السلطان مولاي سليمان/ المغرب
عبد الله وسخين/ مختبر الدراسات القانونية والسياسية /جامعة السلطان مولاي سليمان/ المغرب
محمد تيزي/ مختبر الدراسات القانونية والسياسية/ جامعة السلطان مولاي سليمان/ المغرب
BOUCHAIB ZIATE/ Legal and political studies laboratory/ Sultan Moulay Slimane University/Morocco
ABDELLAH OISKHINE/ Legal and political studies laboratory/ Sultan Moulay Slimane University/Morocco
MOHAMED TIZI /Legal and political studies laboratory/ Sultan Moulay Slimane University/Morocco

ملخص الدراسة:

منذ بداية الألفية الثالثة، بدأ المغرب سلسلة من البرامج الإصلاحية لمنظومة التربية والتكوين. وقد تزامنت هذه الخطط مع برامج دولية تبنتها الأمم المتحدة. وهكذا، وفيما سمي بعشرية الإصلاح للتربية والتكوين التي عرفت تنزيل الميثاق الوطني للتربية والتكوين وما تلاه من البرنامج الاستعجالي 2009-2012، كان المغرب بصدد تنزيل أهداف الألفية للتنمية 2015، والتي اهتمت في مجال التعليم بعنصر التعميم خصوصا في السلك الابتدائي. كما أن فترة اعلان الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 تزامنت كذلك مع أهداف التنمية المستدامة والتي جعلت الجودة محورا مهما في قضية التعليم، وهو الاهتمام الذي يعمل المغرب عليه من خلال "مدرسة الجودة". ويشكل التعليم الأولي ونموذج المدرسة الجماعاتية محورين بارزين يمكنان من تحقيق الجودة المنشودة للمدرسة المغربية في تقاطع مع أهداف التنمية المستدامة.

الكلمات المفتاحية: الجودة، التعليم الأولي، المدرسة الجماعاتية.

Abstract:

Since the beginning of the third millennium, Morocco has launched a series of reform programs for the education system. These plans coincided with international programs adopted by the United Nations. Thus, in the so-called decade of reform for education, which marked the implementation of the National Charter for Education and Training and the subsequent emergency program 2009-2012, Morocco was in the process of implementing the Millennium Development Goals 2015, which concerned in the field of education the element of generalization, especially in the primary school. The period of announcing the strategic vision 2015-2030 also coincided with the sustainable development goals, which made quality an important focus in the issue of education, a concern that Morocco is working on through the "Quality School". Elementary education and the collegiate school model constitute two prominent axes that enable the achievement of the desired quality of the Moroccan school at the intersection with the goals of sustainable development.

Keywords: Quality, preschool, community school

مقدمة:

أصدر المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي في ماي 2015 الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030. وتؤسس هذه الرؤية الاستراتيجية لسياسة تعليمية جديدة تتوخى تلافي الصعوبات التي حالت دون التفعيل الأمثل للميثاق الوطني للتربية والتكوين، وكذا البرنامج الاستعجالي 2009-2012. ولقد تمت أجرأة هذه الرؤية بالخصوص من خلال القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، وبمشاريع مندمجة قوامها 18 مشروعا تهدف للإنصاف وتكافؤ الفرص، والارتقاء بجودة منظومة التربية والتكوين.

وبدورها صادقت الجمعية العامة للأمم المتحدة على خطة التنمية المستدامة لعام 2030 في 25 شتنبر 2015. وقد انضمت المملكة المغربية لهذه الأجندة العالمية والتزمت بتنفيذها. وأهداف التنمية المستدامة هي برنامج عالمي يتضمن 17 هدفا و169 غاية و231 مؤشرا. من بين هذه الأهداف نجد الهدف الرابع والخاص بضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعّلم مدى الحياة للجميع والذي تتفرع عنه عشر غايات وإحدى عشر مؤشرا.

وإذا كان الإطار الزمني لتنفيذ البرنامجين متزامنا سواء الرؤية الاستراتيجية، وكذا أهداف التنمية المستدامة، فإن المعجم المستخدم في كليهما يكاد يتشابه في أساسياته خصوصا التركيز على الإنصاف وتكافؤ الفرص والجوة. هذه الأخيرة عرفها القانون الإطار 51.17 بكونها "تمكين المتعلم من تحقيق كامل امكانياته عبر أفضل تملك للكفايات المعرفية والتواصلية والعملية والعاطفية والوجدانية والابداعية" (القانون الإطار51.17، 2019، ص 5624).

أهداف البحث

باعتبار السياسة العمومية برنامج عمل وسلسلة من الأنشطة المترابطة يستهدف التصدي لمشكلة (أندرسون، 2009، ص 15)، فإننا نبتغي من هذه الورقة الوقوف عند أوجه التلاقي بين السياسة التعليمية بالمغرب، من خلال الرؤية الإستراتيجية 2015-2030 وما واكبها من ترسانة قانونية وبرمجية، وأهداف التنمية المستدامة 2030، خصوصا منها الهدف الرابع والخاص بضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع، وتعزيز فرص التعّلم مدى الحياة للجميع. وسنحاول تتبع مدى تحقيق الرؤية الاستراتيجية لأهداف التنمية المستدامة خصوصا جانب الجودة. ولهذا الغرض سنركز على مشروعين نعتبرهما مهمين تتضمنهما المشاريع المفعلة للقانون الإطار 51.17، ويتعلق الأول بتعميم تعليم أولي ذي جودة، فيما ينصب الثاني على المدارس الجماعاتية من خلال المشروع الثاني المهتم بتطوير وتنويع العرض المدرسي وتحقيق الزامية الولوج.

إشكالية البحث

في هذه الورقة سنحاول طرح الإشكالية من خلال السؤال المركزي التالي: إلى أي مدى تستحيب البرامج المفعلة للرؤية الاسترتيجية 2015-2030 بالمغرب لما جاء به الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة 2030؟

وترتبط الإشكالية أعلاه بأسئلة فرعية:

- إلى أي حد نجح المغرب في تنزيل برنامج تعميم التعليم الأولي؟ وما هي أهمية هذا الأخير في جودة المنظومة التربوية؟
- ما هو نموذج المدرسة الذي تؤسس له المدرسة الجماعاتية باعتبارها تصورا جديدا يستهف الجودة؟ وكيف يمكن لهذا النموذج أن يتوافق مع أهداف التنمية المستدامة 2030؟

فرضية البحث

لقد أضحت جودة التعليم والتعلمات بالغة الأهمية اليوم باعتبارها المدخل الأساس لتحقيق التنمية المنشودة، وتمكين المجتمعات من كفاءات قادرة على رفع التحديات التي تواجه الأمم. والمغرب بتبنيه لمجموعة من البرامج الإصلاحية من خلال تشخيصه للواقع الذي تعرفه المنظومة التربوية، لا شك يستلهم جزءا من سياسته التعليمية من البرامج والخطط الدولية خصوصا تلك التي ينخرط فيها. مما يجعلنا نفترض أن هذه البرامج المفعلة للرؤية الاستراتيجية 2015-2030 إنما تتقاطع مع أهداف التنمية المستدامة 2030 في شقها المتعلق بالجودة. كما نفترض أن برنامج تعميم التعليم الأولي وإلزاميته، وتبني نموذج المدرسة الجماعاتية يسير وفق النهج الذي يتوخى جودة المنظومة التربوية بالمغرب.

منهجية البحث

في هذه الورقة سننهج المنهج المقارن الذي يشكل جزءا من الملاحظة، كما أنه بمثابة وصف قد يثبت التشابه (كرافيتز، 1993، ص 99). فاعتمادنا لهذا المنهج سيمكننا من تبيان أوجه التشابه بين أهداف التنمية المستدامة 2030 وبعض برامج الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 خصوصا التعليم الأولي، والمدارس الجماعاتية. باختصار فالمقارنة ستمكننا من التحقق من فرضية البحث المصاغة أعلاه.

خطة البحث

مما سبق، ومن أجل تبيان التشابه بين برامج وزارة التربية الوطنية بالمغرب، من خلال تنزيل الرؤية الاستراتيجية 2015-2030، والهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة 2030، من جانب جودة التعليم، سنعالج موضوع هذه الورقة من خلال محورين أساسيين، نخصص الأول للتعليم الأولي كمدخل لتجويد المنظومة التربوية (أولا)، بينما نقارب في الثاني المدارس الجماعاتية وجودة التعلمات (ثانيا).

أولًا: التعليم الأولي مدخل لتجويد المنظومة التربوية

"يقصد بالتعليم الأولي المرحلة التربوية التي تتكفل بها المؤسسات التي يقبل فيها الأطفال المتراوحة أعمارهم بين أربع سنوات كاملة وست سنوات. ويهدف... تيسير نموهم البدني والعقلي والوجداني وتحقيق استقلاليتهم وتنشئتهم الاجتماعية" (قانون 05.00، 2000، ص1184). وقد أوصى تقرير المجموعة الموضوعاتية المكلفة بتقييم السياسات العمومية بمجلس النواب "التفكير في اعتماد مفهوم التربية ما قبل المدرسية بدل مفهوم التعليم الأولي بالنظر إلى

خصوصية هذه المرحلة العمرية التي ترتكز على التربية والتنشئة أكثر من التعليم والتدريس. (مجلس النواب المغربي، 2021، ص277).

وقد ركزت الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 على أهمية التعليم الأولي واقترحت جعله إلزاميا للدولة والأسرة، ودمجه في سلك الابتدائي بكيفية متدرجة. ولمنح هذا المقترح القوة القانونية، ولتفادي تعثرات البرامج السابقة المرتبطة بهذا المجال، فقد نصت المادة الثامنة من القانون الإطار 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي على جعل التعليم الأولي والابتدائي يشكلان معا "سلك التعليم الابتدائي"، لينتقل المشرع بعدها ليربط التعليم الابتدائي بالإعدادي فيما سماهما "سلك للتعليم الإلزامي". وتم تحديد آجال للتعميم لا يتجاوز الست سنوات بعد صدور القانون الإطار.

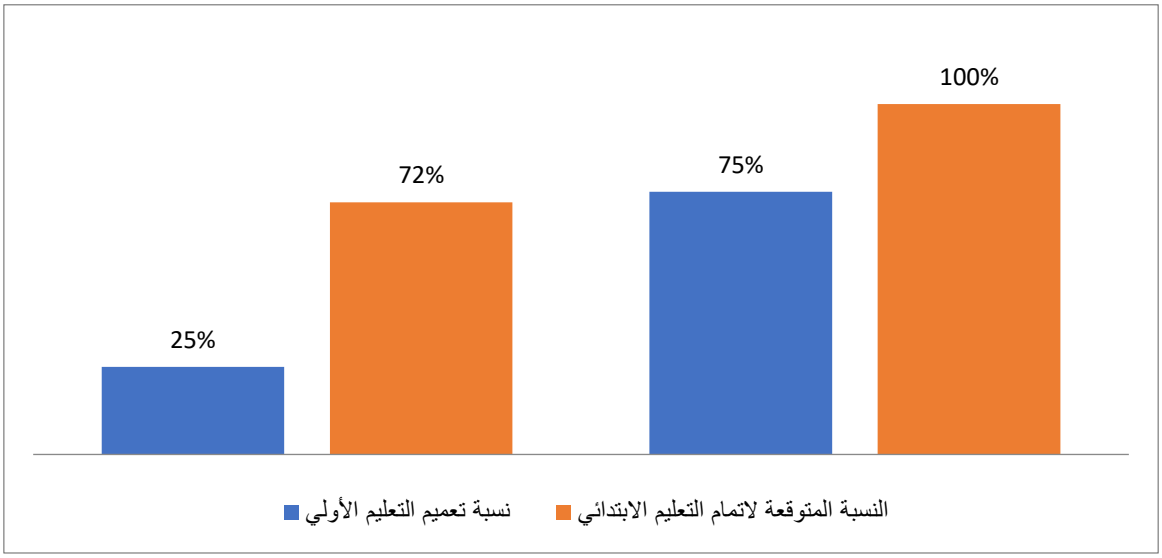
هذه المعطيات تتلاقى مع أهداف التنمية المستدامة والتي تركز على "ضمان أن تتاح لجميع الفتيات والفتيان فرص الحصول على نوعية جيدة من النماء والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة والتعليم قبل الابتدائي حتى يكونوا جاهزين للتعليم الابتدائي بحلول عام 2030"(الجمعية العامة للأمم المتحدة، 2015، ص 22). وإذا كانت هذه الغاية مرتبطة بمؤشرين يتعلقان بنسبة الأطفال دون الخامسة في التعليم، والمستفيدين من تعليم منظم قبل سنة واحدة من الالتحاق الرسمي بالتعليم الابتدائي (الأمم المتحدة، 2015، ص ص 6-7) ، فإن المشروع الأول من المشاريع المفعلة للقانون الإطار يعتبر أن التعليم الأولي هو القاعدة الصلبة التي ينبغي أن ينطلق منها أي اصلاح، بل إن المشروع يتوخى إدماج الأطفال البالغين ثلاث سنوات بعد تعميمه على الفئة العمرية 4-5 سنوات(وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي ، 2017، ص 17).

وتشمل بطاقة المؤشر رقم1(وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي ، 2020، ص 3) الخاصة بالمشروع الأول النتيجة المنتظرة بخصوص نسبة التمدرس الصافية بالتعليم الأولي بكل أنواعه (الأطفال البالغين أعمارهم 4-5 سنوات) والذي يستهدف بلوغ نسبة 100% برسم الموسم الدراسي 2026/2025، وهي نتيجة تتجاوز نتيجة أهداف التنمية المستدامة في توقيتها بنحو أربع سنين، كما هو حال "غايات تم تحقيقها قبل عشر سنوات من المواعيد المحددة 2030، ويتعلق الأمر بتعميم التعليم الابتدائي، وتحقيق المناصفة بين الجنسين في جميع الأسلاك الدراسية" (المندوبية السامية للتخطيط، 2020). وهكذا تمكن المغرب برسم الموسم الدراسي 2019/2020 من "الرفع من نسبة التمدرس بالتعليم الأولي لتصل إلى 72,5%، لتتجاوز بذلك النسبة المستهدفة بخمس نقط ونصف نقطة، والتي كانت محددة في البرنامج الوطني في 67 في المئة، علما أنه في سنة 2017 لم تتجاوز نسبة التمدرس في هذا الطور من التعليم 45,6% "(وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، 2021). هذه النسب تجاوزت المعدل المسجل بالمنطقة العربية سنة 2019 والتي بلغت 47% كما أنها في مستوى يقارب المستوى العالمي المقدر ب 73% سنة2019 (المرصد العربي لأهداف التنمية المستدامة، 2022، ص 7).

ولقد أجمع كل المتدخلين في مجال التربية والتكوين على أهمية التعليم الأولي كمدخل من مداخل جودة التعليم بالمغرب، فهو الذي "يكفل للطفل التمرس على طريق التفكير السليم، ويؤمن له حدا أدنى من المعارف والمهارات والخبرات التي تسمح له بالتهيؤ للحياة، وممارسة دوره كمواطن منتج" (أمعضشو، 2015، ص 89).كما أن الميثاق الوطني للتربية والتكوين جعله ميسرا للتفتح البدني والعقلي والوجداني للطفل ومحققا لاستقلاليته وتنشئته الاجتماعية، وهي كلها

مداخل تمكن من تجويد مكتسبات التلميذ في ما يستقبل من مساره الدراسي. ومن هذه الأهمية جاءت الرسالة التي وجهها الملك للمشاركين في اليوم الوطني حول التعليم الأولي يوم 18 يوليوز 2018، والتي أكدت على "أهمية التعليم الأولي في إصلاح المنظومة التربوية، باعتباره القاعدة الصلبة التي ينبغي أن ينطلق منها أي إصلاح، بالنظر لما يخوله للأطفال من اكتساب مهارات وملكات نفسية ومعرفية، تمكنهم من الولوج السلس للدراسة، والنجاح في مسارهم التعليمي، وبالتالي التقليص من التكرار والهدر المدرسي" (الرسالة الملكية، 2018).

المبيان(1): الترابط بين نسبة اتمام التعليم الابتدائي ونسبة تعميم التعليم الأولي في البلدان ذات الدخل المنخفض (IIPE- UNESCO, 2019, 10).



ولتبيان أهمية التعليم الأولي يمكن ملاحظة مدى تأثير تلقيه على اتمام الأطفال لباقي المسار الدراسي خصوصا في الابتدائي (المبيان 1). فكلما زادت نسبة المستفيدين من التعليم الأولي، زادت النسبة المتوقعة لإتمام التعليم الابتدائي عندهم. ويمكن تفسير ذلك بالمهارات والكفايات التي يتلقاها الأطفال في هذه المرحلة مما يساعدهم على النجاح في التعليم الابتدائي. ذلك أن جزءا من عدم اتمام الدراسة الابتدائية مرتبط بالتكرار وعدم القدرة على مواكبة سير الدراسة بهذا السلك.

ولئن كانت أهمية التعليم الأولي بارزة في تجويد التعليم بالمغرب، فإن الامتداد لهذا المشروع يقتضي الاهتمام بالسلك الموالي، وهو الابتدائي، للحفاظ على نفس النهج الذي يتوخى الجودة. هذا الأمر يستدعي ابتكار نموذج جديد من المدارس لتجاوز الاكراهات القائمة في المدرسة الابتدائية المغربية خصوصا الفرعية منها. من أجل ذلك توجه قطاع التربية الوطنية لنموذج المدرسة الجماعاتية كفضاء يؤسس لجودة التعلمات.

ثانيًا: المدارس الجماعاتية وجودة التعلمات

مواكبة لتفعيل مضامين القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، وبخاصة مشاريع أجرأة مقتضيات هذا الأخير، لاسيما المشروع رقم2 المتعلق بتطوير وتنويع العرض المدرسي وتحقيق إلزامية الولوج، تم إعطاء نفس جديد للمدارس الجماعاتية. وهكذا تمت برمجة مئة وخمسين مدرسة جماعاتية للفترة 2021-2023(وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، 2020، ص19) تنضاف لتلك القائمة. غير أن التساؤل المطروح هو ما يميز المدرسة الجماعاتية عن المدرسة المستقلة وعن المجموعة المدرسية والفرعية التابعة لها؟

فإذا كان مفهوم المدرسة الجماعاتية سينحصر على نقل تلاميذ المدرسة الفرعية إلى المدرسة المركزية فهي لا تقدم شيئا جديدا عن المدرسة الابتدائية المستقلة أو المجموعة المدرسية. لكن الشيء الذي يمكن أن يميز هذه المدرسة الجماعاتية هي مواكبة التلاميذ نحو النجاح من خلال ادماج كافة المتدخلين والفاعلين، وكذا عناصر العرض التربوي الموفر لكل الخدمات الممكن أن تساهم في تحقيق الأهداف ذات العلاقة بالمشروع التربوي ومع الرؤية الاستراتيجية، خصوصا جودة التعلمات وتكافؤ الفرص. فالمهمة الأساسية لهذا النوع من المؤسسات هو تحفيز وتشجيع النجاح الدراسي (commission Scolaire de Montréal, 2008, p. 16).

وهكذا، فإن مبدأ نموذج "المدرسة الجماعاتية " يقوم على تجميع التلامذة الذين ينتمون إلى نفس الجماعة الترابية داخل مدرسة واحدة تتوفر على بنية تحتية أساسية (الكهرباء، ومياه الشرب، والصرف الصحي، والطريق، وما إلى ذلك)، وتوفر الدعم الاجتماعي اللازم لهم (داخلية، ومطاعم مدرسية، ونقل مدرسي، وبرنامج تيسير (التحويلات المالية المشروطة)، والسكن الوظيفي للأساتذة والموظفين والإداريين). ويشير مفهوم المدرسة الجماعاتية إلى مجمع تربوي يتوفر على كل الوسائل اللازمة لخلق بيئة مواتية للتعلمات. وعلى عكس معظم المدارس الفرعية الموجودة في المناطق القروية المحرومة، توجد المدارس الجماعاتية في بلدات وأماكن تتوفر على الحد الأدنى من البنيات الأساسية، من أجل تحسين العرض المدرسي في المناطق القروية. ويفترض أن توفر هذه المدارس جودة تعليمية عالية، وجودة في التجهيزات، فضلا عن تيسير عملية تدبير المدرسين داخلها. بالإضافة إلى ذلك سيتم توسيع شبكة هذه المدارس بشكل متدرج بعد دراسة الجدوى لكل حالة على حدة، والقيام بتجارب نموذجية (الهيئة الوطنية للتقييم، 2021، ص ص 3- 12) .

ويتقاطع هذا النموذج المدرسي الجديد الذي يستهدف تحسين البنية المادية للمؤسسات وتجهيزها، وكذا القضاء على ظاهرة الأقسام المشتركة (المتعددة المستويات)، مع أهداف التنمية المستدامة خصوصا الغاية الأولى للهدف الرابع والمتمثلة في "ضمان أن يتمتع جميع الفتيات والفتيان بتعليم ابتدائي وثانوي مجاني ومنصف وجيد، مما يؤدي إلى تحقيق نتائج تعليمية ملائمة وفعالة بحلول عام 2030". وهذا ما يسعى المغرب للوصول إليه، وأكد عليه البرنامج الحكومي الذي يعتبر تجربة المدارس الجماعاتية ذات أهمية ونجاعة في مناطق مختلفة، كونها تسجل "معدلات نجاح تتحسن بشكل ملحوظ وتقليص جذري لنسبة الهدر المدرسي" (البرنامج الحكومي، 2021، ص 41).

أما الغاية السادسة من الهدف الرابع للتنمية المستدامة التي تسعى إلى " ضمان أن يلم جميع الشباب ونسبة كبيرة من الكبار، رجالاً ونساء على حد سواء، بالقراءة والكتابة والحساب بحلول عام 2030"، فيلاحظ إن ثلثي التلاميذ بالمغرب لا يحسنون القراءة عند نهاية الابتدائي، كما أن نسبة الهدر المدرسي تصل مستوى جد مرتفع (اللجنة الخاصة

بالنموذج التنموي، 2021، ص 21). ويركز النموذج التنموي على بلوغ 90% من التلاميذ للمهارات الأساسية عند نهاية مرحلة الابتدائي مقابل أقل من 30% حاليا (اللجنة الخاصة بالنموذج التنموي، 2021، ص 93).

و بخصوص الغاية الثامنة لأهداف التنمية المستدامة فتتوخى " بناء المرافق التعليمية التي تراعي الفروق بين الجنسين، والإعاقة، والأطفال، ورفع مستوى المرافق التعليمية القائمة وبيئة تعليمية فعالة ومأمونة وخالية من العنف وشاملة للجميع"(الجمعية العامة للأمم المتحدة، 2015، ص ص 13- 28). وتظهر نتائج دراسة PNEA2019 أن غالبية التلامذة في القسم السادس ابتدائي يتوفرون، وفقًا لتصريحات مديري المدارس الجماعاتية، على البنية التحتية الأساسية. ذلك أن مديري 86% من هؤلاء التلامذة يقولون إن مدارسهم تتوفر على طريق معبدة ترتبط بشبكة الطرق الوطنية. وتصل هذه النسب إلى 98% بخصوص الربط بالكهرباء، و76% بخصوص توفر مياه الشرب، و98% بخصوص توافر المراحيض. وبالمقارنة مع المدارس الفرعية، فإن هذه النسب لا تتعدى 66% و89% و76% و82% على التوالي، وهو ما يدل على أن المدارس الجماعاتية مجهزة بشكل أفضل نسبيا بالبنية التحتية الأساسية مقارنة مع المدارس الفرعية (الهيئة الوطنية للتقييم، 2021، ص 13).

إن الرقي بالعرض التربوي في التعليم الابتدائي خصوصا بالوسط القروي، من خلال المدارس الجماعاتية التي تسعى لتوفير الجودة في التعليم وفي التجهيزات، يستلزم إطارا تنظيميا وقانونيا جديدا لمواكبة القانون الإطار 51.17 باعتبار المذكرة الحالية بمثابة الإطار المرجعي جاءت قبل القانون الإطار. كما ينبغي أن يؤخذ بعين الاعتبار الميثاق الوطني للاتمركز الإداري بغية منح المدرسة الجماعاتية مزيدا من الاستقلالية في التدبير من خلال التعاقد الذي أصبح مدخلا لتحقيق النتائج. يضاف لكل هذا أننا اليوم في حاجة لإعطاء نفس جديد للمدارس الجماعاتية باعتبارها خيارا استراتيجيا للحكومة، ولقطاع التربية الوطنية لتحقيق جودة التعلمات وكذا الانصاف وتكافؤ الفرص. وهذا سيكون عبر تقييم حقيقي لهذا النموذج في منتصف الطريق بالنسبة للرؤية الاستراتيجية 2015-2030. ذلك أن المدارس الجماعاتية لا يمكنها أن تكون هي الحل لرفع مستوى التربية والتكوين في الوسط القروي إلا إذا أصبحت نموذجا جاذبا، وبيئة تربوية تساعد التلاميذ على تجاوز محيطهم العائلي الهش، والاندماج في بيئة حيث يتعلمون ويترقون فيها، وتجعلهم يحبون المدرسة. كما ينبغي لهذه المدارس أن تطمئن الآباء وأولياء الأمور الذين يتخوفون من إرسال أبنائهم إلى مدارس بعيدة عن مقر سكناهم(الهيئة الوطنية للتقييم، 2021، ص 102).

خاتمة

إن تحقيق جودة التعلمات وفي نفس الآن تحقيق أهداف التنمية المستدامة، يتطلب تعليما أوليا ذي جودة. فليس التعميم في حد ذاته غاية رغم أهميته، لكن الأهم هو الأثر الذي سيحققه من خلال انعكاسه على قدرة المتعلمين في السلك الابتدائي خصوصا على مواكبة التعلمات، والوصول إلى هدف الجودة المنشودة. وفي نفس الإطار فالمدارس الجماعاتية يمكن اعتبارها ذات أهمية في تجويد المدرسة الابتدائية في الوسط القروي والشبه الحضري، لكن هذا لا يعفي من تطوير منظومة قانونية وتنظيمية متجددة تواكب نموذج المدرسة الجماعاتية. هذه المنظومة التي ينبغي أن تراعي في مضمونها تقييما واقعيا لما راكمته هذه التجربة منذ 2010، وتعديل ما شابها من نواقص، ومستشرفة لعرض تربوي مبتكر يحقق الجودة والانصاف وتكافؤ الفرص.

والمغرب بانخراطه في أهداف التنمية المستدامة 2030 خصوصا في مجال التربية والتكوين، وقبلها في الأهداف الإنمائية للألفية، يؤكد على أهمية التجارب الدولية التي يمكن الاستفادة منها باستحضار للخصوصية المحلية أثناء وضع السياسات التعليمية لتحقيق "مدرسة الجودة" في كل تجلياتها.

قائمة المراجع:

المراجع باللغة العربية:

1) أمعضشو، فريد. (2015). التعليم الأولي في المغرب، مجلة علوم التربية، العدد61.

2) الأمم المتحدة. (2015). إطار المؤشرات العالمية لأهداف وغايات خطة التنمية المستدامة لعام 2030. أعمال اللجنة الإحصائية المتعلقة بخطة التنمية المستدامة لعام 2030.

3) أندرسون، جيمس. (2009). صنع السياسة العامة. ترجمة عامر الكبيسي. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

4) الجمعية العامة للأمم المتحدة.(2015). تحويل عالمنا: خطة التنمية المستدامة لعام 2030.

5) حكومة المملكة المغربية. (2021). البرنامج الحكومي 2021-2026.

6) الرسالة الملكية للمشاركين في اليوم الوطني حول التعليم الأولي. (2018).

7) القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي. (2019). الجريدة الرسمية عدد 6805.

8) قانون رقم 05.00 بشأن النظام الأساسي للتعليم الأولي. (2000). الجريدة الرسمية عدد 4798.

9) كرافيتز، مادلين. (1993). منطق البحث في العلوم الاجتماعية. ترجمة سام عمار. المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر بدمشق، الطبعة الأولى.

10) اللجنة الخاصة بالنموذج التنموي. ((2021). النموذج التنموي الجديد، التقرير العام.

11) مجلس النواب المغربي. (2021). التعليم الأولي، تقرير المجموعة الموضوعاتية المكلفة بتقييم السياسات العمومية. دورة أبريل 2021.

12) المندوبية السامية للتخطيط. (2020). إنجاز أهداف التنمية المستدامة بالمغرب: الوضعية الراهنة والتحديات الرئيسية.

13) الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. (2021). البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات لتلاميذ السنة السادسة ابتدائي والسنة الثالثة ثانوي اعدادي PNEA2019 .

14) الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. (2021). دراسة مقارنة للمدارس الجماعاتية والمدارس الفرعية PNEA 2019 .

15) وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي. (2020). الأطر المنطقية للمشاريع، 7 أكتوبر 2020.

16) وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي. (2021). بلاغ صحفي، الأحد18 يوليوز 2021.

17) وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي. (2020). حافظة المشاريع، 07 أكتوبر 2020.

18) وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي. (2020). مؤشرات تتبع المشروع رقم1 المتعلق بالارتقاء بالتعليم الأولي وتسريع وتيرة تعميمه، نوفمبر 2020.

المراجع باللغة الأجنبية:

19) Commission scolaire de Montréal. (2008). Notre vision de l'école communautaire . avril 2008 .

20) IIPE-UNESCO, UNICEF, PME. (2019). La petite enfance dans la planification sectorielle de l'éducation.

التعليم الإلكتروني ومبدأ تحقيق الديمقراطية في التعلم

E-learning and the principle of achieving democracy in learning

دة. خديجة بنطالب / أستاذة باحثة بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين جهة الرباط سلا القنيطرة
Dr. Khadija Bentaleb /Research professor at the Regional Center for Education and Training Professions – Rabat Salé Kenitra Region

ملخص الدراسة

لم تكن الأزمة الوبائية التي عرفها المغرب أولى البوادر لنهج التعليم الإلكتروني، بل إننا نجد هذه البوادر كانت قبل الأزمة التي فرضت التعليم عن بعد، وذلك من خلال الرؤية الاستراتيجية للاصلاح 2015-2030 والقانون الإطار 17-51 المتعلق بنظام التربية والتكوين والبحث العلمي، من خلال التنصيص على جعل الرقميات في صلب التحول الذي يعرفه إصلاح منظومة التربية والتكوين، وذلك بهدف تحقيق مبدأي الإنصاف والجودة وهو ما من شأنه تكريس لقيم المواطنة عبر ضمان التعليم للجميع في أي وقت وفي أي مكان، بالنظر لأهمية تموقع التعليم في صلب المشروع المجتمعي، اعتبارا لدور التعليم في النهوض بالمجتمع في تكوين مواطنات ومواطني الغد وفي تحقيق أهداف التنمية البشرية والمستدامة، من هنا جاءت الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 للإصلاح التربوي، جوهرها إرساء مدرسة جديدة قوامها الإنصاف وتكافؤ الفرص، الجودة للجميع والارتقاء بالفرد والمجتمع.

أمام تحدي تحقيق الجودة والإنصاف وتكافؤ الفرص وضمان مبدأ الديمقراطية للجميع عبر السعي لضمان التعليم للجميع، هل يمكن لإدماج الرقميات في منظومة التعليم أن يحقق مبتغى الرافعة 18 الذي يؤكد على ترسيخ مجتمع المواطنة والديمقراطية والمساواة. ولمعرفة مدى إمكانية تحقيق المساواة والديمقراطية والمواطنة داخل المجتمع كان من الضروري القيام بدراسة ميدانية للتعرف على مدى إمكانية ترسيخ قيم المواطنة لدى التلاميذ وتعميم التعليم على الجميع بمختلف أنواعه، تحقيقا لمبدأ الديمقراطية وتحديدا عبر نهج تعليم الكتروني خاصة وأن التجربة التي مر منها المغرب والعالم بسبب وباء كورونا أبانت عن ضعف البنية التحتية في المغرب في مجال الأجهزة الالكترونية المستعملة في التعليم الالكتروني، وكذا شركات الاتصالات التي لم تغط شبكاتها كل التراب المغربي وهو ما حال دون تحقيق تكافؤ الفرص بين جميع التلاميذ، وبالتالي ضرب عرض الحائط مبدأ تحقيق الديمقراطية بين جميع المؤسسات التهليمية وبالتالي بين جميع المتعلمين والمتعلملات في الوسط المدرسي المغربي.

الكلمات المفتاحية: التعليم – الالكتروني – تحقق – الديمقراطية – التعلم

Abstract:

The first steps of integrating e-learning into the Moroccan education system took place long before the pandemic crisis, during which the distance learning was the only option. Those steps were introduced through the Strategic Vision of Reform 2015-2030, and the framework law number 17-51 related to the

education system, training and scientific research. The goal was to guarantee quality education and training for all, based on fairness equal opportunities, and the advancement of the individual and society. Therefore, promoting the values of democracy, citizenship and civic behavior. Faced with these challenge can the goal of the Pillar 18, under the Strategic Vision of Reform 2015-2030, which put emphasis on consolidation of a society of citizenship, democracy, and equality be achieved by integrating digitalization into the education system? To understand if the equality, democracy and citizenship can be achieved within society, it was required to execute a field study that would measure the possibility of teaching the values of citizenship to students and to make education, in all its forms, available to everyone.

COVID-19 pandemic exposed the weakness of the infrastructure in Morocco. Especially, the availability and the affordability of the electronic devices, as well as the lack of telecommunications network coverage which is not offered through the entire Morocco soil. This prevents the realization of equal opportunities among all students. Therefore, the failure of achieving the principle of democracy among all educational institutions and students in Morocco.

Keywords: Education - e-Learning – Realization – Democracy – Learning

مقدمة

لم تكن الأزمة الوبائية التي عرفها المغرب أولى البوادر التي تم فيه نهج التعليم الإلكتروني في المغرب، بل إننا نجد هذه البوادر كانت قبل الأزمة التي فرضت التعليم عن بعد، وذلك من خلال الرؤية الاستراتيجية2015-2030، والقانون الإطار 51-17 المتعلق بنظام التربية والتكوين والبحث العلمي، من خلال التنصيص على جعل الرقميات في صلب التحول الذي يعرفه إصلاح منظومة التربية والتكوين، وقبلهما الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وذلك بهدف تحقيق مبدأي الانصاف والجودة وهو ما من شأنه تكريس قيم المواطنة عبر ضمان التعليم للجميع في أي وقت وفي أي مكان، بالنظر لأهمية تموقع التعليم في صلب المشروع المجتمعي، اعتبارا لدور التعليم في النهوض بالمجتمع عبر تكوين مواطنات ومواطني الغد والذي من شأنه تحقيق أهداف التنمية البشرية والمستدامة، عبر السعي لإرساء مدرسة جديدة قوامها الإنصاف وتكافؤ الفرص، مع الجودة للجميع والارتقاء بالفرد والمجتمع.

أمام تحدي تحقيق الجودة والإنصاف وتكافؤ الفرص وضمان مبدأ الديمقراطية للجميع عبر السعي لضمان التعليم للجميع، يطرح التساؤل التالي: هل يمكن لإدماج الرقميات في منظومة التعليم أن يحقق مبتغى الرافعة 18 من الرؤية الاستراتيجية 2015-2030، الذي يؤكد على مبدأ ترسيخ مجتمع المواطنة والديمقراطية والمساواة؟

لمعرفة مدى إمكانية تحقيق المساواة والديمقراطية والمواطنة داخل المجتمع المدرسي كان من الضروري القيام بدراسة ميدانية للتعرف على مدى امكانية ترسيخ قيم المواطنة لدى التلاميذ، عبر تعميم التعليم على الجميع بمختلف أنواعه، تحقيقا لمبدأ الديمقراطية وتحديدا، عبر نهج تعليم إلكتروني يشمل جميع المؤسسات التعليمية، خاصة وأن التجربة التي مر منها المغرب والعالم بأسره، بسبب وباء كورونا، أبانت عن ضعف البنية التحتية في عدد من المؤسسات التعليمية

المغربية، خاصة في مجال الأجهزة الالكترونية التي يتطلبها التعليم الإلكتروني، إلى جانب ذلك نجد أن شركات الاتصالات التي لم تتمكن شبكاتها من تغطية كل التراب المغربي وهو ما حال دون تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بين جميع التلميذات والتلاميذ، وبالتالي ضرب عرض الحائط مبدأ تحقيق الديمقراطية بين جميع المؤسسات التعليمية ومعه تحقيق المساواة بين جميع المتعلمين والمتعلمات في الوسط المدرسي المغربي.

فبمجرد ظهور الحالات الأولى للإصابات بفيروس كورونا المستجد، وبعد الإعلان عن حالة الطوارئ الصحية من قبل السلطات المغربية، اتخذت الحكومة الاحتياطات اللازمة للحد من انتشار الفايروس، والذي وصفته منظمة الصحة العالمية بالوباء. فكانت أولى الاجراءات هي تعليق الدراسة في جميع المدارس والجامعات ومؤسسات التكوين في القطاعين العام والخاص ابتداء من يوم الاثنين 16 مارس 2020.

ولضمان الاستمرار في العملية التربوية برسم الموسم 2019-2020، وتنويع البدائل الممكنة، أطلقت وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي نظام التعليم عن بعد، حيث تم استبدال التعليم الكلاسيكي/الحضوري والدورات التدريبية الحضورية بالتعليم عن بعد، (عبر منصات مختلفة من خلال تشكيل فصول دراسية افتراضية، ودعمت ذلك بعدد من الدروس الرقمية التي تم بثها عبر عدد من القنوات التلفزية...إلخ). لتشكل جائحة كورونا بمثابة الانطلاقة الفعلية للتعليم عن بعد بشكل خاص والتعليم الإلكتوني بشكل عام . من هنا تطرح الاشكالية التالية:

الإشكالية:

مدى تحقق مبدأ الديمقراطية في التعليم والتعلم بنهج تعليم الإلكتروني.

عن هذه الإشكالية تفرعت التساؤلات التالية:

- هل تمتلك كل المؤسسات التعليمية أدوات التعليم الالكتروني؟
- هل تم إعداد المعلمين والمتعلمين وتدريبهم لمواجهة التعليم الالكتروني؟
- ما هي شروط التعليم الالكتروني في المغرب؟
- كيف يمكن ضمان المواطنة وتحقيق الديمقراطية لجميع الفئات المتعلمة بنهج تعليم إلكتروني تنعدم فيه كل شروط التكافؤ بين هذه الفئات؟

الفرضيات:

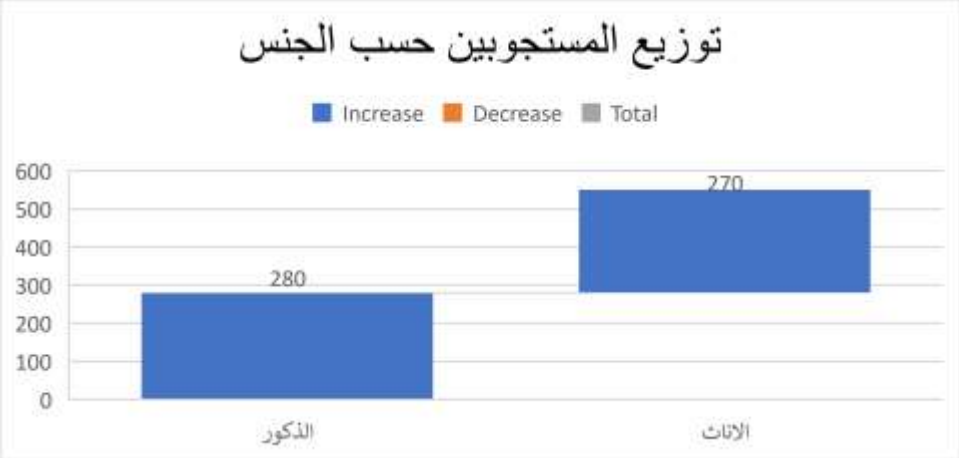
- من خلال الوضع الذي تعرفه العديد من المؤسسات التعليمة المغربية، وكذا الوضع الهش لعدد من الأسر، يبدو أنه لا يصعب تحقيق الديمقراطية في التعليم والتعلم بين مختلف المؤسسات التعليمية وبين التلاميذ
- الوضعية المادية للمؤسسات التعليمية وللتلاميذ تحول دون تحقيق الديمقراطية في التعلم بنهج تعليم إليكتروني
- يمكن تحقيق الديمقراطية في التعلم بنهج تعليم إليكتروني بتجاوز الصعوبات والعراقيل التي يمكن أن تحول دون ذلك.

المنهجية:

تحليل مضون الاستمارات الموزعة على عدد من المستجوبين

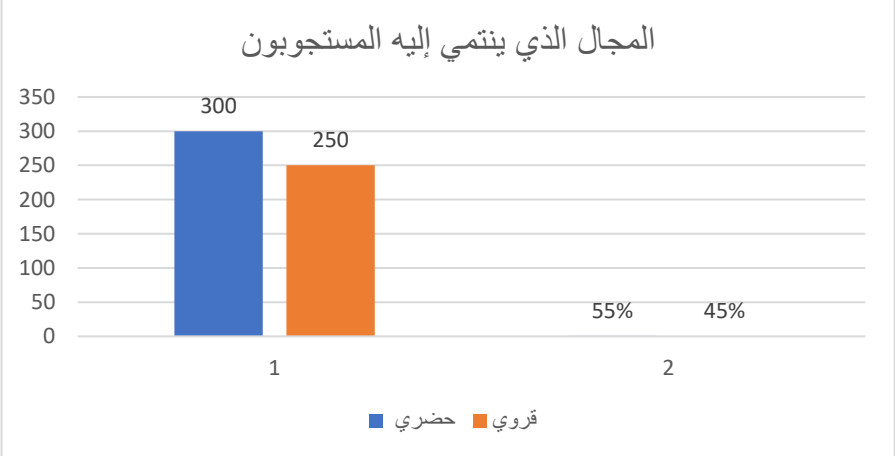
لمعالجة الإشكالية أعلاه، ومحاوية الإجابة عن التساؤلات المتفرعة عن الاشكالية الرئيسية، ولمعرفة مدى صحة أو دحض الفرضيات الواردة، و للوقوف على مدى إمكانية تحقيق مبدأ الديمقراطية عبر نهج تعليم إليكتروني في المؤسسات التعليمية المغربية، تم القيام ببحث ميداني خلال الفترة الممتدة من يناير 2022 إلى مارس 2022، بجهة الرباط سلا القنيطرة بعينة مكونة من 550 فردا، 51% منها من الذكور موزعين وفقا للشكل التالي:

الرسم البياني رقم 1



55ا% من المستجوبون من المجال حضري و45% من المجال قروي

الرسم البياني رقم 2



الجدول رقم 1: المستجوبين حسب المدن والمجال:

المجموع	الخميسات	القنيطرة	سلا	الرباط

حضري	قروي	حضري	قروي	حضري	قروي	حضري	قروي	حضري	قروي
75	62	75	62	75	63	75	63	300	250
25%	25%	25%	25%	25%	25%	25%	25%	100%	100%

وشملت الدراسة: هيئة التدريس 27%، أولياء أمور التلاميذ 27%، التلاميذ 27% وأطر الإدارة التربوية 18%.

الرسم البياني رقم 3

وقد كان الهدف من هذه الدراسة هو محاولة الوقوف على مدى إمكانية تحقيق مبدأ الديمقراطية عند نهج تعليم إليكتروني في مختلف مؤسسات التعليم العمومي بجهة الرباط سلا القنيطرة، عبر محاولة الاجابة عن التساؤلات الواردة أعلاه من خلال معالجة الموضوع من خلال النقاط التالية:

أولا- التعليم الالكتروني من حيث المفهوم

ثانيا- مدى جاهزية المؤسسات التعليمية بجهة الرباط سلا القنيطرة لضمان تعليم للجميع عبر التعليم الالكتروني

ثالثا- الصعوبات التي تحول دون أمكانية ترسيخ قيم المواطنة من خلال التعليم الالكتروني

رابعا- التوصيات

أولا –التعليم الالكتروني من حيث المفهوم:

يرتبط التعليم الالكتروني ارتباطا وطيدا بالتعليم عن بعد، لكن لا يمكن حصر التعليم الالكتروني في التعليم عن بعد الذي يعد جزء لا يتجزأ من التعليم الالكتروني، لذلك فتعريف التعليم الإلكتوني يلتقي مع تعريف التعليم عن بعد، لاعتمادهما على الأدوات الإلكترونية أثناء العملية التعليمية التعلمية مع اختلاف بسيط هو أن التعليم الإلكتروني يمكن أن يكون حضوريا كما يمكن أن يكون عن بعد، كما يمكن للتعليم عن بعد أن يكون جزء منه حضوريا ويمكن أن لا يكون كذلك.. لهذا فكلا التعليمين يعتمدان على تقنيات المعلومات والاتصالات ووسائطهما المتعددة بشكل يتيح للمتعلم التفاعل النشط مع المحتوى ومع المدرس والزملاء بصورة متزامنة أو غير متزامنة في

الوقت والمكان والسرعة التي تناسب ظروف المتعلم وقدرته، وإدارة كافة الفعاليات العلمية التعليمية ومتطلباتها بشكل إلكتروني من خلال الأنظمة الإلكترونية المخصصة لذلك.

لهذا يصعب إعطاء تعريف محدد ودقيق للتعليم الالكتروني، ومع ذلك فقد جاءت العديد من محاولات التعريف من ضمنها أنه : "منظومة تعليمية لتقديم البرامج التعليمية أو التدريبية للتلاميذ والطلبة أو المتدربين في أي وقت وفي أي مكان باستخدام تقنية المعلومات والاتصالات التفاعلية مثل (الإنترنت والقنوات التلفزيونية والبريد الإلكتروني وأجهزة الحاسوب والهاتف والمؤتمرات عن بعد ،بطريقة متزامنة أو غير متزامنة (الشبول، 2013).

نفس الأمر نجده في التعليم عن بعد: إذ لا يوجد تعريف محدد للتعليم عن بعد، ومع ذلك حاول العديد من تناوله من خلال الأدوات المستعملة فيه (الحاسوب أو الهاتف النقال إلى جانب الربط بالأنترنيت) دون أن يختفي فيه البعد المكاني، فتم اعتباره أنه عملية تتم في إطار بيئة جغرافية متعدد ومنفصلة، ارتبطت مع تطور التكنولوجيا الذي يعرفه العالم بهدف تمكين الفرد من التعلم خلال الفترات التي لا يستطيع فيها الحصول عليه خلال الظروف العادية أو التقليدية.

ويتميز التعليم الالكتروني كما هو التعليم عن بعد ،بعدد من الخصائص يمكن تناولها على النحو التالي:
إمكانية الوصول (NEFFATI.2008): يتميز التعليم الالكتروني كما التعليم عن بعد بالمرونة، سواء من حيث المكان أو الزمان. ومن خلال تسهيل طريقة التعلم هذه، للوصول إلى الجمهور الواسع من خلال تقديم مواقف التدريس والتعلم التي تأخذ في الاعتبار القيود الفردية لكل متعلم. لكن الدراسة الميدانية أثبتت أن هذه الخاصية لم تتحقق إلا بنسبة ضئيلة جدا، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم 2: مدى الاستفادة من التعليم الالكتروني

المجموع	التعليم الالكتروني قبل وبعد أزمة كورونا	التعليم الالكتروني خلال فترة أزمة كورونا
550	50	500
100%	9%	91%

- تحديد السياق: مولاي امحمد ادريسي My M'HAMED DRISSI 2006 ينص على أن التكوين عن بعد يسمح للفرد بالتعلم في سياقه المباشر. وبالتالي فهو يحافظ على اتصال مباشر وفوري ودائم مع مختلف مكونات العملية التعليمية، مما يسهل دمج المعرفة العلمية في المعرفة العملية.
- المرونة: يؤكد (1996) Perriault Jacques جاك بيغيولط أن التدريب عن بعد يوفر درجات أكثر من الحرية، مقارنة بالتدريب وجهاً لوجه (الحضوري). في هذا الإطار، تسمح المرونة في نمط التنظيم التربوي للمتعلم بالتخطيط في الوقت والمساحة لأنشطته الدراسية وكذا في وتيرته في التعلم. وبالمثل، يمكن له أن يصمم

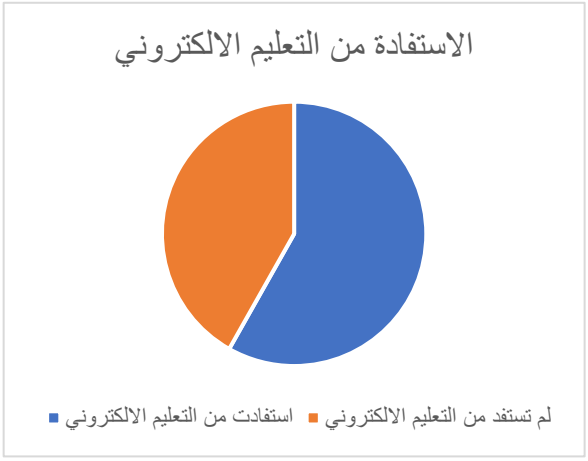
الأنشطة التي تقدم خيارات المتعلم في المحتوى والأساليب والتفاعلات وبالتالي يأخذ في الاعتبار القيود الفردية لكل شخص.

- التفاعل والعمل التعاوني: تعتمد عملية التعلم أساسًا على التفاعل بين المتعلم والمعلم والتفاعل بين المتعلم مع أقرانه. إذ يتطلب محتوى الدورة التدريبية أولاً فهمًا واستيعابًا من جانب المتعلم الذي يجب عليه مراجعة وإعادة هيكلة فهمه الفردي. ويتم ذلك من خلال التفاعل مع أقرانه (المتعلمين الآخرين) والمعلم الذي يسمح له بتطوير فهم مقبول بشكل عام من قبل المتعلمين المختلفين والمعلم. يمكن أن يكون هذا التفاعل أيضًا جزءًا من إطار العمل التعاوني الذي يعتمد على تبادل عناصر التعلم بين جميع أطراف العملية التعليمية أثناء نشاط التعلم، حيث يشارك كل متعلم في مختلف أنشطة عملية التعلم لوضع حل مشترك للنشاط المعني. وهي العملية التي يمكن أن تتم عبر التعليم عن بعد كما هو الشأن خلال التعليم الحضوري، طبعا مع اختلاف في الطرق البيداغوجية لذلك.

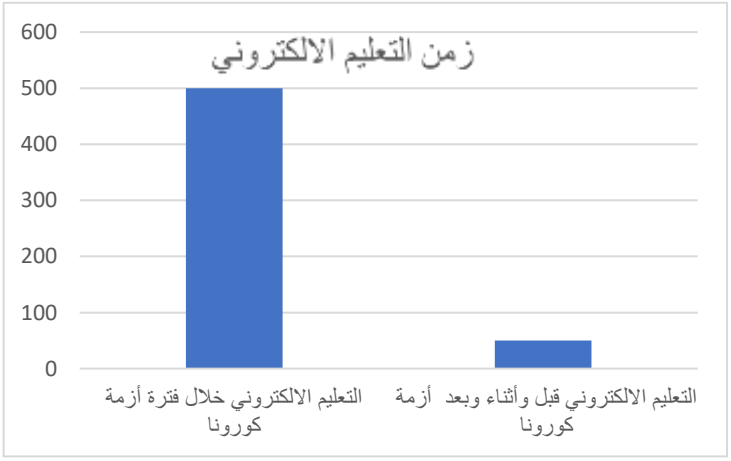
ومن خلال الدراسة الميدانية نجد أن عدد من المستجوبين يؤيدون الطرح الذي يؤكد أن التعليم الالكتروني هو الذي يتم فيه استعمال الأدوات الالكتونية في العملية التعليمية التعلمية، وتم التأكيد بنسة 100 في المائة أن مؤسستم مارست التعليم اللكتروني، منها 91 في المائة تمت مارسته خلال أزمة كورونا، وبالمقابل نجد أن فقط 9% تلقت تعيما إلكترونيا خلال فترتي ما قبل وما بعد أزمة كورونا.

ونجد أن 42% من المستجوبين أكدت أن التلاميذ لم يستفيدوا من هذا التعليم خلال أزمة كورونا، 27 % منهم في سلك الابتدائي و25% في السلك الثانوي الإعدادي و19 في المائة في الثانوي التأهيلي.

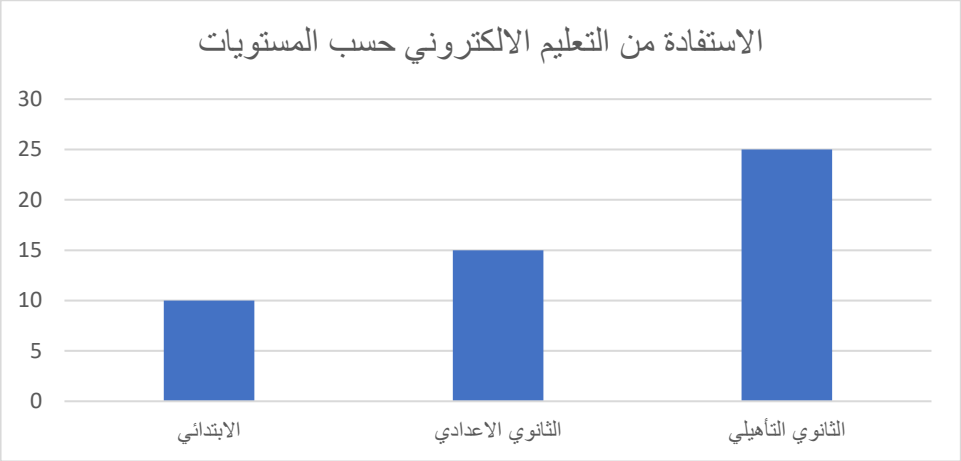
رسم بياني رقم 4



رسم بياني رقم 5



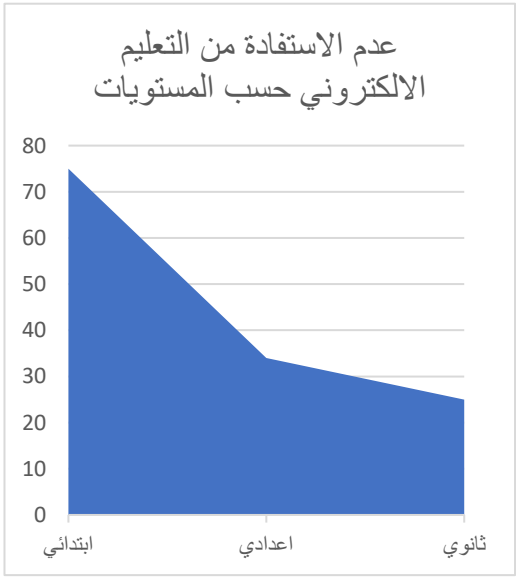
رسم بياني رقم 6



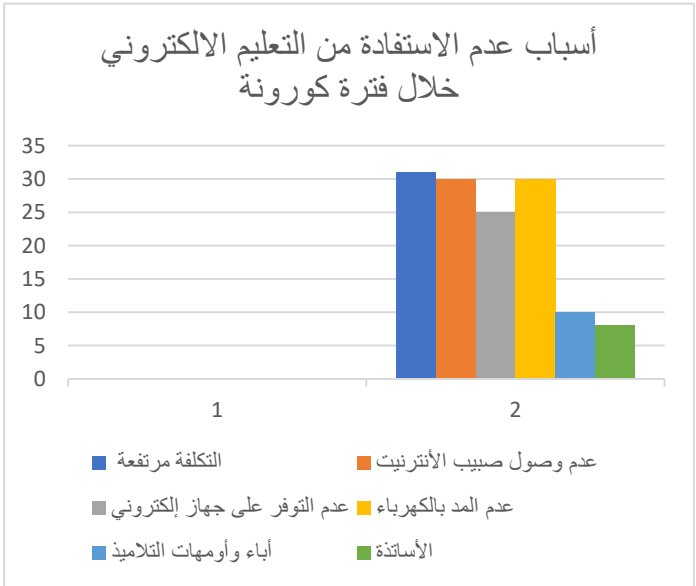
أسباب عدم الاستفادة من التعليم الالكتروني:

تعود أسباب عدم الاستفادة من التعليم الالكتروني، حسب المستجوبين، إلى عدة عوامل منها: التكلفة المرتفعة لمستلزمات التعليم الالكتروني (23%)، عدم وصول صبيب الأنترنيت إلى مختلف المؤسسات التعليمية وكذا الوضع الاقتصادي للأسر (22%)، عدم مد عدد من المؤسسات التعليمية خاصة في العالم القروي بالكهرباء (22%)، عدم التوفر على أجهزة إلكترونية (19%)، وهناك من أرجع الأسباب إلى أباء وأمهات التلاميذ (7%) أذ تم التأكيد على أن عدد من الآباء يعتبرون أن الأجهزة الالكترونية أدواة للتسلية وليست للتعليم والتعلم. وأرجع آخرون الأسباب للأساتذة (6%)، إما لعدم ضبطهم لطرق استعمالها وإما لعدم إيمانهم بالتعليم الالكتروني وتشبتتم بالصيغ التقليدية في التعليم.

رسم بياني رقم 7

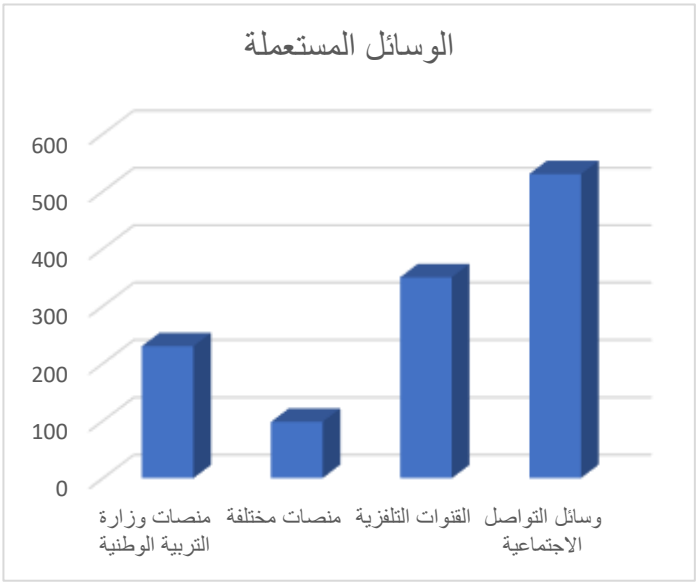


رسم بياني رقم 8

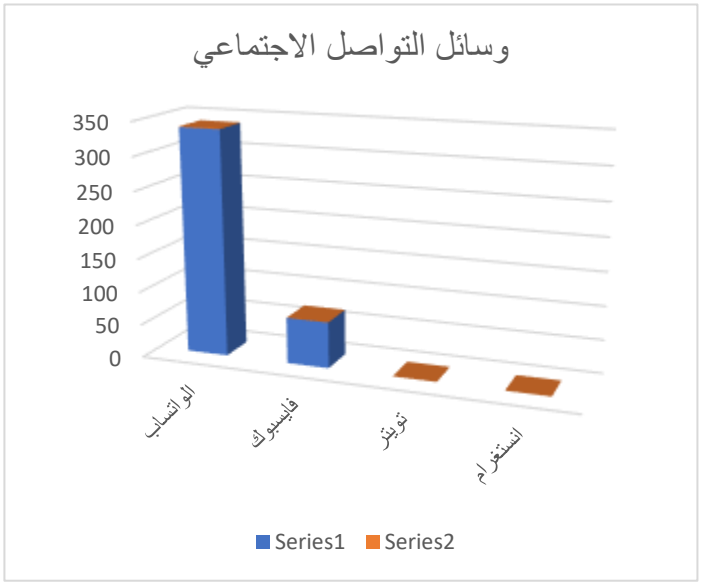


بخصوص الوسائل المستعملة في التعليم عن بعد خلال الجائحة، أظهرت الدراسة أن وسائل التواصل الاجتماعية كانت أكثر استعمالا في التعليم الالكتروني خلال فترة الجائحة. وكان تطبيق الواتساب أكثر استعمالا بنسبة تجاوزت 83 % تلاه تطبيق الفايسبوك بنسبة 17 %

رسم بياني رقم 9

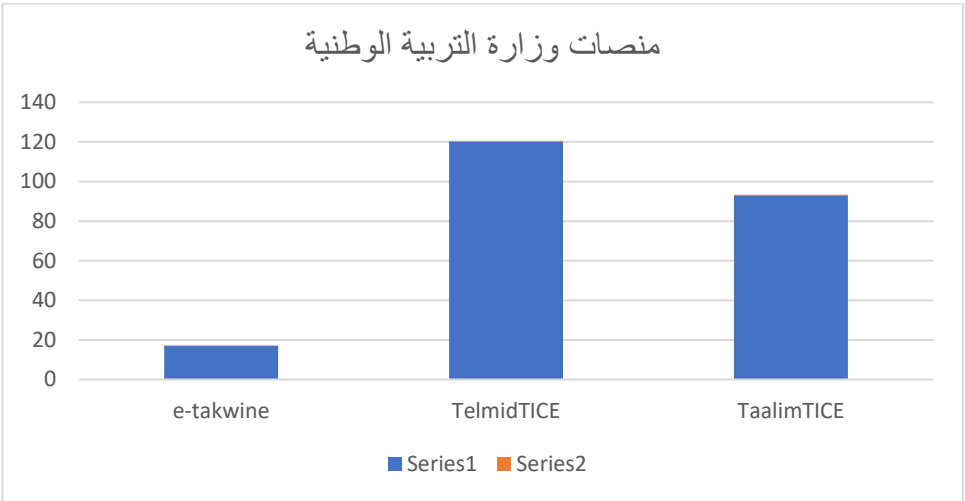


رسم بياني رقم 10



اما بخصوص القنوات التلفزية فالاجماع كان على القناة الثقافية أو القناة الرابعة بنسبة 100% بالنسبة للذين استعملوا التلفزة. أما بالنسبة لمنصات وزارة التربية الوطنية، فقد سجلت منصة TelmidTICE 52% تم منصة TaalimTICE 40% ومنصة e-takwine 7%

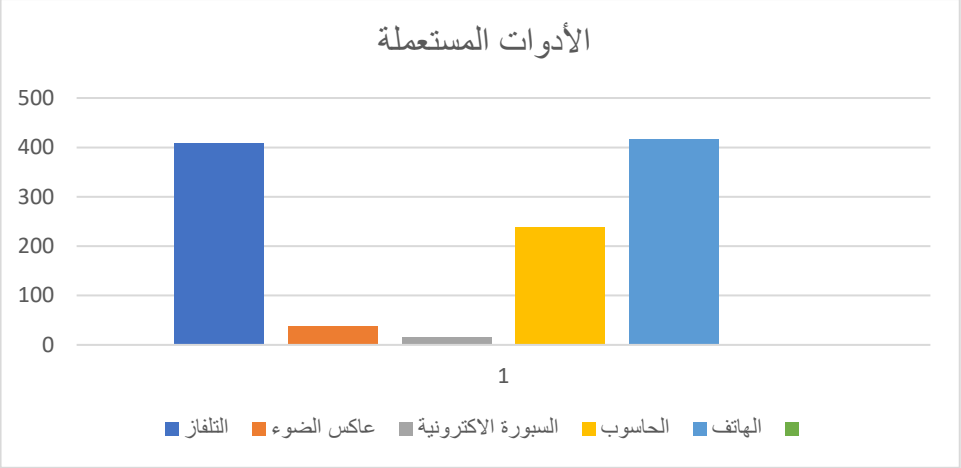
رسم بياني رقم 11



الأدوات المستعملة:

بالنسبة للأدوات المستعملة فإن المجموعتين سواء المجوعة التي أكدت استعمال التعليم الالكتروني خلال فترة كورونا أو تلك التي أكدت أنها استعملت التعليم الالكتروني أيضا قبلها وبعد الجائحة، فإن جهاز الهاتف حصل على أعلا الاجابات مجموع الاجابات إذ وصل إلى (416 جواب) والتفاز (409 جواب)، في حين كانت الاجابات المتعلقة بالعاكس الضوئي (38 جواب) وبالسبورة الإلكترونية وصلت ل (15 جواب) فقد ضعيفة إلى حد ما.

رسم بياني رقم 12



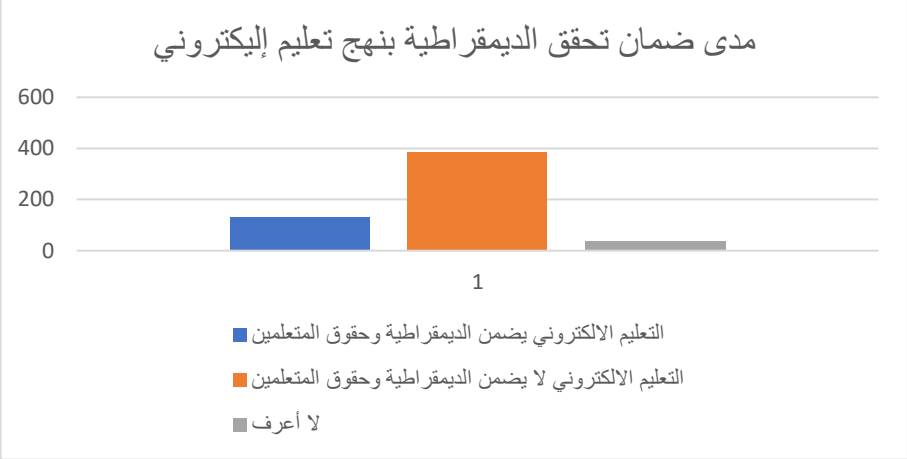
ثانيا - مدى ضمان التعليم الالكتروني للديمقراطية وحقوق المتعلمين:

يعتبر التمسك بتعليم الديمقراطية أو العيش بها من الأسئلة الشائكة في بيداغوجية التعلم بشكلها العام، إذ ان اعتماد العيش بها له آثار على مدارسنا بشكل خاص وكذلك على المجتمع ككل بشكل عام. ويطرح السؤال حول ما إذا كان من الممكن تطوير الأفكار والقيم الديمقراطية ضمن البنية النموذجية للمدرسة عموما، حيث يعتقد العديد من المدرسين، أن لديهم تأثير ضئيل على عمل المدرسة حين يكون التعليم عن بعد أو إليكترونيا، حتى وإن تم تنظيم منتديات للمناقشة والمشاورات عن بعد، عبر عدد من التطبيقات المختلفة، كما يتم التعامل به في المدارس بشكل حضوري، حيث يشارك التلاميذ في صنع القرار الذي يهم مؤسستهم ويهمهم كمتعلمين، خاصة وأن المادة 12 من اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل تنص على وجوب استشارة الشباب في الأمور التي تمسهم. ومع ذلك، فإن المشاركة في المجالس المدرسية التي يمكن أن تكون عن بعد ليست تجربة مشجعة بشكل خاص(DAVIES.2020) ولا تحقق نفس المبتغى الذي تحققه المشاركة الحضورية، مع ملاحظة أن ما تقدمه المدرسة لا يمكن أن نجده في البيت أو في أي مكان آخر يتم فيه التكوين أو التعليم عن بعد. حيث تعد المدرسة عاملا مؤثرا في حياة الطفل لأنه يتعلم فيها كيف يكون صداقات وكيف يتعامل مع من يعتدي عليه، وكيف يتحكم في رغبته في الاعتداء على أقرانه، وفيها يتعلم كيف ينقاد ويخضع لقانون المدرسة ولقانونها الداخلي، حيث يضبط حراسته العشوائية، وفيها ينمي هذه القدرات .. كلها أمور مدرسية غير متاحة في المنزل، بل أن جزءا منها لا يعتبر من الوظائف التي على المنزل القيام بها(مشعلة، 2016) إلى جانب ذلك فإن عددا مهما من التلاميذ لاتسعفهم

ظروفهم المادية الحصول على الأدوات التي يمكن استعمالها في التعليم الالكتروني، كما أن مؤسساتهم تفتقر للمعدات الضرورية لتحقيق تعليم إليكتروني فعال تمكنهم من ممارسة أنشطتهم التعليمية التعلمية وكذا مشاركتهم في تدبير مؤسستهم بشكل جيد، وهو ما يضحض امكانية تحقيق الديمقراطية عبر التعليم الالكتروني وبالتالي تجاوز حق أساسي للطفل ألا هو الحق في التعلم.

في هذا الاطار، ومن خلال الدراسة الميدانية، يلاحظ تأكد فرضية عدم تحقق الديموقراطية وعدم ضمان حقوق المتعلمين من خلال نهج تعليم إليكتروني في المؤسسات التعليمية المغربية، حيث أكد 24 % فقط من المستجوبين أن التعليم الالكتروني يضمن الديمقراطية لفائدة تلاميذ جهة الرباط سلا القنيطرة، في حين أكد 70 % من المستجوبين أن التعليم الالكتروني لا يضمن الديمقراطية وحقوق المتعلمين.

رسم بياني رقم 13

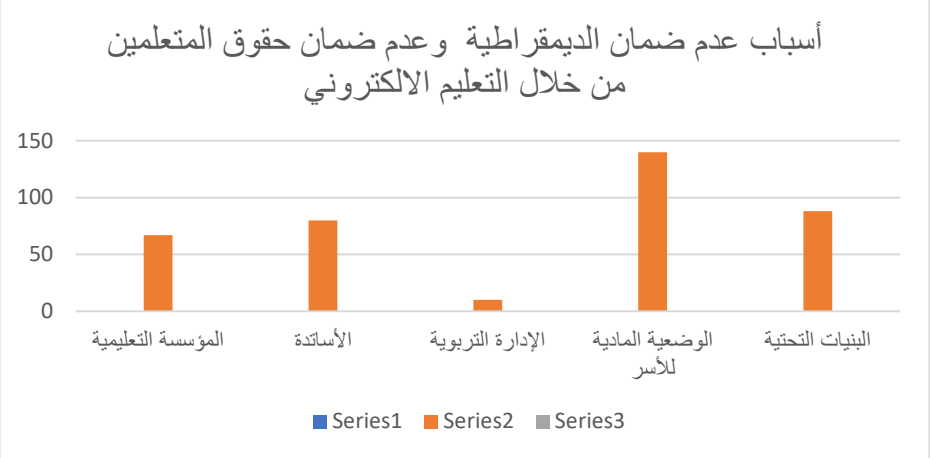


وأرجعت العينة التي أكدت أن التعليم الالكتروني لا يضمن الديمقراطية وحقوق المتعلمين على عدة أسباب منها ماهو مرتبط بأسر المتعلمين ومنها ما هو مرتبط بالبنية التحتية بالمنطقة بشكل عام وبالمؤسسات التعليمية بشكل خاص، ومنها ما يعود إلى ضعف التكوين في مجال التعليم الالكتروني.

1. أسباب عدم ضمان الديمقراطية بنهج التعليم الالكتروني في جميع المؤسسات:

أكد عدد من المستجوبين أن عدم ضمان الديمقراطية بنهج التعليم الالكتروني في المؤسسات التعليمة، يعود إلى عدة أسباب منها ما هو مرتبط بالوضع المادي لأسر التلاميذ المتصف بالهشاشة، ومنها ما يعود للمؤسسات التعليمية التي لا تتوفر على بنية تحتية ملائمة للتعليم الالكتروني أو إلى موقعها الجغرافي التي تحول دون تغطية شبكات الانترنيت وكذا الكهرباء مجمل التراب الوطني ومنها ما يرتبط بضعف التكوين خصوصا المرتبطة بالأساتذة الذين يفتقرون إلى خبرة أو التكوين في مجال التعليم الإلكتروني.

رسم بياني رقم 14



أ. الوضع المادي للأسر : شكل الوضع المادي للأسر أكبر عائق أمام تعميم التعليم الالكتروني، حيث أظهرت الجائحة أن عددا من المشاكل الاقتصادية والتي تعلقت أساسا بالهشاشة وبضعف القدرة الشرائية لعدد من الأسر المغربية، مما حال دون ولوج عدد من التلاميذ لهذه المدارس الافتراضية. وهو ما أكدته الدراسة الميدانية أذ نجد أن 36 في المائة من الإجابات أكدت أن سبب عدم ضمان الديمقراطية واجحاف حقوق عدد من التلاميذ يعود للوضعية المادية لأسرهم بسبب الهشاشة. وتجذر الاشارة إلى إلى أن المغرب يدخل ضمن مجموعة الدول المنخفظة الدخل إلى جانب عدد من الدول كمصر، لبنان، موريتانيا، جزر القمر، تونس، الجزائر، جيبوتي والأراضي الفلسطينية...إلخ بدخل يتراوح ما بين 1.086$ و4.255$، حسب تقرير البنك الدولي. ليبقى التساؤل حول مدى جاهزية المؤسسات التعليمية للتعليم الإلكتروني

ب. البنية التحتية: يرى المستجوبون ان هناك عدم تكافؤ في توزيع الوسائل المستعملة في التعليم الالكتروني، إذ تم التأكيد على أن أسباب عدم ضمان التعليم الالكتروفي في جميع المؤسسات يعود الى أن اغلب المؤسسات لا تتوفر على قاعات متعددة الوسائط، وأن عددا من المؤسسات لا تتوفر على التجهيزات الالكترونية، وان كانت تتوفر عليها فهي بنسب متفاوتة بين مختلف المؤسسات، كما جاءت اجابات اكدت ان السبب ايضا يعود إلى عدم مد عدد من المؤسسات التعليمية بشبكة الانترنيت وعدم وصل عدد منها بالكهرباء، خاصة تلك المتواجدة في العالم القروي. كما أكد 80% من الأساتذة المستجوبين، أنهم لم يستفيدوا من التكوين حول كيفية استعمال الأدوات الالكترونية في التعليم، أو أنهم تكونوا فيه بشكل بشكل سطحي أو عرضي..

من خلال المعطيات أعلاه يبدو أن التعليم الالكتروني في المغرب لا يضمن الديمقراطية ولا يضمن تمتع المتعلمين والمتعلمات بحقهم الأساسي في التعليم والتعلم، وهو ما يمكنه أن يضرب في صلب "المواطنة" التي تقوم بشكل أساسي على ضمان جميع الحقوق، وفي ارتباط بين ضمان الديمقراطية للجميع وتمتيع الكل بحقوقه "كمواطن"، تبرز "التربية على المواطنة"، التي يمكن أن تتجلى، ومن خلال ما جاء في العديد من التعاريف التي جاء بها عدد من الباحثين (الرحالي، 2010) وكذا تعاريف عدد من المنظمات كمنظمة اليونيسكو(سعادة، 1984، صفحة 184)، في إكساب أفراد المجتمع بطريقة عملية وفعالة مبادئ السلوك الاجتماعي في البيت والمدرسة والشارع والأماكن العامة، وكذا تمتع الجميع

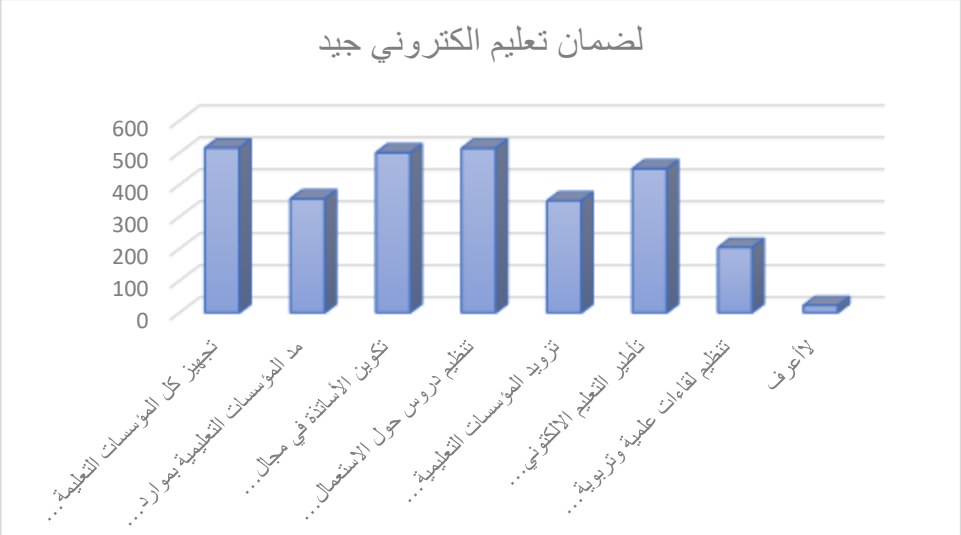
بحقوقه، من ضمنها التمتع بالحق في التعلم...، وذلك بخلق ضمير اجتماعي لدى الفرد، يستند إلى قيم التعاون والمسؤولية والعدالة والمساواة والديموقراطية وحقوق الإنسان وحب الوطن والغيرة عليه وتوظيف كل الطاقات لبنائه والارتقاء به لأداء رسالته الحضارية كجزء من الحضارة الإنسانية(البوسعيدي، 2018).

وإذا كان من غايات التربية على المواطنة هو تكوين الفرد من أجل ممارسة حقوقه وواجباته في إطار الجماعة التي ينتمي إليها، وكذا تنمية القدرات والطاقات التي تؤهله لحماية خصوصياته وهويته وممارسة حقوقه وأداء واجباته بكل وعي ومسؤولية، حتى يتأهل للتواصل الإيجابي مع محيطه. وباعتبار أن المدرسة المغربية، بحكم دورها الاجتماعي، تحمل رهان تكوين مواطن متشبث بالثوابت الدينية والوطنية لبلاده وبالقيم الانسانية (الرسالة الملكية الموجهة إلى المشاركين في الندوة الوطنية التي ينظمها المجلس الأعلى للتعليم في موضوع "المدرسة والسلوك المدني" والتي انطلقت اليوم الأربعاء 23 ماي 2007)...، فإنه يحق لنا أن نتساءل اليوم عن أي دور أصبحت تضطلع به المدرسة المغربية في تكريس قيم المواطنة خاصة خلال الأزمات التي يمكن أن يمر منها المغرب، كالأزمة التي عرفها المغرب والعالم والمتمثلة في أزمة جائحة كورونا؟ وهل تستطيع هذه المدرسة -رغم الإكراهات التي تواجهها- أن تلعب دورها الأساسي في ترسيخ هذه القيم، وبالتالي تبني مفهوم جديد يعطي تصورا آخر لنموذج المواطن الصالح؟ وفي السياق ذاته المساهمة في تنشئته تنشئة اجتماعية يتشبع من خلالها الفرد والمجتمع على السواء بقيم المواطنة والديمقراطية، مما يعني خلق مواطن مؤمن بالديمقراطية وبحقوق الإنسان كما هي متعارف عليها دوليا، منخرط بفعالية في محيطه الاجتماعي، خاصة وأن المدرسة ليست بنواة مستقلة، بل هي بنية مرتبطة بمحيطها وتتفاعل معه، إذ أنها تتأثر به بنفس القدر الذي تؤثر فيه كذلك(الشرقي، 2019). ولا يمكن للمدرس أن تمرر قيم الديمقراطية إذا كانت هي نفسها لا تعيش هذه الديمقراطية ولا تشملها هذه الديمقراطية، خاصة في توزيع الموارد المادية والمالية..

2. تجليات ترسيخ مبدأ الديمقراطية من خلال المدرسة عبر التعليم الالكتروني

من خلال البحث الميداني، ومن خلال المعطيات الواردة أعلاه، يلاحظ أن هناك غياب للديمقراطية أثناء توزيع الموارد المتعلقة بالتعليم الالكتروني على المؤسسات التعليمية، وهو ما يعني عدم ضمان التعليم الإلكتروني للجميع وبالتالي حرمان فئة عريضة من التلاميذ من حق أساسي ألا وهو الحق في التعليم والتعلم. وعلى هذا الأساس يرى المستجوبون أنه لضمان التعليم للجميع باستعمال التعليم الالكتروني الذي، اعتبره 76% من المستجوبين أنه أصبح ضرورة ملحة، فإنه يتعين تجهيز كل المؤسسات التعليمة بمختلف الأدوات والوسائل الضرورية للتعليم الالكتروني (515 أجابة)، تنظيم دروس حول الاستعمال الأمثل للأدوات الإلكترونية لفائدة التلاميذ (514 إجابة)، تكوين الأساتذة في مجال استعمال الأدوات الالكترونية (500 إجابة)، تأطير التعليم الالكتوني بالنصوص القانونية (450 إجابة)، مد المؤسسات التعليمية بموارد بشرية كفأة في مجال التعليم الالكتروني (356 إجابة)، تزويد المؤسسات التعليمية بأطر ادارية واعية بأهمية التعليم الالكتروني (350 إجابة)، تنظيم لقاءات علمية وتربوية حول أهمية التعليم الالكتروني (204 إجابة).

رسم بياني رقم 15

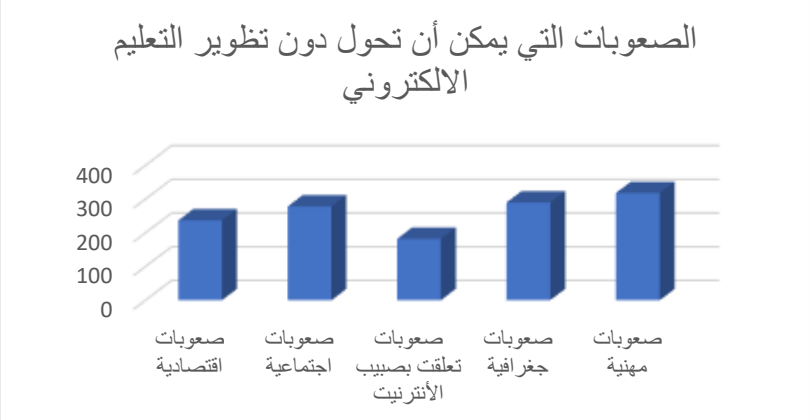


من خلال المعطيات الميدانية، يبدو أن التجهيزات المادية و العوامل البشرية تبقى في مقدمة الأولويات التي يجب الأخذ بها لتطوير التعليم الالكتروني، لضمان تعليم للجميع تم بعد ذلك تاتي أهمية التكوين في مجال المعلوميات وفي أساليب التعليم الالكتروني، وكذا التحسيس بأهميتها لضمان تعليم إلكتروني فعال لجميع التلاميذ، بشرط أن يغطي ذلك كل المؤسسات التعليمية ليس فقط بعض المؤسسات دون غيرها.

ثالثا - الصعوبات التي تحول دون أمكانية تحقيق الديمقراطية في التعلم وترسيخ قيم المواطنة من خلال التعليم الالكتروني

أمام هذه التمنيات فقد تم التأكيد على أن ضمان تعليم الإلكتروني للجميع تعتريه العديد من الصعوبات تتمثل أساسا في الصعوبات المهنية (318 جواب)، صعوبات جغرافية (290 جواب)، صعوبات اجتماعية (278 جواب)، صعوبات اقتصادية (237 دواب)، صعوبات تعلقت بضعف صبيب الأنترنيت (182 جواب)..

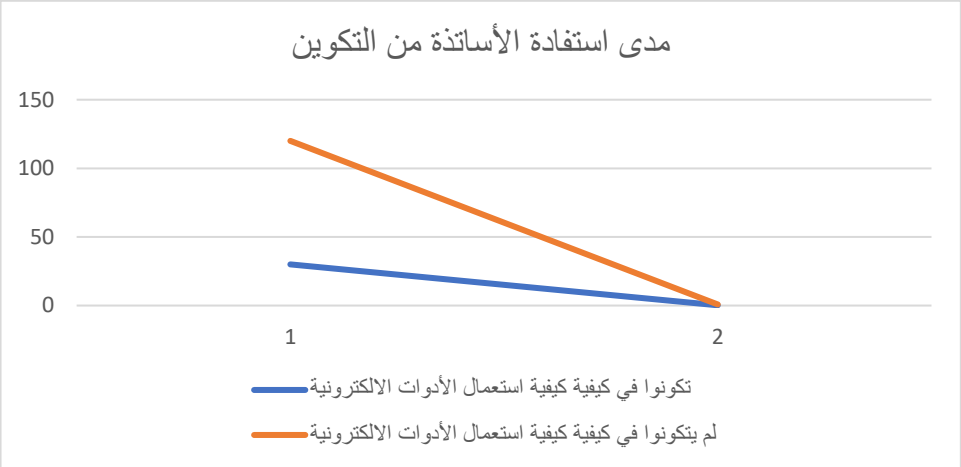
رسم بياني رقم 16



- بخصوص الصعوبات المهنية: جاء 318 جواب ليؤكد على أن من بين العوامل التي يمكن أن تحول دون تطوير التعليم الالكتروني نجد عوامل تتعلق بالمهنة، إذ أن عددا كبيرا من الأساتذة لم تكن لديهم خبرة في مجال التكوين والتعليم عن بعد أو التعليم الالكتروني، ولم تنظم لهم أية دورة تكوينية حول هذا النوع من التعليم الذي ينهج طرق بيداغوجية مختلفة تماما عن التعليم أو التكوين الحضوري. إذ حسب الدراسة الميدانية فقد

تبن أن نسبة مهمة وصلت إلى 80% من المستجوبين، أكدت أن من عوامل عدم ضمان التعليم الالكتروفي في جميع المؤسسات يعود للاستاذ(ة)، حيث تم التأكيد من طرف 20% فقط من المستجوبين الأساتذة أنهم استفادوا من التكوين في استعمال الأدوات الالكترونية، و78% من المستجوبين الأساتذة أكدت أنهم حاولوا تكوين نفسهم بنفسهم في إطار التكوين الذاتي.

- **رسم بياني رقم 17**



- صعوبات اجتماعية: وفي المرتبة الثانية نجد أن الصعوبات الاجتماعية ب 290 جواب، وتتمثل أساسا هذه الصعوبات في انتشار الأمية في صفوف أولياء أمور التلاميذ، وهو ما يتماشى مع ما جاء في نتائج الإحصاء العام للسكان والسكنى لسنة 2014، إذ بلغ معدل الأمية لدى الساكنة البالغ عمرها 10 سنوات فما فوق 32,2%، وهو ما يعادل 8 ملايين و600 ألف أمي وأمية، وحسب نفس المصدر فقد بلغ معدل الأمية سنة 2014 47.5% في الوسط القروي و22,6% في الوسط الحضري. وفيما يخص توزيع عدد الأميين حسب وسط الإقامة، خلال سنة 2014 ، فإن نسبة الأميين بالوسط القروي تقدر ب 57% من المخزون الإجمالي للأمية بالمغرب، مقابل 43% بالوسط الحضري. يصل معدل الأمية في صفوف النساء إلى 42.1% مقابل 22.2% في صفوف الرجال. وتجدر الاشارة إلى أن جهة الرباط سلا القنيطرة سجلت بها نسبة الأمية 29.5%، من مجموع الأميين والأميات في جميع الجهات بالمغرب
- صعوبات اقتصادية: تعلقت بالهشاشة وبضعف القدرة الشرائية لأباء التلاميذ، وهو ما من شأنه أن يحول دون ولوج عدد من التلاميذ لهذه المدارس الافتراضية إذ حسب الدراسة الميدانية، فإنه من أصل 1305 جواب، أكد 237 جواب أن الصعوبات الاقتصادية من شأنها ن تحول دون تطوير التعليم الإلكتروني. إذ أن عددا من أولياء أمور التلاميذ وضعيتم المادية تحول دون توفير الأدوات الالكترونية لأبنائها، وتحول دون ضمان الانترنيت لابنائها. إذ أنه على الرغم من أن الاقتصاد المغربي حقق معدل نمو بلغ 7.9% في عام 2021، مستعيداً بذلك خسائر الإنتاج التي شهدها خلال السنة الأولى من الجائحة. فقد أدت سلسلة من الصدمات المتداخلة إلى تباطؤ مفاجئ في النشاط الاقتصادي، وانخفض نمو إجمالي الناتج المحلي إلى 0.3%

فقط في الربع الأول من عام 2022. ويرجع ذلك إلى تأثير الجفاف، مما أدى إلى انكماشٍ حاد في إجمالي الناتج المحلي الزراعي. بالإضافة إلى ذلك، فقد تأثر المغرب، بوصفه من البلدان المستوردة للطاقة والغذاء، تأثراً شديداً بصدمات أسعار السلع الأولية التي أثارتها الحرب في أوكرانيا إلى جانب ذلك عرف المغرب ارتفاعا في التضخم في الأشهر الأخيرة وصل إلى 8% في شهر غشت 2022 (تقرير البنك الدولي، 2020)، وهو ما كان له انعكاس سلبي على الوضعية الاقتصادية للأسر المغربية، التي تأثرت بسبب وباء كورونا. إذ صرح حوالي 958000 أجير في القطاع المنظم أنهم توقفوا عن العمل، وقد استفادوا من التعويض الممنوح في إطار الصندوق الخاص بتدبير جائحة فيروس كورونا. كما صرحت 134000 مقاولة من أصل 216000 مقاولة منخرطة في الصندوق الوطني للضمان الاجتماعي أنها في وضعية صعبة جراء جائحة كوفيد(تقرير المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي، 2020). وتجدر الإشارة ألى أنه أكثر من 5.5 مليون أسرة تعمل في القطاع غير المنظم استفادت من المساعدات الممنوحة في إطار عملية "تضامن" وقد كان لتدهور الظروف الاقتصادية، وبالتالي لتضرر سوق الشغل انعكاسات سلبية على دخل الأسر وقدرتها الشرائية، كما يتجلى ذلك من خلال انخفاض متوسط الدخل الشهري للنشيطين المشتغلين بنسبة 50 %.

- صعوبات أخرى: تجلت أساسا في ضعف صبيب الانترنيت، إذ رغم التطور الإيجابي الذي عرفه قطاع الاتصالات بالمغرب برسم الربع الأول من سنة 2021 على مستوى جميع الحظائر، وخصوصا الأنترنيت المتنقل وحسب المعطيات الصادرة عن الوكالة الوطنية لتقنين المواصلات (ANR) ، فقد سجلت حظيرة مشتركي الأنترنيت نموا سنويا يقدر ب16 %. لتبلغ 30,6 مليون مشترك، حيث ارتفعت ب4,2 مليون مشترك خلال سنة واحدة مسجلة بذلك نسبة نفاذ قدر ب85 % وعلى الرغم من ذلك فإنه ومن خلال البحث الميداني تبين أن 290 جواب أكد أن صبيب الأنترنيت ضعيف، وبرز ذلك بشكل واضح خلال فترة الحجر الصحي، ويعود ضعف الصبيب لعدة أسباب من ضمنها الاقبال الكبير على استعمال الأنترنيت خصوصا في أوقات الذروة، أو عدم تمكن الشركات الثلاث من الوصول إلى عدد من المناطق خصوصا في المناطق النائية، وهو ما يحيلنا إلى الصعوبات المتعلقة بالموقع الجغرافي إذ نجد أن 182 جواب أكد على أن الموقع الجغرافي سبب رئيسي في عدم الاستفادة من التعليم الالكتروني، خصوصا بالاجهزة الالكترونية االذكية التي لا تستطيع التقاط الذبذبات الصادرة عبر محطات الإرسال الأرضية وفضائية خاصة في المناطق ذات التضاريس الوعرة، بل أحيانا نجد أن عدد من القرى منقطعة كليا عن العالم الخارجي بحكم أن الأجهزة النقالة بلا استقبال ولا إرسال، بسبب انعدام صبيب الانترنت لكون هذه المناطق لا تصلها التغطية ...

خاتمة

على العموم يتميز عصرنا الراهن بالتغيرات السريعة الناجمة عن التقدم العلمي والتكنولوجي وتقنية المعلومات، وهو ما يفرض على النظام التربوي مواكبة هذه التغييرات لمواجهة المشكلات التي قد تنجم عن هذا الانفجار المعرفي في عصر التطور التكنولوجي، بهدف الوصول إلى عدالة تربوية وبالتالي تحقيق الديموقراطية للجميع في مجال التعليم والتعلم.

إذ أدت هذه التغيرات إلى ظهور أنماط وطرق عديدة للتعليم، منها التعليم الإلكتروني الذي أصبح ضرورة ملحة وركيزة من ركائز التعليم الناجح لإيصال المعلومة للمتعلم، يتم فيه استخدام تقنيات بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة. وعلى هذا الأساس ولضمان تحقيق ديمقراطية بين جميع المتعلمين والمتعلمات، وبين جميع مؤسسات التعليم في المغرب، يتعين إيلاء أهمية خاصة للتعليم الالكتروني في المخططات الاستراتيجية للوزارة المشرفة على القطاع، وكذا في المخططات المحلية باعتبار أن ضمان التعليم للجميع من نتائجه الحتمية هو تحقيق التنمية..

التوصيات:

من خلال ما سبق، يبدو أن الصعوبات الواردة أعلاه من شأنها أن تضرب عرض الحائط عنصر الديمقراطية ومبدأ تكافؤ الفرص والانصاف الذين يشكلان عناصرة أساسية لتحقيق الديمقراطية وبالتالي ترسيخ لقيم المواطنة. وبالرغم من ذلك يمكن القول أنه يمكن يتجاوز هذه الصعوبات عن طريق:

- تقديم الدعم للأسر المعوزة
- تجهيز كل المؤسسات التعليمة بمختلف الأدوات والوسائل الضرورية للتعليم الالكتروني،
- مد المؤسسات التعليمية بموارد بشرية كفأة في مجال التعليم الالكتروني،
- تكوين الأساتذة في مجال استعمال الأدوات الالكترونية،
- تزويد المؤسسات التعليمية بأطر ادارية واعية بأهمية التعليم الالكتروني
- تنظيم دروس حول الاستعمال الأمثل للأدوات الإلكترونية لفائدة التلاميذ،
- تنظيم لقاءات تحسيسية وعلمية وتربوية حول أهمية التعليم الالكتروني، باعتباره مكملا أساسيا للتعليم التقليدي
- تبسيط طرق استعمال الأدوات الالكترونية
- التحسيس بأهمية التعليم الالكتروني
- اختيار دقيق لمضامين التعليم الالكتروني
- التنويع في أساليب عرض المعلومات عبر وسائط التعليم خلال التعليم الالكتروني
- جعل المعلومات قابلة للنقاش والتفاعلية
- أن تكون الأهداف واضحة من الغاية من استعمال التعليم الالكتروني لضمان التعلم للجميع..

المراجع المعتمدة:

كتب:

- ✓ جودة، أحمد سعادة.(1984) مناهج الدراسات الاجتماعية، دار العلم للملايين، بيروت، ط1.
- ✓ مهند، أنور الشبول.(2013) التعليم الالكتروني، الناشر دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع؛

Tahar NEFFATI, Introduction à l'électronique analogique, collection : Sciences sup, parution :02/04/2008, ISBN : 978-2-10-051393-2

الوثائق الرسمية:

- ✓ البلاغ الصحفي الصادر عن وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم التعليم العالي والبحث العلمي، بتاريخ 13 مارس 2020
- ✓ تقارير البنك الدولي
- ✓ الرسالة الملكية الموجهة إلى المشاركين في الندوة الوطنية التي ينظمها المجلس الأعلى للتعليم في موضوع "المدرسة والسلوك المدني" والتي انطلقت اليوم الأربعاء 23 ماي 2007
- ✓ الرؤية الاستراتيجية لإصلاح 2015-2030، صادرة عن وزارة التربية الوطنية
- ✓ القانون الاطار،17-51 الصادر عن وزارة التربية الوطنية سنة 2019
- ✓ موقع المندوبية السامية للتخطيط

المجلات:

- ✓ مقال للباحثين: عبد الاه مرتبط والحبيب أستاتي: "المدرسة المغربية ومطلب ترسيخ قيم المواطنة والسلوك المدني ، التجليات والتحديات"، دفاتر التربية والتكوين، العدد 5، شتنبر 2011، ص. 29

- ✓ الانعكاسات الصحية واالقتصادية واالجتماعية لفيروس كورونا "كوفيد-19 "والسبل الممكنة لتجاوزها، تقرير المجلس االقتصادي واالجتماعي والبيئي (حالة رقم 2020/28)، ص:13 (https://www.cese.ma/media/2020/11/E-book-Etude-covid-VA.pdf) أطلع عليه يوم 23 فبراير 2023، الساعة 12.40 زوالا
تم الاطلاع على الموقع يوم 22 فبراير 2023 على الساعة 3.50 بعد الزوال
- ✓ حمد بن عبدالله البوسعيدي دور المدرسة في تعزيز قيم المواطنة ، https://alroya.om/post/، 21مايو 2018 . الساعة 16:24 بتوقيت مسقط، تم الاطلاع على المقال 12.23 زوالا بتوقيت المغرب
- ✓ د.عبد الله مجيدل، (أستاذ مساعد في كلية التربية بجامعة دمشق)، "التربية المدنية، دراسة في أزمة الانتماء والمواطنة في التربية العربية"، http://www.transparency.org.kw.au-ti.org/upload/books/189.pdf (22 شتنبر 2020)، اطلع عليه يوم 23 فبراير 2023 الساعة 12.13 زوالا
- ✓ رشيد التلواتي:التعليم الإلكتروني : تعريفه، أنظمة إدارته، أنواعه، أساسياته، 2014/07/13، https://www.new-educ.com،
- ✓ شعشوع قويدر، "آليات تعزيز المواطنة ودورها في احترام حقوق الإنسان "، مداخلة نشرت في كتاب أعمال ملتقى التربية على المواطنة وحقوق الإنسان الصفحة 129.(مركز جيل البحث العلمي: https://jilrc.com 208/07/23، أطلع عليه يوم 23 فبراير 2023 على الساعة 09.03 صباحا).
- ✓ عمارة بن رمضان، التربية على المواطنة وحقوق الإنسان، https://lejuriste.ahlamontada.com/t4051-topic لخميس أبريل 14, 2011 10:34 صباحا، اطلع عليه بتاريخ 23 فبرير 2023 12.04 زوالا

- ✓ فاطمة مشعلة، شروط التعليم عن بعد، آخر تحديث :12:46 ttps://www.alaraby.co.uk 18 غشت 2016 (28 نونبر 2020)، أطلع عليه بتاريخ 23 فبراير 202 على الساعة 11.41 صباحا h
- ✓ محمد حالي، "التربية على المواطنة وحقوق الإنسان"، https://www.maghress.com/essanad/4417، نشر في السند يوم 22 - 07 – 2010، اطلع عليه يوم 23 فبراير 2023 على الساعة 11.44 صباحا
- ✓ مقال لأيت حمودة حكيمة (معهد علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجزائر)، "أهمية المدرسة في تنمية القيم السلوكية لدى التلاميذ ودورها في تحقيق توافقهم الاجتماعي-دراسة ميدانية"، مجلة العلوم الإنسانية، العدد الخامس، عدد خاص، الملتقى الدولي الأول حول الهوية والمجالات الاجتماعية في ظل التحولات السوسيو ثقافية في المجتمع الجزائريhttps://revues.univ-ouargla.dz/index.php/numero-05-ssh (22 شتنبر 2020)

مقالات واردة في المو اقع الالكترونية:

- ✓ منير الشرقي: "مدرسة المواطنة، شعار السنة الدراسية الجديدة (2018-2019): الأسئلة والرهانات الكبرى"، 2018/10/11، جريدة الاتحاد الاشتراكي: http://alittihad.info ، آخر تحديث 2020/09/27، 10.18
- ✓ يوسف لخضر، الإقبال على شبكة الأنترنيت يبلغ أكثر من 30 مليون مشترك في المغرب، جريدة هسبريس: https://www.hespress.com/ الإثنين 28 يونيو 2021 - 11:00، تم الاطلاع على الموقع يوم 12 يناير 2023 على الساعة 11.36 صباحا.

دور القيم الجمالية والإنسانية في إرساء العدالة التربوية

The Role of Aesthetic and Human Values in Establishing The Educational Justice.

ذ. إبراهيم عمري
باحث في التربية والديداكتيك والأدب العربي
كلية اللغات والآداب والفنون/ جامعة ابن طفيل القنيطرة

ملخص الدراسة:

تعيش المدرسة المغربية ثورة رقمية وديداكتيكة وتربوية وإصلاحية مستمرة، تتضح معالمها في الرغبة الواضحة في تجهيز المؤسسات بمختلف الآليات المساعدة على تجاوز الفوارق في العدة والأجهزة، وتحقيق الوضعية المثالية في الموارد البشرية والفضاءات، لذلك عملت الدولة على توسيع العرض المدرسي على مستويات البنايات والأجهزة والآليات المساعدة، وثم من خلال ذلك الرفع من عدد المؤسسات على اختلاف أشكالها وأنواعها، بل وإحداث ثورة هندسية وعمرانية على مستوى فضاءات المؤسسات المحدثة، مما جعل مظاهر التعلم تنمو في الشكل والأعداد والبناء والظروف والفضاءات، لكن هذا الوضع لم يواكبه الالتزام بالمضامين والمقررات والقوانين بكيفية عادلة، الأمر الذي أقر بإشكالية قيمية تؤثر على فعالية الموارد البشرية في تقاسم خبراتها وتجاربها والتعبير عن رغبتها والرفع من حافزيتها.

وقد شكل المدخل القيمي مرجعا مضمونيا لبناء العدالة التربوية المفقودة، حيث إنه العنصر المؤسس للضمير المهني وأخلاقيات المهنة، وعلامة الانتماء للمجموعة والمتحكم السري في الانخراط الإيجابي والفعال في أي إصلاح، لذلك نجد الفوارق بين المؤسسات في التعليم الحديث لم تعد مرتبطة بالفضاءات والأمكنة والقرب والبعد من المجال الحضاري، بل بدرجة التشبع بالقيم الجمالية والإنسانية التي تجعل المعلم يعمل وفق مشروع تعليمي يعلو عن الظروف والشروط، لنتحدث بذلك عن معيار جديد في المقارنة والمنافسة لا يخضع لمؤشرات شكلية، وإنما قائم على قيم إنسانية وجمالية، تجعل هذا التربوي يمارس عمله وفق قيم الواجب والمبادرة والتطوع والإبداع والابتكار في مواجهة كل التحديات والمعيقات والإكراهات خدمة لروح الجماعة وتعبيرا عن الوطنية وتجسيدا لروح العلم المبنية على العمران البشري والرسالة الكونية والعولمة القيمية، لذلك شكلت القيم الإنسانية والجمالية مدخلا مؤسسا لبناء العدالة التربوية تنصف المبادرات وتنوه بالتضحيات، تحقيقا لمدخل التربية على القيم وتعبيرا عن فعالية المؤسسة التربوية في بناء متعلم متوازن قيميا، له وعي بأبعاد ممارسته وسلوكه وقيمه الجمالية والإنسانية على الجماعة والمحيط والمجتمع، خصوصا وأن النسبة مرتفعة في النزاعات التربوية والإدارية والعلاقات السلبية مما يعيق فعالية المرافق العمومية التربوية في تحقيق العدالة التربوية، وتوظيف الأجهزة واستثمار الإمكانات المادية في المؤسسات التربوية هي في مجملها علامات على طبيعة القيم السائدة.

الكلمات المفتاحية: القيم - الإنسانية- الجمالية-العدالة-التربوية-الشكل-المضمون- المشروع.

Summary:

The Moroccan school is witnessing a digital, didactic, pedagogical reforming and continuous revolution whose clear indicators is manifested in a good willing to endow school buildings with any mechanisms likely to overcome discrepancies in tools and equipments. As well as achieving an ideal situation in terms of human resources and spaces alike.

The government thus has enlarged the school offer through setting up a great number of institutions of different levels with all the equipments and tools required .moreover , such buildings witnessed a revolution in terms of their architectural design ; hence the development of learning at various levels . Still ...such a successful situation was limited to abiding by the rules and official contents depriving human resources of sharing their views and voicing their aspirations as a result of values crisis.Hence the introduction of the values reference to ascertain (to set up) the missing education equity.

Being the founding element of the profession ethics and the belonging key to the group to get involved positively in the reform . hence the wide gaps in modern teaching is due to human values not to differences in terms of spaces and equipments only a conception following which the teacher is expected to get above the setting and the physical conditions giving vent to his or her invention. creativity abnegation and volunteering to combat all the eventual obstacles to carry out his universal duty.

Hence the universal values has constituted a springboard to achieve education equity praising sacrifices and forging a sound learner being conscious of the extent of his behaviours within the community.

Especially when recalling the high rate of administrative and pedagogical conflicts as well as all the negative interactions which hamper the ideal tapping of material funds and equipments on the ground.

مقـدمة:

تعرف المدرسة المغربية والعربية علاقات غير تواصلية ولا فعالة بينها، مادام المتحكم في الوضع الاعتباري للمؤسسة هو موقعها التنافسي وطبيعة التراكم في العدة والأجهزة والوثائق والنتائج الكمية، مما جعل المؤسسات في سباق مباشرة على التملك لأفضل الآليات واعتماد مبدأ التسويق المباشر للحضور الرمزي والاعتباري، وقد انعكس هذا التصور على المؤسسات التربوية حيث تعيش واقعا مناقضا لحضورها التربوي بحكم المفارقة القيمية التي تأثرت بالمخرجات الكمية لا بالمخرجات القيمية، وهذا ما أثر في سيرورة المنظومات التربوية في بناء مؤسسة تعليمية لها علاقات التنسيق والتعاون والتكامل مع المؤسسات التربوية بحكم مشاركة المتعلم والنتائج الجماعية وواقع التعلم في المجتمع الذي تنتمي إليه المؤسسة.

ولقد عملت الدول على مراعاة شروط التعلم وبناء المدارس وتجهيزها بالعدة اللازمة وتقليص الفوارق المجالية بتوفير كل الظروف المساعدة للتعلم، خاصة في الوطن العربي وبناء علاقات فعالة وإيجابية بين المؤسسة والمحيط، ودمج المقاربات البيداغوجية في التدريس، ودعم الأساتذة بالتكوين المستمر والتأطير التربوي المساعد على استيعاب الفوارق بين المتعلمين والوعي بالذكاءات المتعددة تحقيقا للعدالة التربوية على مستوى المتعلم والمؤسسة وتكوين المدرس والأجهزة، غير أن الواقع يقر بالمفارقات القيمية الداعمة للتعلم وقيم البحث العلمي وقيم المبادرة والابتكار والإبداع، مما جعل مدخل القيم الجمالية والإنسانية مرجعا لتفعيل التواصل بين المؤسسات التربوية وتفعيل الجهد المبذول في المساواة في الشروط التعلم وبناء المتعلم.

ولم نعد نتحدث عن الحاجة للعدالة التربوية بين المؤسسات التربوية بشكل تقني مرتبط بالمساواة في العدة والأجهزة وشروط التعلم، بل إن العصر التحولات القيمية مما فرض على المجتمعات العربية ربط التعلم ببناء شخصية المتعلم، بحكم طبيعة التواصل القائم والانفتاح اللامحدود بين جميع الفئات المتعلمة، خاصة وأن المتعلمين يتوزعون في تعلمهم بين مؤسسات تربوية ولكن في صيغة التقويم الإشهادي يلتقون في الاختبارات والوضعيات التقويمية خارج طبية الانتماء للمؤسسة التعليمية، مما يجعل القيم الجمالية والإنسانية مدخلا لاستثمار مجتمع المعرفة في تقوية المتعلم وترسيخ روابطه الوجدانية مع الجماعة التي ينتمي إليها، ذلك أن الفوارق بين تعليم القيم الجمالية والإنسانية بين جميع المؤسسات التربوية يؤثر سلبا في تكوين المتعلم/ الإنسان العربي، وهو ما دفع الكثير من المنظومات التربوية العربية إلى جعل القيم معادلة تربوية وآلية التنسيق بين المؤسسات التعليمية على مستوى المخرجات، وتضمنت المقررات التربية على قيم المواطنة وحقوق الإنسان والسلوك المدني كواجهة لتفعيل الطابع الجمالي والإنساني على تعلمات المؤسسات التربوية وتحقيقا للعدالة التربوية في تكوين المتعلم.

مشكلة الدراسة:

المفارقة المنهجية بين المؤسسات التربوية في تملك العدة الديداكتيكية والهندسة المعمارية والنتائج الجيدة وطبيعة الفردانية والاستقلالية القائمة بين المؤسسات التربوية، مما يساهم في التفاوت على مخرجات المتعلم من ناحية التربية القيمية، وينعكس ذلك على ضعف العدالة التربوية، لأن المتعلم مشروع اجتماعي وجماعي مما يقر أن جماليات العلوم والفنون وبعدها الإنساني يجب تفعيلها على مستوى المؤسسات التربوية.

أهداف الدراسة:

1. استثمار طبيعة المؤسسات التربوية وعدتها وأطرها ومعارفها في تفعيل البعد الوظيفي التواصلي للتعلم بين المتعلمين؛
2. تقريب المسافة بين المؤسسات التربوية تحقيقا للعدالة القيمية التي تتجاوز الفوارق الشكلية وشروط التعلم وظروفه؛
3. بناء مناعة قيمية بين المؤسسات التربوية تدعم التواصل والتنسيق بينها تجاوزا للفوارق المجالية وظروف التعلم؛

4. الاشتغال على الجسور المشتركة بين المؤسسات التربوية تنزيلا للبعد الوظيفي والتداولي للتعلم على مستوى ممارسات المتعلمين؛

5. **استحضار عولمة القيم والتحولات القيمية وحقوق الإنسان والمجتمع المدني والتربية على المواطنة باعتبارها مداخل تعليم القيم الجمالية والإنسانية العادلة.**

أهمية الدراسة:

هذه الدراسة تعمل على تقوية الروابط بين المؤسسات التربوية، وتحقق وعيا جمالية بالأهداف التربوية، وتفعل التنسيق بين المؤسسات التربوية خدمة للمشاريع التربوية المشتركة وبناء المتعلم المشروع التربوي والإنساني والوطني والعالمي، وتدعم تقاسم التجارب والخبرات والتميز الإيجابي بعيد عن المفارقات الشكلية وتعطي للنجاح التربوي صيغ تفعيل جمالي إنساني، في سياق بناء مؤسسة تعليمية عادلة داخليا في تدبير الموارد تعليم المواد، وعادلة في علاقتها بالمؤسسات التربوية الأخرى.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة مقاربة منهجية قائمة على المنهج الوصفي وتحليل المضمون بناء على الملاحظة والتجربة، وفق ممارسة تربوية مرتبطة بالتأطير التربوي داخل المؤسسات التعليمية على اختلاف مستوياتها وفق فئة متنوعة تجمع بين المجال الحضري والمجال القروي، مما جعل الدراسة تتضمن استقراء للوقائع والوثائق الخاصة بالمنظومة المغربية ومن خلالها ما يخص الإنسان العربي وفق القيم الجمالية والإنسانية التي تدعم التكامل والتعاون والعدالة التربوية بين المؤسسات التربوية.

1- العدالة التربوية في زمن التحولات القيمية:

لقد فرضت التطورات المعرفية والعلمية والتكنولوجية درجة قرب غير معهودة بين المؤسسات التربوية، حيث تجاوزت الحدود إلى الاشتراك في الزمان والمكان، وأصبحت الخصوصية الأحادية القبلية والاجتماعية والأسرية مفقودة، وذلك بفعل التشارك على مستويات ميدانية عملية مرتبطة بالتواصل الرقمي الافتراضي، الأمر الذي جعل منظومة القيم نسقا كونيا، يدفع نحو التنازع والصراع القيمي، أمام اختلاف الثقافات وتباين التقاليد وتعدد المرجعيات والفوارق بين المؤسسات التعليمية، لأن التكتل في مجموعات مدرسية وأقطاب علمية وشراكات عالمية يفترض الجمع بين المشترك من القيم الثقافية، ولن يكون هناك تكامل ولا انسجام في المنظومة التربوية إذا لم ينتصر المشترك عن الفردي، بطريقة تجعل الفرد واعيا بحدود الانخراط الإيجابي في التفاعل والتواصل والتشارك، دون انفصام ولاوعي شقي أمام هويته وكينونته ومؤسسته وفضاءاته التربوية، لهذا يطرح سؤال دور القيم الجمالية والإنسانية في زمن التحولات والتنافسية والريادة وشعارات الحكامة والجودة؟

تتحدد العدالة التربوية من حيث القيم في علاقة القيم بالأخلاق والسلوك والتعامل والمعاملات، وارتباطها بالإنسان من حيث المرجعيات والاتجاهات والميولات والاهتمامات والدوافع، فالإنسان كائن قيمي يرغب في تحقيق ذاته بكيفية

عملية علمية، تجلب له وضعا اعتباريا اجتماعيا داخل الجماعة التي يكون فيها، سواء كانت تلك الجماعة بيئته التربوية أو بيئة مختلفة، فمعيار قبوله والاعتراف به يكون عبر قيمه التي تعطي للأخر المختلف درجة من التكيف والألفة، والمرآة الوحيدة لتحقيق القيم هي السلوك الإنساني في وضعيات التشارك عبر التواصل والتفاعل والمعاملات، لأن "السلوك هو مجمل مواقف الإنسان واتجاهاته وتجليات شخصيته العملية" (سعاد جبر سعيد (2012)، ص 143).

ومواكبة منظومة القيم المرتبطة بالعدالة التربوية على صعيد المؤسسات التربوية يؤكد ضرورة الوعي بالتحولات القيمية بين المجتمعات والفئات واختلافها، ذلك أن "القيم موجهات لسلوك المجتمع الذي تسود فيه، وهي تعمل بصورة متكاملة، فقيمة التعاون في مجتمع إسلامي ترتبط بالعبادة، وسائر القيم الإسلامية الأخرى، ولهذا أمر المسلم بالتعاون مع الآخرين على البر والتقوى، ونهى عن التعاون مع غيره على ارتكاب المعاصي، ومفهوم التعاون في المجتمع الذي يؤمن بالفلسفة البرجماتية يتصرف على نحو مغاير، فهو مستعد للتعاون مع أفراد من مجتمعه لتحقيق ما يفيد ذلك المجتمع، حتى لو كان المجتمعات الأخرى" (سعاد جبر سعيد (2012)، ص 145).

ولعل هذا الزمن المفتوح على الحروب النفسية والصراعات الحضارية والنزعات عن الصدارة والسباق نحو الأسبقية العلمية رغبة في السيطرة النفسية، يرجعنا إلى الجوهر المشترك بين مختلف المجتمعات وهو الإنسان، ذلك الكائن المفرد بصيغة التعدد الثقافي والبيئي والفكري والإيديولوجي، ولذلك كانت إنسانية الإنسان تعلو عن التباين والاختلاف بين المرجعيات والثقافات والمؤسسات، ولهذا كان الإسلام مؤسسا على" الربط بين أصل العقيدة، وعلى رأسها التوحيد، وبين القيم الإنسانية والاجتماعية التي تشكل طاقة التعمير والنهضة، وهذا بالطبع إشارة بالغة على عناية الإسلام واهتمامه بمنظومة القيم كرافعة تحمل أسمى معاني الإعلاء من شأن الإنسان، وكشبكة أمان تحفظ المجتمعات من العبث والانهيار" (سعاد جبر سعيد (2012)، ص 146).

وما يوضح القلق القيمي في التحولات المعاصرة بين المؤسسات والمجتمعات والجماعات بفعل التطور العلمي والانفتاح القيمي هو ظهور مجموعة من المصطلحات ترتبط بالوحدة الإنسانية وتؤكد على الرغبة في حمايتها، ومن تلك المفاهيم نجد "الهوية والذات الجماعية والأنا والأخر، والتي تعبر عن وجود حدود مائلة بين الجماعات البشرية، سواء القاطنة في بقعة جغرافية واحدة، أو تلك التي تعيش في أماكن أو دول متباعدة" (غسان طه، (شتاء 2017م-1438 هـ)، ص 215).

إضافة إلى ذلك، نجد مفهوم الثقافة والخصوصية والحدود والقيم والمواطنة والعالمية والتسامح والتعايش والتضامن وغيرها مما ظهر في العصر الحديث، شمله اهتمام بالبحث والدراسة، والحوار والجدال والنقاش، قصد التأسيس معرفيا وعلميا لمجموعة من " القيم والمعايير والقوانين التي تنظم الوجود العام، دون أن تتجاوز الوجود الخاص، وتضيق الهوة جراء أي تعارض بينها عند بروزه في الحلبة الاجتماعية (غسان طه، (شتاء 2017م-1438 هـ)، ص 219).

والاشتغال على العدالة التربوية في زمن التحولات القيمية يعالج القيم الاجتماعية المتعلقة بالثقافة، وتتكون هذه " القيم من الثقافة والتفاعل الاجتماعي، وهي تنطوي على العنصر المعرفي، والعنصر العاطفي والعنصر السلوكي، وبذلك تضمن استمرارها النسبي مع إمكانية التغيير" (غسان طه، (شتاء 2017م-1438 هـ)، ص 220).

وقد جاء التحول القيمي نتجة الاتصال الثقافي والتطور في عصر المعرفة والصورة والرقميات والتوصل الافتراضي، مما جعل مساحة الانفتاح على الآخر تتسع، والعلاقة معه تتعدد، والصراع الصامت بين الغالب والمغلوب وبين التقليد والإبداع، وبين الدهشة والذوبان يصعد بصيغ متعددة بين الأجيال والمؤسسات التربوية، لدرجة تفككت الجماعة التربوية وأصبحت تضم في كينونتها أجيال متباينة في قيمها ومعتقداتها وسلوكها بفعل التأثر بنماذج من مجتمعات مختلفة، والاعتماد عليها كقدوة مقنعة سلوكيا وثقافيا واجتماعيا، مما نتج عنه صراعات بنيوية عن المثال الاجتماعي والسلوكي داخل الجماعات الصغيرة والمجتمعات، مما يعبر عن عمق التحولات القيمية التي عرفتها المؤسسة التربوية، لدرجة أن معايير النجاح وقيمه، وقيمة القبول اجتماعيا أصبحت غير قارة ولا مستقرة، غامضة وغير ثابتة، لا تجد جماعة واحدة متفقة عليها، لأن منطق السوق والتسوق لمعايير القدوة والشخصية الناجحة اجتماعيا وتربويا لم تعد نمطية، بل أدركها تحولا قيميا بفعل مجتمع المعرفة والتجارة والعولمة والصورة والشهرة ومنطق الغاية تبرر الوسيلة، مما هدم حدود الغربة والعزلة وجعلنا نعيش العالم بكل ألوانه وثقافاته واختلافاته بين الجماعة التي ننتمي إليها، دون حضور سفراء عن المجتمعات الأخرى، بل إن كل جماعة صغيرة هي صورة للعالم بكل تناقضاته وتحولاته القيمية، ولولا استحضار مقتضى العدالة التربوية وبعدها القيمي بين الجماعة والمؤسسات نفسها وبينها وبين غيرها لما حدث تواصل ولا اتصال ولا تفاعل ولا تكامل

ولا يمكن استحضار التحولات القيمية دون مراعاة الرموز الثقافية المؤسسة لكل جماعة، والتي تبقى مجال اشتغالها وتجددها ودائرة الإبداع فيها وبطاقة التعريف بها، وتلك الرموز الثقافية غالبا ما لا تأخذها من التحولات المعاصرة إلا قصد تجديدها وتطويرها وتنظيمها دون إقصائها، لأن تلك الرموز الثقافية هي كينونة كل جماعة وهوية كل مجتمع، وتجمع تلك الرموز الثقافية اللغة " وفكر وعلم ومعرفة وقوانين وأسطورة ومعايير ثقافية وغيرها من الرموز الأخرى... والدين من جانبه يعتبر المؤسسة التي تضبط الاتجاهات وطبيعة الأنماط الثقافية" (حيدش سعيد (آذار- مارس 2017) ، ص126

وليس المشكل في التواصل والاتصال بين المؤسسات التربوية ولا في النماذج التي تعتمدها قياسا في التنافس، وإنما الخطير في عقلية الاستهلاك الثقافي الأحادي وغياب العدالة التربوية في توزيع العدة والتواصل والتنسيق بين المؤسسات التربوية، بكيفية تكسر الاستفادة الفردية والتربوية التي ساهمت في قيم الاستغلال والمصالح وعدم تكافؤ الفرص، رغم أن الانفتاح الحضاري يجعل من الثقافات متنوعة في السلوكات والممارسات، غير أن هناك " تراجع وتقلص دور القيم الاجتماعية، وزادت من حدة قيم الانتهازية وتغليب المصالح الخاصة والمطامع الشخصية، رغبة في تحقيق المنفعة الفردية المادية بشتى السبل والوسائل المتاحة" (حيدش سعيد (آذار- مارس 2017) ، ص130)

والمتتبع للتحولات القيمية بين المؤسسات التربوية والناشئة التعليمية يدرك أهميتها في تحقيق العدالة التربوية، حيث أصبح موضوع منظومة القيم الموضوع الأعلى في البحوث التربوية والعلمية والاجتماعية، بل امتد أمره

إلى عوالم الاقتصاد والمعرفة والتكنولوجيا، ولم يعد مرتبطا بمجال العلوم الإنسانية، وذلك بسبب التحولات القيمية الممتدة في جميع مناحي الحياة الاجتماعية، فالعقود الأخيرة عرفت ثورات صناعية وعلمية وتكنولوجية سريعة، جعلت المتعلم يعيش وضعا غير مستقر في تصوراته وسلوكياته واتجاهاته وميولاته، بطريقة انعكست على قيمه وهويته وعقيدته، وهذا ما جعل النداء البشري يرتفع أمام الأزمات القيمية للحفاظ على المشترك الإنساني والجمالي اللامادي، لأن الغزو الفكري والفلسفي والعلمي والتقني" فرض على المتلقي ثقافة أخرى غير متجانسة مع ثقافته وتقاليده" (حيدش سعيد (آذار- مارس 2017)، ص 131).يأخذها بمقاربة استهلاكية مما يكرس عقلية الاستعمار على النوع قصد تنميطه، بكيفية لا تعترف بالاختلاف والتنوع، بل تقوم على استعمار متعدد" من الاستعمار المادي(السياسي والعسكري) إلى الاحتلال الفكري والمعلوماتي والهيمنة على الصناعة الثقافية، والتحكم في إنتاجها وتوزيعها" (حيدش سعيد (آذار- مارس 2017) ، ص131- 132).

والتجلي الأوضح للعدالة التربوية يكون في الجانب القيمي، لأنه مرتبط بالسلوك اليومي التواصلي المعاملاتي للمتعلمين، الأمر الذي يجعل من القيم دائرة التقاء المؤسسات التربوية، لأن لها صبغة إنسانية تقوم على السمو والرقي وحسن التعامل والتواصل، وتدعو إلى الانسجام والتكامل والتعارف والألفة والتكيف وتكافؤ الفرص، بعيدا عن الإقصاء والفوارق والتجاوز الصارخ في شروط التعلم وظروفه وسيروته، فالكرامة الإنسانية لا جنس لها ولا وطن، والعقلية الإنسانية تشترك في الوسائل والغايات وإن اختلفت المرجعيات والمقاصد، لأن المتعلم هو المؤسس للعلاقات بين المؤسسات والمحدد لدرجة القرب بينها أو البعد، والقيم هي محدد السلوك الاجتماعي والإنساني المقبول الذي يحصل عند هذا المتعلم دون غيره.

ورغم التحول الثقافي والاجتماعي والمعرفي، وتنوع وسائل التواصل والاتصال، وانفتاح الآفاق وانكسار الحدود، إلا أن القيم هي الثابت المشترك بين المجتمعات، وذلك الثابت هو الجوهر الذي يقود العالم نحو البحث عن نقط الاتفاق وعقد الاتفاقيات والمعاهدات وبناء جسور النهضة العلمية والتربوية برؤية واضحة، قائمة على مشروع الإصلاح البيداغوجي في المنظومة التربوية لخلق مؤسسة عمومية ذات جودة وفق خريطة طريقة، تؤمن بخصوصيات الأفراد والجماعة، وتربي على احترامها وفق" ميثاق اجتماعي، يقوم على إيجاد شكل من أشكال الإتحاد، يدفع ويحمي كل القوى المشتركة" (غسان طه (شتاء 20 17م- 1438 هـ)، ص 228).

ولأن العصر القيمي يحتاج إلى تأسيس معايير متوافق حولها بمنطق التعاقد الاجتماعي والتربوي في زمن الصراع الطبقي والطائفي والاجتماعي، والسباق والتنافس التربوي والعالمي والعلمي، وهدم التراث اللامادي لحضارات معمرة في الحضارة، بدوافع غير مشتركة ولاقيمية، مما جعل منظمات عالمية تقوم بدعم العالم الثالث في المجال التربوية عبر مشاريع مفتوحة، تعمل على دعم المبادرة والمواكبة التربوية لمختلف المشاريع والبحوث العلمية المرتبطة بالمهارات الحياتية وكفايات القرن الواحد والعشرين، وهذا تأشير على المشترك الإنساني والجمالي عبر مدخل القيم الجمالية والإنسانية، رغبة في توعية الشعوب بأهمية الحفاظ على قداسة التعليم والتربية ودورهما في تقوية شخصية المتعلم وترسيخ المعتقد والتراث والهوية وخصوصيات الجماعة ضد النزعات الحربية والعدائية، وهذا ما هو إلا صورة عن التأسيس للعدالة التربوية في زمن التحولات القيمية ،لأن واقع

الأسرة والإعلام والفن والتربية كلها تعبر عن خلل قيمي ملائم للبيئة والجماعة، فنحن في عصر الدخيل القيمي والتداخل الثقافي والصراع الحضاري، مما نتج عنه أزمة القيم بين قيم محلية أولية مؤسسة وقيم ثانوية دخيلة، لدرجة أصبحت بعض القيم العالمية هي القيم المحلية، وأصبح الفرد في كثير من الجماعات يساعد الأخر في هدم هويته،ويحتقر تراثه وبيئته، رغم أن الوعي العميق يؤكد أن " الحرية والمساواة والعدالة واحترام الآخر والاعتراف بالهويات الثقافية والدينية والإنسانية المتعددة، لا تخرج عن التعاليم الدينية بل تقع في جوهرها وصلبها..." (غسان طه(شتاء 20 17م- 1438 هـ)، ص 242).

والعلاقة بين العدالة التربوية والتحول القيمي مؤسس على دعامات دينية وفكرية وعلمية واجتماعية، تقوم على قيم داعمة "للحوارات الثقافية بين مكونات المجتمع المتعدد أولا، ومن ثم يتم استخدام ما هو عام ومشترك، وما قد ينتج ويؤدي إلى التلاقي والحوار الدائم والانفتاح على الآخر، باعتبار أن مقاصد الرسالات السماوية والفطرة الإنسانية واحدة، وبالتالي يصبح التنوع مجالا للغني الثقافي وترسيخ العيش المشترك" (غسان طه (شتاء 20 17م- 1438 هـ)، ص 242).

ولعل الاشتغال على العدالة التربوية من خلال منظومة القيم يعطينا واجهة الحياة الواقعية التي أصبح الأفراد يعيشونها بفعل التحولات التي شهدتها مجالات الحياة، حيث إن الأفراد اليوم أصبحوا يفضلون "العزلة الاجتماعية، بشكل يعزز الاغتراب عن الذات من خلال البعد الافتراضي واللاشخصاني في الحياة الاجتماعية والعادية" (حيدش سعيد (آذار-مارس 2017)، ص130).

والحديث عن السلوك الإنساني والتحول القيمي نابع من خلال مشكلة القيم في المؤسسات التربوية أمام تسويق الثقافات والنماذج البشرية التي تعد قدوة ومثل، مما نتج عنه نوعا من انفصال في شخصية الفرد والجماعة بين واقع كائن وواقع ممكن، لذلك مشكلة القيم في "العالم العربي والإسلامي نابعة من واقع التلقائية العشوائية في التعاطي معها، دونما وعي بأبعادها وانعكاساتها، مما يجعل عملية الانسحاب منها أو خلخلتها مهمة غاية في السهولة تحت مؤثرات العولمة الفوقية وكافة وسائل الغزو الفكري " (سعاد جبر سعيد (2012)، ص 147). والبحث عن العدالة التربية عبر منظومة القيم هو تفكير وسطي، قائم على الانفتاح " الموزون على التجارب العالمية الإيجابية، والتي تستوعبها الشريعة الإسلامية، بما تكفله من رقي حضاري بمختلف أشكاله، اعتمادا على مبدأ الاستخلاف" (سعاد جبر سعيد (2012)، ص 152- 153).

والحقيقة أن توجيه الجهود والدراسات حول القيم أمر اقتضته الحقائق الواقعية، وطبيعة الصراعات والمشكلات القائمة، واختلاف التكافؤ بين تقدم معماري وعلمي وفكري وممارسات اجتماعية وتربوية غير نامية ولاحضارية، فرغم هذه المسافة الطويلة التي قطعتها البشرية في الإبداع والابتكار والاختراع والتواصل والاتصال، وبناء مقاربات ونظريات، والتأسيس لمعاهدات وتعاقدات، إلا أن واقع الحال الإنساني على مستوى السلوك الفردي والجماعي لا يظهر الانعكاس الإيجابي للمنظومة التربوية والحداثة والعولمة والثورة المعرفية على حياة المتعلم المعاصر، ومرجع ذلك هو الأزمة القيمية الشديدة التي أدركها الإنسان العربي، فليس الأمر هو انخراط وتفاعل فعال وإيجابي، وإنما هو استهلاك وحيد للذات، وتملك الأداة الحديثة وفق ثقافتها وبيئتها، وهذا واقع لا

يرتفع إلا من خلال التأسيس لقيم عالمية مشتركة وفق معايير متوافق حولها يجعل المؤسسة التربوية العمومية ذات جودة وحكامة قابلة للمنافسة.

2- عولمة القيم الجمالية والإنسانية في مجتمع المعرفة:

تعتبر العولمة نافذة الانفتاح اللامحدود واللانهائي، ذلك الانفتاح الذي لا يعتد بالخصوصية أو بالهويات الفردية والجماعية في المؤسسات التربوية، بل إن العولمة قائمة على التجارة والاقتصاد والتصنيع والتسويق، والبحث عن المستهلكين لما هو مادي بكيفية دائمة، مما جعل الدول الصناعية تعمل على البحث عن مجتمعات مستهلكة تكون نامية أو في طريق النمو، لكن المحدد هو الكم وليس النوع، لأن الأدوات الصناعية والتكنولوجية تسافر إلى أقصى نقطة في العالم، وحاملة معها قيما ونمط حياة وتصور سلوك، لذلك كانت أزمة القيم في كيفية التعامل مع العولمة وتجلياتها العلمية والمعرفية والتكنولوجية والصناعية وهذه أزمة قيم العالم العربي والإسلامي والإفريقي.

لقد فرضت العولمة جسورا علمية ومعرفية بين جميع المجتمعات، وكانت نتائج البحث العملي والاستكشافات والإبداعات والابتكارات والاختراعات إرثا إنسانيا، بمنطق منظومة القيم المشتركة القائمة على الكون المشترك والحدود المفتوحة، ووحدة المصير والوضع الإنساني أمام الكوارث والأزمات والحروب والوضعيات الإنسانية الصعبة، ولذلك فعولمة القيم كانت منذ القديم، لكنها اليوم تجلت كميا بنسب عالية، حيث أصبحت حركية الإنسان غير مقننة ولا مضبوطة في عددها واتجاهها، وصارت مساحة الاختيار أمام طالب المعرفة أو المسافر أو المستهلك كبيرة جدا، فالعالم صغير ميسر بوسائل النقل والأجهزة المساعدة في الإرشاد وتعيين الأمكنة والمعاملات البنكية في التنقل المفتوح، وطرق الاتصال والتواصل، ومراكز دعم الجاليات واحتضان المهاجرين والعابرين، قائم على الرحالات العلمية المعرفية الاستكشافية والتكوينية بشكل عالمي الهوية، والإنسان الحضاري له سلوك سامي مزدوج، يجمع بين ما هو محلي وما هو عالمي، له قدرة خارقة في التكيف مع الآخر والتعايش معه، انطلاقا من مجمل وضعيات التقاسم والتشارك والتدريب في العالم الافتراضي على صيغ التعامل مع الآخر ذلك المتعدد ثقافة ومرجعية وسلوكا.

ولم تعد المفاجأة قائمة في انفتاح المتعلم على عوالم العولمة المتعددة، فكل شيء أراده اليوم هناك معرفة جاهزة عنه، تمده بها الشبكة المعلوماتية بطريقة تجعل التواصل سريعا وآني خارج حدود المكان، فمجتمع المعرفة ساهم في جعل القيم عالمية خارج منطق حدود الجغرافية والبيئة، مما دفع الإنسان إلى الرفع من طموحاته وبلغ في سفره الافتراضي إلى أقصى العالم.

فقد جعلت عولمة القيم المتعلم عالمي الطموح، منفتح على علاقات خارج حدوده المكانية، ينجز دراسات علمية وبحوث فكرية ومشاركات دولية وهو في موقعه افتراضيا أو حضوريا رغم اختلاف الهوية والمرجعية والثقافة، لكن العدالة التربوية تقوم على خدمة الإنسانية، ومواجهة الصراع القيمي بالتأسيس المعرفي للمعايير والقيم المشتركة، قصد الترفع عن الأحادية والنمطية والاقصاء، لأن " الثقافة لايمكن نقلها بشكل أعمى إلى مناطق أخرى من العالم، دون اعتبار واحترام لقيم هذه المناطق، إن الثقافات لا تستنسخ ولا يمكنها أن تتواصل فيما بينها، ولا أن تغني بعضها البعض إلا إذا اعتبرنا هذه القاعدة الأساسية" (المهدي المنجرة (2013)، ص7).

ولا يمكن أن يجادل أحد في دور مجتمع المعرفة بثوراته العلمية والفنية والأدبية في تحسين الوضع البشري وتقريب المسافات بين المؤسسات التربوية، وإعطاء البشرية فرصا للتعلم والعيش بطريقة مثالية وعالية الرفاهية والنقاء والصفاء، بكيفية وفرت للإنسان خيارات متعددة وأنواع لا متناهية في التملك، غير أن مجتمع المعرفة والتربية والبحث العلمي هو نفسه من أنتج أسلحة متطورة هدد مجتمعات في كينونتها، إلى درجة أن مجمل الحروب اليوم تقوم بشعار الأمن الإنساني والسلام العالمي والقيم الكونية، ولكن النتائج والدراسات الحربية الميدانية والاقتصادية تناقض المنطلقات، مما جعل إشكالية مجتمع المعرفة والتربية عدم التلازم بين المنطلقات والمخرجات، حيث إن القيم السائدة في مجمل النزعات والحروب الإنسانية والقبلية تعبر عن غياب وعي عميق بفضائل الوحدة والتضامن والعدالة التربوية، لأن القيم الكونية " تكون نتاج تداخل وتفاعل للاختلافات، تلك التي يرتكز (لوغاريتمها) على العدالة والإنصاف المطبق بدون تمييز عرقي وعقائدي، وجنسي أو اجتماعي" (المهدي المنجرة (2013)، ص11).

والحديث عن القيم الكونية في مجتمع المعرفة والتربية يأتي تعبيرا عن أولوية القيم أمام عولمة المعلومة والمعرفة والأشياء، لأن "هذه القيم ستكون أحد الأسباب الرئيسية للحروب القادمة للنزاعات والصراعات، وأن الحل الوحيد لضمان السلام، هو تحسين التواصل الثقافي بين الشعوب والحضارات" (المهدي المنجرة (2013)، ص12). وأكبر تجلي لعولمة القيم الجمالية والإنسانية يكون بالأساس على مستوى القيم الاجتماعية داخل المؤسسات التربوية لأن الاختيارات الفردية تمس الجماعة وتؤثر عليها تقليدا واستهلاك وتوجيها للرأي بل أكثر من ذلك تفكيك الهويات، والتشكيك في التراث اللامادي وتبخيس ما صنعه الخلق والأجيال السابقة، مما ينبه على أن العدالة التربوية مبنية على التشارك، بل تتجه نحو "الانفتاح التلقائي، وليس الانتقائي، الذي يؤدي إلى غزو كبير وإضعاف أعز ما للإنسان: هويته الثقافية، وهي الخلاصة وسبب وجود منظومة القيم" (المهدي المنجرة (2013)، ص31).

وتتجلى عولمة القيم من خلال المفاهيم واللغة والوسائل التي أصبحت المجتمعات متوحدة في سياقها اليومي حولها، فالمعايير للتقدم أضحت واضحة عبر مقاييس لغوية وعلمية ومعرفية وتكنولوجية ورقمية وديداكتيكية، ونسبة توظيف المنتوجات العلمية والاختراعات العلمية، بل إن اللغات والرقميات والمعلوميات هي مصادر محركة في الحرب الحضارية الصامتة بين المؤسسات والمجتمعات والمتعلمين أنفسهم، وهي في العمق "الوسائل الأكثر فعالية لبسط السيطرة على العالم، لذا يجب تصور آليات للدفاع الذاتي لحماية النفس من هذه الحملات السيميائية... ورفض الميولات التي ترمي إلي تشويه وإذلال المعاني النبيلة لهذه الألفاظ، بما هي نتاج ميراث ثقافي وخير مشترك لكل الإنسانية، إنها معاني غير مبسوطة للخصوصية" (المهدي المنجرة (2013)، ص89).

وأمام هذا المد الجارف للعولمة الثقافية والعلمانية ظهرت نزاعات وصراعات، وأصبحت العولمة مصدر قيم للعنف والحرب والصدام، ولعل المتتبع للوسائل التكنولوجية يدرك ذلك داخل المؤسسات التربوية، حيث يجد انفجارا إعلاميا على مشاهد الحرب والعنف والفضائح، بل حتى المجالات الخاصة أصبحت مكشوفة، ولم تعد قيم الحياء والوقار والعرض حاضرة أمام أعيون مختلف الأعمار والمؤسسات، خصوصا في المجتمعات العربية

والإسلامية، لأن منطق الابتكار والاختراع والإبداع لزال في وضعية غير طبيعية، وأكبر مساحة تأخذها الوسائل الرقمية هي نشر قيم العزلة والفردانية والصراع الطبقي لا توظف في سبل التعلم واستراتيجياته، مما يجعل العولمة قيميا مناقضة لطموحها، تنتج وسائل تساهم في "تهديد استمرار الإنسانية على قيد الحياة، اللهم إلا إذا تم اتخاذ إجراءات تقويمية عاجلة لتصحيح هذه الاختلالات المتتالية، ...إن موضوع اللعبة ما هو إلا السلم الكوني لا أقل ولا أكثر" (المهدي المنجرة (2013)، ص91). .

ولاشك أن الإنسان الحديث بدأ في مراجعة قناعاته تجاه مجتمع المعرفة والعولمة أمام منظومة القيم المشتركة التي حصل عليها، لأن منطق التقدم نتج عنه خللا في التوازن القيمي والتواصل الحضاري والعدالة التربوية، فقد استيقظ الإنسان اليوم " ليرى العالم الذي أوى إليه، عالم القوة والقدرة والإبداع، عالم يكاد يفر من بين يديه ويهرب من سلطانه، عالم يجعل الإنسان في غربة عن إنسانيته، بل عن حريته، وقد يفرض عليه عبوديات جديدة، وقد يقوده إلى مصير غير الذي يرجو...لقد نجح في إطلاق التقدم التكنولوجي نجاحا فاق الخيال، غير أنه ما يزال عاجزا عن استخدام ذلك التقدم أفضل استخدام ممكن من أجل سعادة الإنسان" (عبد الله عبد الدايم (1974)، ص 73).

لقد ابتكر نوبل الديناميت لأغراض علمية، ولم اكتشف توظيفها لأغراض حربية مضر بالإنسانية كفر عن علمه بجائزة علمية عالمية (جائزة نوبل)، تدعم البحوث المساندة لحياة البشرية وسلامتها وسعادتها وأمنها الطبي والبيئي، وهذا درس في مجتمع المعرفة المرتبطة بالعولمة، وما قد تنتجه من تناقض قيمي، لأن مسألة التقدم العلمي والتقني والتكنولوجي نتج معها مأساة في حماية المشترك الإنساني والتربية على القيم الجمالية والإنسانية، وأصبحت للإنسان المعاصر مخاوف التقدم التقني والعلمي، لأنه تقدم من أجل التقدم دون مراعاة الجوانب القيمية، وليس في هذا دعوى ضد التقدم، بل "نحن مع التقدم، ونحن من يرى أن سبيل إصلاح التقدم هو المزيد من التقدم، هو إعطاء هذا التقدم معناه، هو البحث في أعماقه من أجل السيطرة عليه ما وسعنا ذلك" (عبد الله عبد الدايم (1974)، ص 76).

وتلك السيطرة على العلم لن تكون إلا من خلال مدخل القيم الجمالية والإنسانية المؤسسة للعلاقات الإنسانية، لأن الفصل بين دائرة العلماء والعامة من الناس أمر لايساعد على ضبط التصورات العلمية مع المشاريع الاجتماعية والآفاق الإنسانية، فالعامة من الناس غير المختصة في العلم هي من تقرر مصير الإنسانية، لأن العالم يخترع آلة واحدة وجهاز واحد، لكن توظيفه مفتوح على العولمة الاقتصادية والإنسان حيث يكون، والخطورة كل الخطورة في غياب الإرشاد المنهجي والتوظيف السليم لتلك الأجهزة بكيفية تخدم الذات وتحقق الغايات التي صنعت من أجلها، وهذا هو الدور الطلائعي للمؤسسة التعليمية تجاه الناشئة التي تشكل الإنسان العربي الذي وجب عليه العصر أن "يزيل الحواجز التي تفصل بين عالم العلماء والتكنولوجيين والصناعيين وبين سواهم من البشر، إن عليه أن يسلط تفكيره وذكاءه على العلاقات بين العلم والمجتمع، وعلى دمج العلم بالمجتمع و أغرضه بدلا من غربته المتزايدة عنه" (عبد الله عبد الدايم (1974)، ص 77).

وقد انعكست العولمة المعرفية على القيم من خلال التربية والتعليم، لأن التقدم العلمي لا يراعي الحاجيات النفسية والثقافية والخصوصيات الاجتماعية، بكيفية جعلت المسافات الفاصلة بين المجتمعات واسعة جدا، تتضح معالمها في طبيعة المواصلات والاتصالات والآليات الموظفة في الشأن المحلي، فالمتقدم يزداد تقدما، والمتأخر يصارع الزمان للاستدراك، لأن " شيطان التقدم في أمس الحاجة إلى أن تمسك به قيم إنسانية، تستطيع أن تعيده إلى معقله حيث ينبغي أن يعود، أن نرى التقدم الذي لا توجهه إرادة الإنسان الواعية، قيمه الإنسانية العميقة، حاجات المجتمع الإنساني الحقيقة" (عبد الله عبد الدايم (1974)، ص 86). .

والحديث عن الفصل بين مؤسسات تربوية متقدمة وحديثة غربية ومؤسسات متأخرة عربية يدفعنا للحديث عن قيم الحداثة وكيف حولت نظرة الإنسان لنفسه من كائن مركزي إلى كائن ملقى في عالم لامتناهي، الأمر الذي جعل الحداثة تراجع فهمها للإنسان والوجود، مما جعل الحداثة تنمو عبر" قناة التنمية الإنسانية، وقد التفت الغرب إلى أهمية الإنسان في تحقيق مشروعه الحداثي، ومن هنا يولي التنمية الإنسانية في المجتمعات التي يريد فرض الحداثة والتحديث عليها أهمية خاصة، فإذا لم ينطوي الإنسان من داخله على ميل نحو الحداثة وقيمها، لايمكن أن يتحقق المشروع الحداثوي" (محمد رضا خاكي قراملكي (1437هـ-2016م)، ص71).

ومادامت العولمة ترتبط بالحداثة فإن العدالة التربوية في الوسط التربوي تعرف صراعا قيميا بين الأصالة والمعاصرة وبين التقليد والتجديد، رغبة في تأسيس قيم جمالية وإنسانية تضمن إنسانية الإنسان في اختلافه وتعدده، ونحن نعلم حجم الدراسات المستقبلية والاستشرافية على نمط العلاقات الإنسانية التي يجب أن تسود في هذا العصر، وطبيعة التجديد التربوي الذي تعمل البحوث التربوي على تصديره للمؤسسات التربوية لتكون مؤسسات نموذجية في القيادة والتدبير والتواصل، بل هناك من يتحدث عن ما بعد الحداثة، وأصبحت الكثير من القضايا التربوية والإنسانية المرتبط بالدين والمعتقد والثقافة وتنظيم العلاقات الاجتماعية تعرف الكثير من أوراش الحوار وربما الجدال والتناظر، بسبب الصراع القيمي الذي أنتجته العولمة والتخالط والتداخل، وانفتاح سوق الشغل على قيادات غير مألوفة، وفضاءات تواصل غير متداولة، مما جعل العقل البشري المخالف لقيم الحداثة يحاول أن يتكيف مع الوضع الجديد، رغم أن دعاة الحداثة والتحديث في الغالب لا يؤمنون إلا بالتعويض لا بالتكامل، وبالقطيعة الابستمولوجية لا بالتدرج، مما يجعل المفارقة واضحة بين فئة المثقفين الباحثين المختصين وبين الفئة العامة من السكان، تلك التي تعتبر واجهة الحقيقة وأرض الفصل بين التحديث والتجديد والاستهلاك والاغتراب القيمي.

ولا تبتعد قيم الحداثة عن القيم الغربية والاغتراب، وهذا يظهر بمنطق فلسفي في الجانب الأخلاقي، وهو المظهر المؤسس للقيم الجمالية والإنسانية لأن مظاهر مجتمع المعرفة وعولمة القيم يتحقق في السلوك البشري، ولا حديث اليوم إلا عن أزمة الأخلاق الغربية التي استعمرت بيئات عربية وإسلامية في فضاءات المؤسسات التربوية، لأن الأخلاق بمقتضي الدين والفلسفة والعلم يجب أن تكون مرنة ووسطية، لكن " ابتعاد القيم عن القواعد الأخلاقية عن المرونة، التي تعود في الأصل إلى روح المعاني الأخلاقية غاياتها، والمرونة التي تمنح القيم

بعدها الإنساني، إذ يصبح التعامل مع القيم صوريا وشكلانيا، تفتقد القاعدة الأخلاقية صفة المطلقة التي أضفتها السلطة الاجتماعية عليها" (شريف الدين بن دوبه (1437هـ -2016م)، ص ص136).

ولا نتحدث عن العدالة التربوية في مجتمع المعرفة إلا من خلال هوية الإنسان التي تتأسس على الأخلاق والمواطنة والسلوك المدني، لهذا كثرت المشكلات الخلقية والإنسانية لمجتمعات ما بعد الحداثة والعولمة، خصوصا في المجتمعات الضعيفة الالتزام والانضباط العملي، تلك التي ألفت الراحة والفراغ، لذلك كانت القيم الجمالية والإنسانية مفتوحة على مراجعة لمنطق الأولويات ولمعايير العيش وقيم العمل، وهو ما جعل المنظومات التربوية تدمج مفاهيم القيم الجمالية والإنسانية والوطنية في المقررات الدراسية، ولابد أن التغيير القيمي يفرض " موقف إيديولوجي وخلقي ضد نظام القيم الموجهة نحو العمل، أما ما هي القيم التي تحل محل تلك القيم الاجتماعية المألوفة، قيم مجتمع العمل والعطاء، فذلك هو المسألة الكبرى، لأن السائد هي قيم المتعة الفردية والإبيقورية الساذجة والأنانية المفرطة" (عبد الله عبد الدايم (1974)، ص 93).

هكذا فرض مجتمع المعرفة عولمة القيم، وجعلت الأوطان الصغيرة اقتصاديا والضعيفة علميا والنامية تطورا في وضعية قلق وجودي واضطراب نفسي، تعيش مدا وجزرا بين الإقبال والإدبار عن العولمة سلوكيا، لأنها ترغب في تملك منتوجات مجتمع المعرفة وخيارات العولمة، لكن الوضع القيمي في الوقت الراهن يتأثر سلبا بهدم الهوية، والتشكيك في اليقينات، وكانت الأسئلة الكثيرة حول ما يجب أن يكون، وكيف يجب تحققه أمام عولمة القيم في مجتمع المعرفة، وكيف نؤسس لعدالة تربوية عبر قيم جمالية وإنسانية في المؤسسات التربوية، وهذا ما جاء به المحور نقاشا واستقراء، رغبة في الجواب عن سؤال مركب يؤكد أن العولمة لها مظهر اقتصادي وتجاري على فضاءات المؤسسات التربوية، لكن هي أكثر من ذلك في باطنها ثقافية وحضارية وتربوية في الممارسة، تستدعي منا السعي إلى الاندماج بشرط تملك رصيد روحي وقيمي، حتى نجعل العولمة تحترم مقومات الإنسان وتنوعه الثقافي وتدعم الاختلاف والتعددية ولا تمسخ قيمه الخاصة، المرتبطة بهويته التي تحقق له التفاعل الإيجابي مع الآخر.

3- تعليم القيم الجمالية والإنسانية العادلة وتكوين الإنسان العربي:

لقد تأثرت التربية بمجتمع المعرفة وعولمة القيم والتحولات القيمية، حيث أصبحت المعرفة المدرسية مفتوحة على تجديد مستمر للبرامج والمناهج، بل إن مكون القيم صار مدخلا مؤسسا للمنهاج الدراسي، يتضمن تأسيسا لقيم عالمية وكونية، فيها مراعاة الخصوصية والتأهيل للانفتاح على الآخر، لأن "التربية تقوم بدور المحرك الحي لقيم التراث في موازنة مع حركية التقدم العلمي والتكنولوجي والإعلامي وهذا أكبر مظهر في العدالة التربوية على مستوى المضامين والمقررات والبرامج، بحيث إن التربية تقوم بدور مجتمعي يتجلى في تحقيق الذات المحلية عن طريق التفاعل مع الأخر" (محمد بن الشيخ (فبراير 1998)، ص 132).

وتكوين الإنسان العربي يقوم على أسس تعليم القيم الجمالية والإنسانية العادلة، حيث إن مجمل المنظومات التربوية العربية والإسلامية قامت بدمج مكون القيم في تعليمها وتكوينها وتربيتها وتأطيرها وهذا أكبر مظهر في العدالة التربوية على مستوى المضامين والمقررات والبرامج، لأن مدخل القيم الجمالية والإنسانية هو الجهاز الذي

يحمي الهوية والخصوصية والعقيدة والثقافة ويحقق تكافؤ الفرص، وهو المكون للرأسمال اللامادي والمعرفي، لأن "الأمر المسلم به هو أن حضور البعد المعرفي والمدرسي في تكوين القيم الناشئة، هو ضمان لبناء تلك القيم على أسس منطقية وعقلانية وحداثية، أما بناءها خارج هذا السياق، بواسطة مصادر وقنوات غير مؤكدة، فلا شيء يضمن الاتساق المنطقي والملاءمة الواقعية لتلك القيم" (عبد الله الخياري (مارس 2012)، اص 283).

ويعد تعليم القيم وتدريسها وتلقينها والتركيز عليها باعتبارها الموضوع المركزي والجوهري في تكوين الإنسان العربي أمر واضح في عصر المعرفة، لأن المدرسة اليوم لم تعد الواجهة الوحيدة للمعرفة، بل كثرت عليها الضغوطات القيمية عبر الوسائل التواصلية وحركية المتعلمين وتغير ميولاتهم واهتماماتهم بين الأمس واليوم، لقد عرفت القيم مراجعة شاملة في المنظومة التربوية تحقيقا للعدالة التربوية، لأن المؤسسة التربوية مسؤولة عن تمرير القيم الإنسانية الجمالية كقيم مشتركة، غير أن منظومة التعليم العربية لزالت تميل لغاية" (تعلم لتعرف)على حساب الغايات الثلاثة الأخرى: تعلم لتعمل، تعلم لتكون، تعلم لتكون، تعلم لتشارك الآخرين، لذلك سيبقي الرهان هو مدى قدرة المنظومة التعليمية على تبني اختيارات بيداغوجية بديلة تمكن من إنتاج الكفايات المعرفية المتوسطة والعليا، باعتبارها هي أداة لتكوين الموارد البشرية القادرة على تدبير وإنتاج المعارف والمعلومات الابتكارية التي توظف في التنمية الشاملة وفي اقتصاد المعرفة، والمنافسة الدولية الشرسة في مجال التحكم في إنتاج المعرفة" (عبد الله الخياري (مارس 2012)، ص 292).

وقد كثرت الدراسات الميدانية الإجرائية في مجال التربية والتعليم، تشتغل على حالات وظواهر ووضعيات مهنية، الجوهر فيها هو أزمة القيم، لأن المدرسة اليوم أضحت لها مظاهر سلوكية لا تربوية تجد مظاهرها في العنف اللفظي والجسدي، وسوء العلاقات تفاعلا وتواصلا، وعدم احترام خصوصيات الأخر، وتجاوز النظام العام والقانون الداخلي وهي مظاهر ضعف تحقق العدالة التربوية ميدانيا، والبحث في الأسباب يدفعنا للوقوف على التداخل بين الثقافة المحلية والحياة الاجتماعية بواسطة وسائل الكترونية ومظاهر سلوكية مقتبسة من طبيعة الانفتاح التلقائي على الآخر، لأن "قيم العولمة تخترق كل هوية وطنية غير محصنة بتعليم جيد وتكوين خصال، متشبع بثوابته الوطنية وبهويته وحسه القومي وبالغيرة وروح المسؤولية وعلو الهمة والرغبة في المنافسة القوية والشريفة، والارتقاء بالأمة ثقافيا وعلميا وحضاريا" (عبد الهادي مفتاح (2010)، ص 222).

ومركزية القيم في العدالة التربوية هي نقطة التقاء كل التخصصات والمعارف والمواد المدرسة في المؤسسة التربوية، بحكم أن المتعلم المواطن هو المؤهل للانتقال في بيئة غير بيئته، و مقبل على علاقات غير نمطية ولا مألوفة مع أجناس بشرية ليس بالضرورة من جماعته وقبيلته ومجتمعه، وذلك المتعلم هو مشروع واحد، تتضافر الجهود وتتكامل تصورات الفاعلين التربويين في بنائه بكيفية متوازنة، لذلك أصبح الحديث عن مشاكل المنظومة التربوية وحصرها في "أزمة القيم باعتبارها السبب الجوهري في انحطاط التعليم، وعليه أصبحت في قلب الاهتمام به ومراجعته ووضع البرامج الإصلاحية له، بدليل الشعارات التي باتت ترفع في السنوات الأخيرة من قبيل تخليق الحياة المعاصرة، ترسيخ السلوك المدني وقيم المواطنة والتنمية البشرية" (عبد الهادي مفتاح (2010)، ص 222).

ولا يمكن الحديث عن تعليم القيم الجمالية والإنسانية إلا من خلال فضاء المؤسسة، لأن العولمة مست التعليم بطريقة إيجابية عبر ما مكنته من أدوات واستراتيجيات ووسائل ومقاربات ونظريات تساعد في تيسير التعليم والتعلم، وخلق طابع الجاذبية والتجديد على الممارسات الصفية، وجعل فضاء المؤسسات ناعما مساعدا على الحياة المدرسية، والتربية على القيم والتشارك والتطوع والتعاون، قصد بناء "عناصر المواجهة لآثار العولمة على صعيد القيم والتربية عليها وفق مشروع ثقافي وتربوي هادف، لا يهدف إلى مقاومة المد العولمي بتحولاته الكبرى وتغيراته الحاسمة، بل الحد من الفوضى العالمية الجديدة المتجسدة في هيمنة قوة أو دولة معينة، وتسويق قيم حياة وثقافة محددين" (حسن علوض (2012)، ص 188).

وأخذ التميز الهندسي والعمراني والتواصلي بين المؤسسات التعليمية مجالا للتنافس والتفاوت، مما جعل العدالة التربوية تقوم على تعليم القيم القائم على تأهيل العنصر البشري وتجويد تعلماته بإدماج القيم الجمالية والإنسانية في برامجه ومناهجه في التعليم والتكوين والتأطير، قصد إعداده بكيفية مناسبة للاندماج الإيجابي مع مختلف الأجناس والتكيف مع وضعيات مهنية حياتية غير متناهية، الأمر الذي جعل المدرسة الحديثة مرتبطة ببناء "مشروع مدرسة المستقبل، وبالتالي تربية تؤهل مواردنا البشرية، إن أهمية التربية والتكوين تساهم بدورها في بناء المواطن/ المواطنة، وتأهيل الذات الفردية والجماعية قطريا وقوميا، للمساهمة الإيجابية الفعالة في تعزيز ما تنخرط فيه مجتمعاتنا من رهانات وتحديات، ومن مسارات ومشاريع مجتمعية وحضارية للتنمية والتحديث والديمقراطية" (حسن علوض (2012)، ص 189).

وقد نتج عن ضغط العولمة والاتصال مع الآخر سؤال وضعية القيم الجمالية والإنسانية في المقررات الدراسية، ذلك أن البرامج والمناهج والمقررات الدراسية هي التي تحمل القيم الرمزية وتساعد في تملكها واكتسابها، وحينما نتحدث عن القيم المدرسية فهي تجمع بين المنهاج الذي" يشكل منظومة متكاملة وهادفة من الكتب والأنشطة الدراسية والأطر المرجعية والمعرفية والقيمية والسلوكية الموجهة للتفكير والممارسة بينما يشير الكتاب المدرسي إلى مؤلف مدرسي في مادة تعليمية ما ولمستوى معين، أعد وفق شروط ومواصفات بيداغوجية وسوسيو ثقافية وتربوية هادفة" (رشيد جرموني (2010)،ص 226).

ونحن هنا نتحدث عن تعليم القيم الداعمة للعدالة التربوية في المنظومات التعليمية العربية والإسلامية باعتبار عالم إنتاج العولمة ووجهة استهلاكها، فالدخيل عندنا نحن بمنطق أن العالم الغربي يعيش نوعا من التلازم بين وسائله وقيمه، ولا يعيش أزمة القيم بالدرجة التي نعيشها نحن، بفعل مفارقة الثقافة الأصلية والوسائل التكنولوجية، وآفاقها اللانهائية المفتوحة على الانتهاك والتجاوز والعزلة والإقصاء والتمرد على الخصوصية والثقافات المحلية، خاصة في المجتمعات العربية والإسلامية، لأن هذه المجتمعات" اقتبست نظم التعليم الحديثة عن بعض الدول الغربية، وقد تم هذا الاقتباس في بعض الحالات عن طريق نقل المباشر من الغرب، وتم في بعض ثان عن طريق نقل النموذج الغربي من إحدى الدول العربية، كما تم في بعض ثالث عن طريق الجمع بين الأسلوبين" (أحمد حسن عبيد (1975) ، ص 124).

ولا جدال في مركزية التربية في بناء الإنسان العربي، لأن تعليم القيم جماعي مفتوح على التنشئة الاجتماعية داخل المؤسسات التربوية، فقبل نضج الكائن البشري وتخصصه العملي وتحديد اختياراته يمر من مؤسسة قائمة على التكوين في العدالة التربوية، والتوعية بضرورة المحافظة على الملك العام والغيرة تجاه الهوية والانفتاح على الآخر، ولذلك فكلما "زادت التحديات للنظام التربوي وزاد الجدال حول مشكلاته زاد نبضه بالحياة وتهيأ له جو يساعد على التجديد والتطور. ومن ثم كان من الضروري إثارة اهتمام كل قادر على إبداء الرأي فيما يتصل بمسائل التعليم، كما أنه من الضروري توضيح الطبيعة التي تنفرد بها التربية من حيث كونها ممرا رئيسيا يسلكه كل الناس قبل أن تتشعب بهم مسالك الحياة" (أحمد حسن عبيد (1975)، ص 126).

ويحضر تعليم القيم الكونية العالمية والإنسانية والجمالية للإنسان العربي بكيفية ضرورية وإجبارية بسبب ارتفاع نسبة الأمية، وسيادة منطق الجماعة والقبيلة، والسلطة التربوية الرمزية للسلف على الخلف في كثير من المناطق والجغرافية العربية، واتساع الفجوة بين النظريات المعرفية والعلمية وبين واقع السلوك الإنساني الممارس ميدانيا وتطبيقيا، لأن الفوارق بنيوية في مختلف المؤسسات التربوية العربية والإسلامية، بناء على الماضي والتراث والحروب الأهلية ورمزية الأصل والجنس والنسل، فما أدراك بالفوارق التي جاءت بها العولمة ومجتمع المعرفة، مما صنع مدا للفجوة القيمية بين السلف والخلف، وجعل الإنسان العربي يدرك أهمية التعليم وجوهره باعتباره المنقذ من الظلال القيمي، والركيزة التي تبنى المناعة الكاملة ضد كل التيارات القائمة على هدم الهويات وتبخيس الثقافات المحلية.

ويأتي التأسيس تربويا لتعليم القيم في المدرسة انطلاقا من مركزية القيم في معالجة التباين والاختلاف مع الآخر المتعدد في المؤسسات التربوية، ولكن هذا التأسيس جاء بعد إدراك غياب تعليم القيم في المنظومات التربوية، لذلك كان هذا الغياب مستعجل الإدماج في بداية الألفية الثالثة في مختلف الكتب والمقررات الدراسية، لأن " مظاهر الاضطراب في المجتمعات المعاصرة يمكن أن يرد في التحليل النهائي إلى غياب الالتزام بنظام منسق للقيم التي تدفع الأفراد والجماعات والمجتمعات والدول إلى القيام بأنماط معينة من السلوك" (أحمد المهدي عبد الحليم(1994)، ص 403).

وأضحت المدرسة البيئة المناسبة لتعلم القيم بطرق مباشرة وغير مباشرة بعدما كانت غائبة، وهو ما فرضته العولمة والتحولات الفكرية والثقافية، مما دفع المنظومات التربوية إلى الاشتغال على مدخل القيم الجمالية والإنسانية في التدريس، بكيفية تجعل المتعلم واعيا بسيرورات التحولات والمقاصد المتوخاة من تكوينه، ولهذا فتعليم "القيم في السياقات المختلفة للمواد الدراسية من شأنه أن يترك للفرص في كل مادة، ويصعب في هذه السياقات إعداد تخطيط سابق لتعليم القيم، هذا بالإضافة إلى أن مدى فاعلية تعليم القيم في سياقات المواد المختلفة يتوقف على فهم المعلم للأغراض المتوخاة من تعليم مادته" (أحمد المهدي عبد الحليم(1994)، ص 421).

ويتشكل تعليم القيم في المدرسة العربية بروابط إيمانية ووجدانية وتاريخية ولغوية، تمتد إلى مفهوم القومية العربية والوحدة الإسلامية في دائرة الحديث عن العدالة التربوية، وهو الأمر الذي نجح فيه الغرب، وأسس فيه

وحدات إقليمية واقتصادية وتربوية رغم اختلاف اللغات والعقليات والثقافات، بمعنى أن عصر المعرفة والعولمة هو سباق نحو الاتحاد والتكامل، وهذا فيه سباقين انطلاقا من مفهوم "العروبة باعتبارها روابط ثقافية وجدانية وبالتالي من حيث هي (العماد الثقافي) الذي يلتقي عنده العرب جمعهم، وإن اختلفت أنظمتهم السياسية وتباعدت اختياراتهم الأيديولوجية وتباينت ظروف وجودهم الاقتصادية حديث منطقي ومقبول، فما يزال (الإنسان العربي) ينفعل حزنا وفرحا أمام نفس الأثر العربي (قصيدة، أغنية، مثل صورة وجدانية) ولا تزال المشاعر ذاتها تهز أعماق كيانه أمام مشاهد في التلفزة عن خيبة العربي وشقائه أو تعبيرا عن فرحته وانتصاره" (سعيد بنسعيد العلوي (رمضان 1414-مارس 1994)، ص 103).

ونحن نعلم القيم الجمالية والإنسانية تلك القيم الكونية والعالمية بأبعادها ومقاصدها في مدارسنا العربية والإسلامية، نستحضر ذلك الإنسان العربي المنشود، رغبة في استدراك ما سبق من تأخر، وجعله شخصية متوازنة في فهمها لواقعها وتعاملها مع الآخر، تحمل الهوية وتقبل على العالمية ولها زاد قيمي، ولن يتحقق ذلك إلا عبر "التكوين في مجال العلوم الإنسانية، خاصة بحيث يمكن التعرف على الثقافات الأخرى بغية التواصل معها، وبهدف تحقيق شرط (العالمية) مع الحفاظ على الهوية الثقافية المميزة، لا بل من أجل إغناء تلك الهوية وإثرائها" (سعيد بنسعيد العلوي (رمضان 1414-مارس 1994)، ص 103).

وأمام الوضعيات الاستثنائية البشرية يعود خطاب حماية المؤسسة التربوية من أزمة القيم والصراع الحضاري، وذلك عبر دعم المبادرات القائمة على استثمار التحولات القيمية وعولمة القيم ومجتمع المعرفة لبناء قيم مشتركة تدعم الوجود البشري، وتحمي كرامة الإنسان وهذا ما يعبر عنه سؤال الفجوة بين عوالم غربية بلغت الثورة العلمية التكنولوجية، ومجتمعات عربية وصلت الثورة الصناعية، لكن " هذه الهوة، مهما تعددت أسبابها وتنوعت أشكالها، فإنها هوة قيمية، وتعني بذلك أنها مرتبطة بالتطورات والتفضيلات السائدة في نفس الإنسان والسارية في بنيات المجتمع، ولذلك فإن تحقيق الثورة الصناعية العربية والثورة العلمية التكنولوجية العربية يتوقف على حدوث ثورة قيمية عربية" (حسن صعب (آذار 1973)، ص 151).

وربط تعليم القيم بتكوين الإنسان العربي نابع من علاقة مفهوم العدالة التربوية بالقيم الجمالية والإنسانية والكونية، والمؤسسات التعليمية لا تقوم على إقصاء السابق واعتماد اللاحق، ولا تغيير عقيدة بعقيدة، ولا إيديولوجية بإيديولوجية، بل تعتمد مشروع منظومة القيم كرافعة للنماء والتجديد والإبداع والتكيف، ولذلك فلا تحول منشود وآمن إلا" التحول في تقييم المنهجية العلمية أي في النظر إليها كقيمة سلوكية، وفي اعتبار المعرفة العلمية التجريبية كقيمة حياتية وتحقيقا للعدالة التربوية، وهذا ما يجعل كل تحول شكلي أو تعليمي ناقصا ما لم يقترن بتحول قيمي عام" (حسن صعب (آذار 1973)، ص 161).

وعليه، تكمن الفجوة بين عالم الغرب المتقدم وعالم العرب المتأخر في الفجوة الرقمية التربوية، لأن الدافع والحافز لا يباع ولا يهدى، وإنما يبني بشكل شخصي عميق يلامس الفطرة والصفاء، لذلك "تظل التربية المتجددة رسولة القيم المتجددة في جميع أطوار الحياة، ولئن تصورنا هنا الهوة بين المتخلفين والمتقدمين على الصعيد

العقلي والنظري هو للمنهجية، فإنها على الصعيد التطبيقي السلوكي هوة تربوية، والهوتان معا وجها متكاملا للهوة القيمية" (حسن صعب (آذار 1973)، ص 163).

4- التربية على قيم المواطنة وحقوق الإنسان والسلوك المدني:

تظهر العدالة التربوية في نجاح المؤسسات التربوية في التربية على قيم المواطنة وحقوق الإنسان والسلوك المدني، وجعل الإنسان العربي جامعا بقيمه السامية التي تملكها بحكم عقيدته الإسلامية الوسطية، وما أخذه من ثقافة جماعته وإرثها في الاتفاق والتوافق مع الآخر المختلف المتباين، وإضافة إلى طبيعة العلاقات التواصلية التي أسست بين مجتمعه وعروبته وقوميته، وبين مجتمعه ودول العالم الشرقية والعربية والغربية والشمالية، لذلك يأتي الحديث عن قيم المواطنة لارتباطها بالهوية والخصوصية والذات والكينونة، وارتباط السلوك المدني باحترام الملك المشترك والتراث العالمي وممارسة سلوك اجتماعي قائم على التمدن والتحضر، بعيدا عن العنصرية والعدوانية، ليتم الارتباط بحقوق الإنسان التي هي في العمق قيم إنسانية جمالية إسلامية كونية، تؤسس لمعاملات مفتوحة على الإنسان العام، خارج حدود الجنس والوطن والانتماء.

ولعل الحديث عن تعليم القيم وتكوين الإنسان العربي المسلم يجعلنا ندرك أن التربية على القيم الإنسانية والجمالية هو عمق دور المدرسة في تنمية السلوك المدني، وهذا هو الشعار الذي أخذته المدرسة المغربية مثلا في الموسم الدراسي (2007-2008)، وتأسس ذلك عبر رسالة ملكية سامية، أكدت أن "النهوض بالسلوك المدني يعد مهمة تربوية مطروحة بإلحاح على المجتمعات المعاصرة، فإن الاضطلاع بها يسائل بالدرجة الأولى المنظومات التربوية، ويجعل مسؤوليتها مركزية ودورها راهنيا وحاسما في هذا المضمار.

وذلكم أن المدرسة مدعوة قبل غيرها، لأن تكون منفتحة باستمرار على محيطها باعتماد نهج تربوي، قوامه جعل المجتمع في صلب اهتمامها، بما يعود بالنفع على أمتنا عامة وشبابنا بصفة خاصة، وهو ما يتطلب دعم تفاعلها مع المجالات المجتمعية والثقافية والاقتصادية" (وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، نص الرسالة الملكة السامية، "، (أكتوبر 2007)، ص 9). وهذا ما يجعل العدالة التربوية بمظاهر واقعية مرتبطة بمنظومة القيم المعبرة عن المدرسة العمومية التي تنتج متعلمين بقواسم مشتركة وعدالة تربوية.

وهذا التنصيص العلني والصريح يؤكد على أن السلوك المدني هو جسر تحقق من خلاله نهضة قومية، مادام السلوك المدني قائم على ركن أساسي يتجلي" في احترام القيم والقواعد والقوانين المنظمة للحياة الجماعية، وهي منظومة قيمية أخلاقية متكاملة" (وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، نص الرسالة الملكة السامية، "، (أكتوبر 2007)، ص 10)، ولا تتأسس هذه المنظومة القيمية على مخرجات كمية، بل القصد هو بناء إنسان نوعي ملتزم ومنفتح بحدود علمية عملية، له جاهزية علانية للتشارك الإنساني والتفاعل الإيجابي، بعيدا عن الإقصاء والتهميش والعنصرية والعنف، منسجم مع كينونته الإنسانية وعقيدته الإسلامية وعالميته المعاصرة تواصلا وتعارفا وتفكيرا واندماجا وانخراطا، تجري حياته بخطى متوازنة فيها مناعة الاختلاط والحوار بمرجعية الارتقاء القيمي الإنساني الجمالي.

وقد اعتمد المجلس الأعلى للتعليم بالمملكة المغربية ما جاء في الرسالة الملكية السامية، فهي مصدرا وميثاقا تربويا للدخول المدرسي 2007 تأسيسا للعدالة التربوية في تدبير المؤسسات التربوية، حيث اعتبر المجلس الأعلى للتعليم السلوك المدني آلية منهجية "لتصدي الحازم والعاجل لكل السلوك اللامدني، التي أضحت المؤسسات التعليمية ولاسيما العنف بكل أشكاله، والغش بمختلف أساليبه، وعدم واحترام الأدوار وسوء المعاملة، والمساس بنبل الفضاء المدرسي والجامعي والمؤسسات التربوية، وتراجع الالتزام بالأنظمة الداخلية للمؤسسات التعليمية والإضرار بالملك العام وبالبيئة" (وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، نص الرسالة الملكة السامية، " (أكتوبر 2007)، ص 19).

وهذه المظاهر للسلوك المدني تجد تجلياتها بين مختلف المجتمعات رغم الحداثة والعولمة والمعاصرة، لأن موضوع القيم هو ميزان التوازن الذي يعتمد عليه، وهو ما بقي للحضارات قصد تحقيق الأمن العالمي، لأن التربية على السلوك المدني يجعلنا نستحضر دور المدرسة "ووظائفها المتعارف عليها، المتمثلة في التعليم والتعلم والتكوين والتأهيل، ولاسيما في التربية والتنشئة كوظيفة تجعل مسؤولية المؤسسة التعليمية مركزية ودورها راهنيا وحاسما في هذا المضمار" (وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، نص الرسالة الملكة السامية، " (أكتوبر 2007)، ص 18).

والتربية على القيم الجمالية والإنسانية من خلال السلوك المدني قائم على التأسيس له من خلال المؤسسة التربوية والمؤسسة التشريعية، ذلك أن العدالة التربوية فرضت تجديدا على جميع الأصعدة، حيث أدرك الدستور المؤطر للعلاقات الاجتماعية الداخلية والخارجية في المجتمعات العربية والإسلامية تجديدا في الصياغة والإقرار، خاصة ما يرتبط بالقيم العالمية والكونية، ذلك أن "النص التشريعي كما هو معروف لدى فقهاء القانون مرتبط ببيئته، وينبغي أن ينسجم مع الظروف المحيطة بالمجتمع الذي يتم التشريع له، وينسجم مع الثقافة والأعراف المقبولة اجتماعيا، وهو ما يعني احترام القيم العقدية والمجتمعية للمجتمع والدولة، لأن القانون بمواده وأحكامه حافظ لهذه القيم" (محمد ابراهيمي (2016) ، ص 72).

وحصر القيم الجمالية والإنسانية في التربية على السلوك المدني وحقوق الإنسان والمواطنة نابع من مركزية العدالة التربوية وتكافؤ الفرص، لأن تلك المداخل الثلاثة هي قوام المشترك بين العولمة والمواطنة وبين الحداثة والتراث، وبين القيم الكونية والقيم المحلية، فكل إنسان له وطن يحتاج تجاهه إلى مواطنة، "تتأسس على الوعي بالخصوصيات الحضارية والتاريخية والوطنية، والاستعداد لتنميتها وتوجيهها، والدفاع عنها بكل الوسائل العلمية والمعرفية والمنهجية والمادية، في احترام تام لخصوصيات الآخرين، وتفاعل متميز مع مختلف التجارب، وانفتاح موزون على كل الثقافات، وحوار واع مع كل الحضارات" (وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي ووزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية (د ت)، ص 13).

ويجد السلوك المدني أرضية حضوره من خلال مفهوم المواطنة، لأن هذا المفهوم ارتبط بميلاد ثورات علمية وفكرية واجتماعية في دول العالم، خصوصا الثورة الفرنسية والأمريكية والثقافة اليونانية، رغم أن هذا المفهوم مؤسس في عقيدتنا الإسلامية، ولذلك فمفهوم المواطنة لا يقتصر على الحدود الجغرافية في فهمه الأولي، إن"

الحديث عن مفهوم المواطنة لا يستقيم إلا بالإحالة إلى هذا التصور الجديد للإنسان وللإنسانية الذي لم يسبق للبشرية أن عرفته من قبل، إن الإنسانية بهذا المعني الجديد هي كل البشر بغض النظر عن جنسهم ولون بشرتهم أو عرقهم أو انتمائهم الديني والمجتمعي، وباعتبارهم جميعا دون استثناء أصحاب حقوق مقدسة لا يمكن سلبها" (وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي ووزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية (د ت)، ص 12).

ورغبة في بناء العدالة التربوية في الفكر العالمي عبر الفكر الإسلامي والعربي تم إحداث مؤسسات خاصة بالفئات الدخيلة عن المجتمعات، تعمل على الاشتغال الجزئي على وثائق مرجعية مؤطرة عمليا لمظاهر القيم الجمالية الإنسانية التي يجب التأكيد عليها قصد ترسيخ إنسانية الإنسان، وهذا الأمر يشمل الطفل والمرأة والجالية والمهاجرين والمقيمين، بل في المغرب صار الأمر واقعا رائدا في تجربة التأسيس لفكر العدالة التربوية القائم على القيم الجمالية والإنسانية العادلة، سواء في المؤسسات التربوية العامة والخاصة والمحلية والعالمية، ويتضح ذلك عبر إحداث فضاءات مؤسساتية للعدالة التربوية على مستوى عال مثل: معهد محمد السادس لتكوين الأئمة والمرشدين الأفارقة، والمجلس العلمي المغربي للجالية، ورابطة علماء إفريقيا، وكل هذه مظاهر ما يصنعه المغرب قصد تقوية الروابط المشتركة، لأن ما يدعم هذا هو أن من "بين أهداف منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، بموجب ميثاقها التأسيسي هدف إقامة التعاون بين الأمم بغية دعم الاحترام العالمي لتمتع كل فرد بحقوق الإنسان وبالمساواة في فرص التعليم" (الجمعية المغربية لحقوق الإنسان، جامعة "مارغا" لحقوق الإنسان (د، ت)، ص 73).

وقد بسطت المنظومات التربوية العربية أمر العدالة التربوية عبر دلائل خاصة بالمواثيق وبالقيم، وهذا ما حدث في حقوق الإنسان والتربية عليها ودمجها في المنظومة التربوية، حيث أسست المنظومة التربوية المغربية في تعاون مع المنظومة التشريعية دليلا لحقوق الإنسان، بل أحدثت مجلس لحقوق الإنسان ووزارة قائمة بذاتها، قصد ترسيخ القيم والسهر على دمجها في التعليم والتكوين والتأطير، وجعلها ملازمة للثقافة اليومية، يتضمن ذلك الدليل تعريفا لحقوق الإنسان والحقوق الكونية والشمولية والحقوق السياسية والمدنية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية، والمواثيق الدولية والمؤسسات الدولية، وكيف أسس المغرب لهذه الحقوق الإنسانية العالمية والمرجعيات المؤطرة لتلك التصورات (أنظر، وزارة حقوق الإنسان وزارة التربية الوطنية (د، ت)، دليل مرجعي في مجال حقوق الإنسان).

هكذا نجد أن القيم الجمالية والإنسانية عبر السلوك المدني والمواطنة وحقوق الإنسان تعبر عن مظاهر العدالة التربوية العربية والإسلامية، وتعمل على إرساء قواعد المشترك الكوني، بكيفية واضحة تجعل/ المواطن/ الإنسان قابل للانفتاح، وله درجة عالية من التكيف مع متغيرات عولمة القيم والتحولات القيمية واضطراب القيم ومعايير اشتراكها في زمن غير مستقر.

خـــلاصـــة:

لقد عملت القيم الجمالية والإنسانية على بناء تصور جمالي تربوي عن العدالة التربوية يساهم في تقريب السافة بين المؤسسات التعليمية بعيدا عن الفوارق التي تؤثر سلبا عن التعليم والتعلم، خاصة في زمن المنافسة والتحولات القيمية والتطورات المعرفية والعلمية والتكنولوجية وانفتاح الحدود على الفضاء الرقمي وعوالمه

الافتراضية التي تؤثر سلبا على التعليم، خاصة وأن المؤسسة التعليمية لم تحقق عدالة تربوية في تملك العدة الرقمية والأجهزة والموارد، وإن تم الإبداع في شروط التعلم فإن استثمار تلك الوسائل وتوظيفها في سياق التعلم بكيفية عادلة لزال غير متحقق، مما يجعل معيار التمييز بين المؤسسات وتصنيفها غير عادل، وهو ما ينعكس على المتعلم الذي يعيش في عصر عولمة القيم في مجتمع المعرفة، الأمر الذي يجعل من القيم الجمالية والإنسانية مدخلا مؤسسا لتحقيق العدالة التربوية في سياق بناء مؤسسة تعليمية عادلة ومستقلة، تقوم على تعليم القيم الجمالية والإنسانية العادلة وتكوين الإنسان العربي على أساس ذلك، يحقق للتعلم أهدافه من التعلم للمعرفة إلى التعلم للعمل إلى التعلم للكينونة إلى التعلم للمشاركة مع الآخرين، وما يدعم ذلك هو إدماج القيم في المقررات والبرامج والمناهج الدراسية، والوقوف على التربية على قيم المواطنة وحقوق الإنسان والسلوك المدني في المدرسة المغربية صيغة معبرة عن العدالة التربوية من مدخل القيم الجمالية والإنسانية.

قائمة المصادر والمراجع:

1) أحمد حسن عبيد (1975)، نحو تربية عربية متجددة، مجلة مستقبل التربية، ع 3، مركز مطبوعات اليونسكو.
2) أحمد المهدي عبد الحليم(1994)، تعليم القيم فريضة غائبة في نظم التعليم، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط1.
3) حسن علوض (2012)، أزمة القيم في عالم متغير، ملاحظات نقدية، مجلة عالم التربية، ع 21.
4) حسن صعب (آذار 1973) ، الإنسان العربي وتحدي الثورة العلمية والتكنولوجية، دار العلم للملايين، بيروت، ط1.
5) حيدش سعيد (آذار، مارس 2017)، الاتصال الثقافي وتحديات التربية في عصر المعرفة، مجلة المستقبل العربي، السنة 39، ع 457.
6) الجمعية المغربية لحقوق الإنسان (د، ت)، ، جامعة "مارغا" لحقوق الإنسان، وثائق مرجعية، الرباط.
7) رشيد جرموني (2010) ، سؤال القيم في المناهج والمقررات الجديدة: الفلسفة نموذجا، مجلة عالم التربية، ع 19.
8) سعاد جبر سعيد (2012)، القيم العالمية وأثرها في السلوك الإنساني، قراءة عبد الكريم غريب، مجلة عالم التربية، ع 21.
9) سعيد بنسعيد العلوي (مارس 1994)، في مناهج التعليم وتكوين الإنسان في العالم العربي، مجلة الرسالة التربوية، السنة 18، ع 28، رمضان 1414.
10) شريف الدين بن دوبه(1437هـ -2016م)، نسيان التخلق: القيم الغربية وإشكالية الدلالة، مجلة الاستغراب، ع 4.
11) عبد الله عبد الدايم (1974)، الثورة التكنولوجية في التربية العربية، دار العلم للملايين، بيروت، ط1،.

12) عبد الله الخياري (مارس 2012)، المعرفة المدرسية ومجتمع المعرفة (حالة المغرب)، منشورات مؤسسة علال الفاسي،

13) عبد الهادي مفتاح (2010)، إصلاح التعليم وأزمة القيم، مجلة عالم التربية، ع 19 .

14) غسان طه (شتاء 2017م - 1438 هـ) ، التربية على قيم المواطنة في مجتمع متعدد الدين والثقافة، مجلة أبحاث ودراسات تربوية، ع 4، السنة الثانية،.

15) محمد ابراهيمي (2016)، التدافع القيمي من خلال تقرير الحالة الدينية في المغرب، مجلة تحولات معاصرة، ع 4.

16) محمد رضا خاكي قراملكي(1437هـ -2016م)، قيم الحداثة: المباني النظرية والمعرفية والحضارية، مجلة الاستغراب، ع4، السنة الثانية،.

17) محمد بن الشيخ (فبراير 1998)، التربية والعولمة، مجلة علوم التربية، ع 14، السنة السابعة.

18) المهدي المنجرة(2013)، قيمة القيم، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط5.

19) وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، نص الرسالة الملكة السامية (أكتوبر 2007)، رأي المجلس الأعلى للتعليم في موضوع" دور المدرسة في تنمية السلوك المدني".

20) وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي ووزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية (د.ت)، حب الوطن من الإيمان، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.

21) وزارة حقوق الإنسان وزارة التربية الوطنية، دليل مرجعي في مجال حقوق الإنسان، (د، ت)، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط.

العدالة التربوية ووظائف فلسفة التربية

Educational justice and the functions of the philosophy of education

د نورالدين أرطيع، جامعة محمد الخامس، كلية علوم التربية- المغرب

ملخص الدراسة:

تعالج هذه الورقة العلمية العدالة التربوية كمفهوم فلسفي، وأدواره الحيوية في تعزيز فلسفة التربية معاني العدالة التربوية في المجتمع ولدى الفرد- المتعلم. تعزيز ينطلق من شروط محددة تفرضها العدالة بعيدا عن الخلفيات المتعددة التي تحكم ثقافة أي مجتمع.من جهة أخرى، فاستحضار مفهوم فلسفة التربية ليس اعتباطيا، وإنما ينطلق من كونه يحيل إلى مكانته في تطوير وتوجيه سياسات التربية والتعليم في أي مجتمع، وذلك من حيث الأهداف والمبادئ والقيم.

وبالتالي، هنالك ارتباط وثيق بين العدالة التربوية وفلسفة التربية ، حيث تلعب فلسفة التربية دورًا حيويًا في تحقيق العدالة التربوية في المجتمع، وتوفر الإطار النظري اللازم لفهم الأهداف والقيم والمبادئ التي ينبغي أن تتبعها نظم التعليم والتربية لتحقيق العدالة التربوية.

ومنه، فليكون حقل التربية والتعليم حقلا متوازنا وعادلا، وجب ان تتناسب مضامين العدالة التربوية مع فلسفة التربية ووظائفها في علاقتها بالفرد والمجتمع؛ بمعنى أن العدالة التربوية تتبع القيم والمبادئ الفلسفية التي تحددها فلسفة التربية.

الكلمات المفتاحية: العدالة التربوية- فلسفة التربية- الأهداف والقيم- التعزيز.

Abstract:

This scientific paper addresses educational justice as a philosophical concept and its vital roles in promoting the philosophy of education the meaning of educational justice in society and in the individual-learner. Promotion based on specific conditions imposed by justice away from the multiple backgrounds that govern a society's culture. On the other hand, the concept of the philosophy of education is not arbitrary, but rather proceeds from the fact that it refers to its place in the development and direction of education policies in any society, in terms of goals, principles and values.

Thus, there is a close correlation between educational justice and the philosophy of education, where the philosophy of education plays a vital role in achieving educational justice in society, and provides the theoretical framework necessary to understand the goals, values and principles that educational systems should follow to achieve educational justice.

For example, the field of education to be balanced and just, the content of educational justice must be commensurate with the philosophy and functions of education in relation to the individual and society; In

other words, educational justice follows the philosophical values and principles defined by the philosophy of education.

Keywords: educational justice - philosophy of education - goals and values - promotion

مقدمة:

تتجلى أهمية التربية في المجتمع في كون هذا الأخير نتاج تفاعل بين مجموعة من الأفراد لهم أدوارا ووظائف متعددة ومختلفة، رغم المصالح المشتركة. فمن خلال هذا التفاعل، والتي تتصف بالاستمرار، تتولد لدى الفرد أساليب تفكير وتقنيات تفاعل وأشكال تواصل هي التي تؤسس لمفهوم المجتمع القائم على التنشئة الاجتماعية.

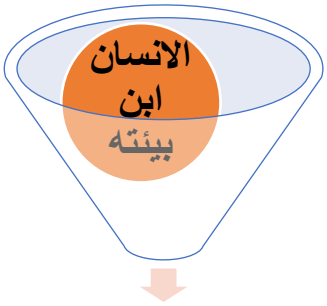
إن الهدف من هذه التنشئة هو العمل على إدماج الطفل في المجتمع عبر جعل المكونات الثقافية جزءا من شخصيته. ومنطلق هذا التصور ان التحرك البشري ، فرديا كان أو جماعيا، "لا يتم إلا بناء على مفاهيم وأفكار ومعتقدات وعادات وتقاليد، وتجارب تاريخية واجتماعية معينة" (أحمد الفنيش، ص 43).

علما أن هذا الانتقال والنقل ليس عملية عشوائية وإنما خاضعة لمجموعة من المعايير والنظم والبرامج، أي أنها تتم في فضاء مؤسساتي : الأسرة- المؤسسة التعليمية- الإعلام...

بيد أن، هذا الانتقال الثقافي المؤسساتي سيكون لا محالة، حاجزا أمام التغيير، والذي ينتج عنه تخلفا اجتماعيا، وذلك بسبب اختلاف السرعات المؤسسة لتلك الثقافة وما يشهده العصر الحالي:

الثورات والحروب- العوامل البيئية والسكانية- التحول العلمي والتكنولوجي- التحول الاقتصادي والاجتماعي- الايديولوجيات- تطور وسائل التواصل....

في هذا الصدد، وجب الإيمان بأن التغيير المطرد والسريع للمجتمع جعل عمر الأفكار والتمثلات والمعارف قصيرا، وأن الشيء الثابت هو الإنسان، في الوقت الذي تعرف فيه بيئته تغيرات وتغييرات كثيرة ومتنوعة.



الانسان ابن العالم

إن هذه العملية تتضمن مسارين: المحدود واللامحدود، وأولى إرهاصات العدالة هو الخروج من المجال المحدود إلى اللامحدود، من القلق إلى الحياة.

ودليل ذلك، كون التغير الاجتماعي يعبر على تعديلات قصرية في أساليب الناس في الحياة الأسرية والاقتصادية

والسياسية والمعتقدات، وفي نفس الآن، يحول هذا الأمر إلى غياب الاستجابة للتغييرات الحادثة. وهنا يدخل الإنسان حالة القلق والعنف والشعور بالنقص... وعليه، فهذا التغيير يضع كل المكتسبات المقدمة من قبل المؤسسات موضع تساؤل وتحليل ونقد، لتكون بذلك التربية هي السبيل والمسلك نحو التغيير، بعيدا عن التعامل الجاف والمجرد مع المعرفة (الارتباط بحركية الحياة).

بناء عليه، هذا التصور يرتبط أشد ارتباط بمفهوم العدالة في بعدها التربوي. ولذا، وجب الحديث عن ضرورة البحث عن الإجابة عما يلي: لماذا نعلم؟ كيف نعلم؟ من نعلم؟ وخلال هذه العملية، تتضح أهمية فلسفة التربية ووظائفها وصلتها بالعدالة.

أولًا: لم العدالة التربوية

غني عن البيان أن التعليم حق من الحقوق الكونية، والتي لا يمكن مصادرتها بأي شكل من الأشكال؛ فجميع الأفراد في أي مجتمع لهم الحق في التعليم والوصول إلى المعرفة والمهارة والعمل على تداولها وفق سياقات معينة. هذا الحق، جعل من التعليم يكون عماد التحول المجتمعي والاجتماعي؛ حيث يعمل على مد الفرد بمجموعة من القيم والأفكار والتوجهات والمسؤوليات التي تجعله يسهم في إحداث تغييرات هامة في حياته ومحيطه ومجتمعه: المنافع والفوائد.

ينطلق مفهوم العدالة من يقين مطلق قاعدته الأساس، أن الأطفال ولدوا وهم غير مسؤولين عن جنسهم، أو أصولهم الاجتماعية....، فإنه من الظلم أن نميز بينهم في مجال التعليم، كما أنه من الظلم أن تتأثر طموحاتهم وآمالهم بمثل هذه العوامل الخارجة عن إرادتهم (Harry Brighouse, 2002, p.184) . لا شك أن هذا التصور يعقد من وضعية العدالة داخل الحقل التعليمي، لهذا نقترح ضرورة النظر إلى الطفل- المتعلم كذات عاقلة بعيدا عن أي خلفية أو ظروف ما.

ثانيًا: ميلاد فكرة العدالة

تعتبر العدالة من المفاهيم الأكثر تداولا في حياة الإنسان؛ فالفرد منذ القدم عاش في مجتمعه في ظل تجليات العدالة ومعانيها المتفق حولها (التنظيم والتخطيط). وبدأت تتولد حول تلك العدالة تساؤلات وإشكالات متعلقة بطرائق تجويدها وجوهرها ومحدداتها، والتي أضحت اليوم تشكل معالم كل الأفراد والمجتمعات على مر العصور (الانتقال من البسيط إلى المعقد).

استنادا إلى هذا الانتقال، فالعدالة كانت مرجعيتها في العصور الأولى، تتجلى في استمداد أسسها من الدين وقوانين الأسلاف، ما يجعلها قائمة ومستقرة في ظل ثبوت الدين. وبالتالي، فالعدالة وفق هذا التصور ظلت شفهية وغير ممأسسة وفق قواعد غير منظمة. وهو الأمر الذي تغير حينما أصبحت العدالة مؤسسة قائمة بذاتها.

إجمالا، "فالعدالة العامة أو الكاملة هي من مزايا شخصية الانسان وهي الفضيلة التي يظهرها البشر في علاقته مع بعضه البعض مادام هذا التفاعل بين البشر يهدف للارتقاء الى مستوى الحياة الصالحة ويقود إلى تحقيق العدالة

للأفراد الذين ينتمون إلى الوسط السياسي ككل" (ديفيد جونسون ، ص 86).

وحين الحديث عن العلاقة القائمة بين العدالة والتربية، يبرز الإشكال التالي: كيف يمكن لمؤسسة تعد المتعلم بكل القيم المحلية والكونية أن تنجح في ذلك ما لم تكن عادلة؟

وعليه، فالعدالة لم تعد تدل على توفير مقعد بيداغوجي لكل متعلم، بل توفير تكوينات تستجيب لحاجياته وميولاته، وتسمح له بالتفاعل مع متطلبات عصره. بهذا، فأولى علامات هذه العدالة، هو الاندماج الفعلي للمتعلم في عصره والعمل على مواجهة تحدياته، وأي تعارض أو تناف بين المتعلم وهذا الاندماج إقرار بغياب العدالة، ومنه، فشل المؤسسة في تأدية مهامها ووظائفها، والتي تتجلى بشكل كبير في تنمية الخصوصيات الفردية للمتعلم.

يستنتج من هذا الرأي الذي جاء به أرسطو، أن العدالة تتصل بالفرد بغاية الارتقاء في وسط اجتماعي معين؛ بمعنى أن العدالة هي محاولة الرقي بالفرد وفتح احتمالات كثيرة أمامه لتحقيق ذاته وضمان حياة تتوافق وقدراته.

تربويا، تتجلى العدالة فيما قصده أرسطو بكونها تلك العدالة الخاصة بتوزيع الثروات والمزايا الأخرى المتاحة، معنوية كانت أم مادية ، على أفراد المجتمع ... الغرض منها هو أن ينال كل مواطن نصيبا مساويا لمزاياه (محمد ممدوح عبد المجيد ، ص 126-127). وعليه، فالعدالة تتمثل في حصول الفرد على قدر مساهمته وقدراته.

ويضيف قائلا:" فالعدل لا يمكن أن يتحقق إلا بين أشخاص تكون العلاقات بينه مؤطرة بالقوانين ، ولا توجد قوانين إلا بين أشخاص يمكن أن تحدث حالات اللاعدالة بينه" (Aristote, Éthique à Nicomaque, p117)

انطلاقا مما ذكر أعلاه، يلاحظ ظهور مفهوم المساواة. وهنا وجب الفصل بين المفهومين:

العدالة: فضيلة تتحقق حين تنسجم قوى النفس الشهوانية والغضبية والعاقلة، أماعلى صعيد المجتمع، فتتجسد حينما يؤدي كل فرد الوظيفة التي وهبته الطبيعة دون تدخل الأخرين في ذلك.

وبهذا، فالعدالة لا تتنافى وأشكال التفاوت الفكري والاجتماعي والاقتصادي، بل هي التي تراعي اختلافاتهم وتمايز طبائعهم وقدراتهم واستعداداتهم ومؤهلاتهم. فالناس، بطبعهم، متفاوتون تفاونا إيجابيا وخلاقا، ومن الجور الإقرار بمساواتهم المطلقة.

المساواة: إن المبدأ الذي تقوم عليه المساواة هو إخضاع الجميع للقانون. أي أنها الفعل الذي ينبغي أن يعامل به الناس في كل المجالات بغض النظر عن الاختلافات والتباينات القائمة بينهم.

ومنه، تقوم العدالة على مبدأ الانصاف، وهي قاعدة تستوجب على كل الأفراد الاستفادة بالتساوي من نفس الحقوق الأساسية من جهة، وعدم وضع قواعد أمام أولئك الموهوبين من جهة أخرى.

وللمزيد من التوضيح:

فالعدل هو التساوي بين الناس في جميع المجالات دون تمييز؛ أي أنه يركز على الفروقات بين الناس، بينما

المساواة تهتم بمنح الفرص بشكل متساوية رغم وجود الاختلافات.

بالرغم من وجود هذا التباين، فإن المساواة تساعد في تحقيق العدالة، والعدالة في تحقيق المساواة.

ثالثا: مفهوم العدالة

تدل العدالة لغويا على "الانصاف وهو اعطاء المرء ما له وأخذ ما عليه" (المعجم الوجيز، 1994، ص 409)، وهي ضد الجور والظلم (قاموس المعتمد، 2000، ص 400).

أما اصطلاحا، فمفهوم العدالة لا يقف عند حدود مجال علمي معين، وإنما يمتد إلى كل المجالات، وقد يكون هو المجال نفسه. لهذا نجد العدالة مؤسسة قائمة الذات، وأحيانا فضيلة وقيمة، وأحيانا أخرى نجدها معيارا ومؤشرا.

فلسفيا، يرى أفلاطون في جمهوريته أن العدالة هي الفضيلة الكبرى أو أم الفضائل حيث تنتج عن "التنسيق بين قوى النفس الثلاثة : العاقلة ، الغضبية ، الشهوانية" (مراد وهبة، 2007، ص411).

من هذا المنطلق، فللعدالة منحيان؛ الأول فردي والثاني اجتماعي:

- الفردي: صدور الأفعال المطابقة للحق من النفس؛
- الاجتماعي: احترام حقوق الاخرين وإعطاء كل ذي حق حقه (جميل صليبا، ص 59).

إذن، تعتبر العدالة قيمة من القيم التي تتأسس عليها أي منظومة أو مؤسسة مجتمعية، كما تمثل دعامة أساس في بسط المشروعية على أي قيمة أو فكر أو توجه أو نظرية ما.

إن ما يجعل العدالة تحظى بهاته القيمة والمكانة هو أنها وسمت تاريخ البشرية، واستمدت فلسفتها عبر محورين:

أ. المحور الطبيعي: يستند هذا المحور إلى القوانين التي وجدت في الطبيعة؛

ب. المحور المدني: يقوم هذا المحور على الاتفاق القائم بين البشر لضمان استمرارية العيش المشترك: العقد الاجتماعي.

وهنا، فالقاسم المشترك بين المحورين يتجلى في كون العدالة المرجعية الأساس للتنظيمات المجتمعية الكونية والأصل الطبيعي للكائن البشري، وكلما تطور المجتمع استدعى الأمر إحداث تغيير مماثل على معنى وتجليات العدالة تنظيرا وتطبيقا.

إن ربط العدالة بالمجتمع والإنسان يعود إلى الإيمان بتحقق العدالة إن على أرض الواقع أو بالتدخل الإلهي، وفي غياب الجزء الأول يظل الجزء الثاني قائما وثابتا؛ " لذا فالأنسان الذي لم ينصفه القضاء الانساني تنصفه حتما العدالة السماوية. لذا ينخرط الانسان في الترانيم والقرابين من أجل احلال العدالة"(عبد القادر بوعرفة، 2008، ص 13).

بالرغم من هذا التصور، فإن ما يصعب من إحقاق العدالة هو ربطها المباشر بالذات الإلهية؛ إذ ارتبط الحصول على العدالة أو ممارستها متصلا بتنزيل التعاليم الدينية (تجسيد العدالة)، رغم الاختلافات القائمة بين كل

الديانات.

من جهة مقابلة، يحضر تصور منطقي يقوم على كون الأفراد غير متساوين بدليل الاختلافات والفوارق الجسدية والعقلية....القائمة فيما بينهم: التفاوت الطبيعي. وهنا يتحدد مفهوم جديد للعدالة بكونها تتجسد فيه معاملة كل شخص بما هو أهل له، بمعنى أن العدالة تتحقق عن طريق نتائجها وعواقبها؛ " حيث أن العدالة تعني اعطاء كل ذي حق حقه بمعنى أن نعامل كل انسان بما هو مناسب له، أي أن العدالة تكمن في تقديم الخير للأصدقاء وإلحاق الأذى بالأعداء" (مصطفى النشار، 2008، ص 75)، أي العدالة تقاس بالنتائج وما هو مجسد على أرض الواقع (العدالة تمثل). ومن المفاهيم الأخرى المهمة في هذا الصدد، والتي تجمع بين العدالة في بعدها التربوي والتعليمي، نجد العدالة المدرسية.

يمكن تعريف العدالة المدرسية بأنها درجة ما تقدمه المدرسة بكونها مؤسسة اجتماعية وتربوية-تعليمية من ظروف سوية وعادلة من كل الزوايا التي تدخل في إطار مجال عملها؛ بحيث يشعر المتعلم بأنها تمنح لهم ظروف متشابهة ومتساوية من حيث الحقوق والواجبات وأساليب والمعاملة (Nicholas & Good, 1998).

صفوة القول، العدالة هي درجة الاعتقاد والإيمان بعدالة المدرسة التي يكون عليها المتعلم داخل الفضاء التربوي أو التعليمي. ويتم هذا الاعتقاد من خلال المعايير التالية:

أ. عدالة الإدارة المدرسية؛
ب. عدالة القواعد والقوانين والنظم
ت. عدالة المدرس.

رابعا: مبادئ العدالة التربوية

قبل الشروع في بسط المبادئ المتعلقة بالعدالة التربوية، وجب استحضار الأسئلة التالية:

كيف يمكن توزيع التعليم؟ أي كيف يمكن لكل متعلم أو فرد كيفما كان أن نحصل على تعليم جيد ومتساو مع بني جنسه؟

مبدئيا، يمكن القول إن العدالة التعليمية تتحقق في توافر الموارد التعليمية بشكل متساو لجميع أفراد المجتمع. عملية لن تتم إلا بقيام المبادئ الآتية:

الاستقلالية الشخصية: معلوم أن دمج المتعلم في الحياة التعليمية يكون في المؤسسة التعليمية التي توجد في محيطه الجغرافي، أي فرض قيد منذ البداية، حتى وإن كانت هذه المؤسسة لا تتناسب وقدراته أو حالته الاجتماعية أو النفسية.... لهذا فمبدأ الاستقلالية الشخصية يقوم على جعل أولياء أمور المتعلم إمداده بوسائل الاستقلال الذاتي، لكي يختار ما يراه مناسبا له مستقبلا.

من ثم، فلا ينبغي أن يتخذ الأب أو الأم قرارا انفراديا يخص المتعلم نفسه. إن التفكير بالنيابة هو أخطر ما يهدد حياة واستقلالية الفرد، إذ دائما ما يكون سجين رؤى وأفكار وتوقعات الأخرين. في حين يعتبر الشخص المستقل هو ذاك

الشخص القادر على التفكير بعقلانية في معتقداته والتزاماته وسماته الشخصية، وهو أيضا الشخص القادر على مراجعة جميع الأمور في ضوء ما يمليه عليه عقله (Harry Brighouse, 2002, p.183).

جدير بالذكر، إن صناعة الاستقلالية الحقة لن تقوم بها أي مؤسسة كيفما كانت غير الأسرة، باعتبارها المهد الأول للتربية بكل أصنافها. ومن معالم غياب هذه الاستقلالية المنشودة، أن الفرد يجد نفسه غير قادر على مواجهة الضغوط التي تواجهه في كل مناحي الحياة، أو يجد نفسه في إكراهات مهنة أو وظيفة فرضت عليه من قبل الأسرة أولا، والمسار التعليمي الذي اختير له.

بخلاف ذلك، قد يفهم أن الاستقلالية الشخصية هي دعوة إلى الخروج عن طاعة الوالدين ومخالفتهم، إن من يستحضر هذا التصور، تربويا، هو الذي ألف النمطية ولا يقدر على الخروج عن المألوف ولا يملك آليات دعم الفرد لكي يكون مستقلا، كما أنه لا يقدر على مواجهته وهو مسلح بتلك الأدوات. العدالة جزء من المخيال الجماعي، إن العدل والسعي نحوه متجذر في المخيال الجماعي، وله تاريخ وثقافة وتصورات خاصة وعامة.

توفير الموارد التعليمية: إن العدالة تطبق تعليميا حينما يتم توزيع الموارد التعليمية بين القادر والاقل قدرة.

المساواة التعليمية: يطلق على هذا المبدأ كذلك بالمنفعة المتساوية. مبدأ ينطلق من جعل المساواة التي يتم من خلالها توزيع الموارد التعليمية على الجميع بشكل متساو(Johannes Giesinger, 2009, p.590) .

مبدأ يتفرع إلى مجموعة عناصر، أهمها:

تقديم خدمات تعليمية فعالة بعيدا عن أي شكل من أشكال التمييز؛ إن حضور صفة 'فعالة' يعني أن يكون لهذه الخدمات تأثير على الفرد وعلى محيطه، وألا يغلب عليها طابع الكم على الكيف؛

- ✓ التنظيم الذي يسمح لكل فرد أن يحقق ذاته ويبرز قدراته؛
- ✓ إمداد وتزويد الفرد بكل الموارد التعليمية المتاحة؛
- ✓ إخضاع كل الخدمات التعليمية للضوابط الديمقراطية؛
- ✓ إعداد المتعلم لبيئة تتسم بالديمقراطية والمساواة وكل الفضائل والقيم.

ولهذا، فتحقيق العدالة كفضيلة هي توجيه العمل البشري نحو إنجاز الكمال. وحينما نتحدث عن العدالة، في نظرنا، هي إزالة كل الحواجز التي تحول دون تحقيق الفرد غايته؛ أي أن يكون الأفراد على نفس المسافة مع الأهداف والغايات المراد تحقيقها.

سادسا: فلسفة التربية: المفهوم والوظائف

1- المفهوم

الإنسان كائن مفكر متسائل حول مجموعة من الحقائق المتداولة في محيطه والكون إجمالا، ما جلعه يكون مقياس كل شيء على حد تعبير بروتاغوراس. وتأكد هذا الأمر، حينما دعا سقراط إلى الانتقال من المحسوس إلى الجوهر

وماهية الأشياء.

إن الأزمة التي يعرفها قطاع التربية والتعليم في دولة ما، هو نتاج أزمة عامة مست كل المجالات الأخرى؛ فلو كانت هذه المجالات تسير عكس التربية والتعليم، وهو أمر مستحيل، لأن التربية والتعليم هو قطاع وسيلة وغاية، وجب البحث عن الإشكالات المؤثرة داخل القطاع نفسه. ومنه، أضحى ضرورة العمل على تقديم أفكار جديدة، وهنا، يستدعي الأمر التذكير بأن الأزمة لا تتحقق بكل أركانها إلا بعد مواجهتها بأفكار جاهزة متوازنة أو غير ذلك، ما يجعل فرص الحل مستقبلا منعدمة.

ومن نماذج هذه الأزمة، أن تدريس الاطفال بمنظورات الراشدين يؤثر عليهم وعلى مستقبلهم، فمهما كانت هذه المنظورات متقدمة، فإنها في عيون الأطفال ستظل قديمة، فكل جديد ينبغي أن يترعرع في عالم جديد. وما دون ذلك، فهو حرمان صريح لكل معاني الطفل والطفولة، وهو ما يعني إفلاس التربية وإفراغها من محتواها.

وبخلاف ذلك، فنجاح التربية في تحدياتها قد ينطلق من قاعد الإقرار بوجود عالم خاص بالطفل له سلطته على نفسه وعلى اختياراته، أمام هذا المعطى، يظهر عجز الراشد(ولي الأمر- المدرس- المجتمع). وفي ظل هذا العالم الجديد عنه والغريب، وهو ما يجعل من التواصل معه صعبا ومعقدا، وهو ما يفرض إعادة الاعتبار والنظر في العلاقات الاجتماعية بين الطرفين.

إعادة النظر يعد أولى معالم العدالة في حقل التربية والتعليم، وفي مرحلة موالية، يعتبر التعليم من الأفعال الانسانية التي تقوم على الإنجاز ما يعني استبدال التعليم بالفعل والتعليم بالتعليم والعمل باللعب. كل هذه الأمور تجعل المتعلم في وضعية منتج وليس متلق.

بعدها، وفي مرحلة موالية، يعتبر لجوء التربية إلى نظريات التحليل النفسي بشكل كبير، جعلها أسيرة لها، بل دمرت الشروط الأدنى للتطور الذي تنشده التربية. ومرد ذلك، أن المناهج التعليمية لا تعامل الطفل على أنه طفل، وإنما كراشد طفل أو راشدا صغيرا، كما يحلو لحنا ارندت تسميته.

من جهة أخرى، لا ينبغي الإيمان بكون المؤسسة التعليمية تلك المؤسسة المؤثرة وذات سيادة على الطفل وعلى المجتمع، وأن ولوج الطفل إليها يعد بمثابة دخول العالم، بل هي وسيط بين الفرد والعالم. ما يجعل وظيفتها تمكين الطفل المتعلم من آليات الانتقال من الفضاء الخاص (حياة الفرد- الأسرة) إلى العالم (المجتمع الأكبر): أي من المحدود إلى اللامحدود.

ومن حيث العلاقة القائمة بين الفلسفة والتربية، فقد ارتبطت الفلسفة بالإنسان؛ إذ تعمل على معالجة مجموعة من العوامل ذات الصلة المباشرة أو غير المباشرة بالإنسان:

- طبيعة الإنسان؛
- طبيعة وأصل المفاهيم والقيم؛
- مفهوم ومركبات الإنسان؛

- الفضاء المجتمعي.

إذن، التربية والفلسفة يشتركان الموضوع (الإنسان) ويختلفان من حيث المسار والوسائل. ومنه، فإن" التربية والفلسفة في علاقة تفاعل مستمرة حيث إن الفلسفة في حاجة إلى التربية كي تؤكد دورها كوسيلة تقوم بترجمة ذلك في شكل عمل تربوي، والتربية في عملها لا يمكنها السير بلا أهداف محددة والتي يتم وضعها وفق أسس فلسفية تستند على اتجاه محدد واضح" (أحمد الفنيش، ص 106). ولا أدل على ذلك تعريف جون ديوي للفلسفة على أنها النظرية العامة للتربية.

ومنه، نستنتج أن التربية "لا يمكن لها تنمو وتكتمل وتتواءم في ميدان التطور ما لم تستند إلى فكر فلسفي يغذها بالجدة والابتكار والإبداع في عالم يسابق العلم ومنجزاته للفكر وتطلعاته" أحمد الفنيش، ص 108).

وهنا، فلضمان انتقال سليم، وجب على المؤسسة التعليمية العمل على ما يلي:

أ. التعريف بالعالم المراد الانتقال إليه: مميزاته- تحدياته- رهاناته...؛
ب. قياس الاستعداد الشامل للانتقال؛
ت. إمداد المتعلم بالأدوات والخبرات المساعدة على ذلك.
ث. وجدير بالذكر، أن أي خلل في هذا الانتقال ينحصر في:
ج. خصوصيات الطفل؛
ح. النقل الديدكتيكي؛
خ. معرفة المدرس لهذا العالم وفهمه.

إن التربية فعل يميل دائما إلى المحافظة على ما هو كائن وقائم، وأقحمت الطفل في هذه النزعة، بالعمل على حمايته من ذلك العالم الذي سيواجهه عبر التخويف والتحذير، عوض التحفيز والتشجيع.

وفق هذا الوضع، فالمدرس يقدم صورة من وجهة نظره للطفل حول العالم، وليس الصورة الموضوعية التي عليها، عوض عمله على فهم ومعرفة هذا العالم وتبليغ المتعلم بمواصفاته وخصائصه وتحدياته وإكراهاته: أي جعل يبحث بين خطوط الحاضر والمستقبل، وليس بين الماضي والحاضر.

وهنا، يتحقق مفهوم العدالة من منظور المدرس دون المتعلم؛ بكونها شعور الفرد بالأمن والأمان في الفضاء التربوي والتعليمي- التعلمي، بعيدا عن مفهوم السلطة، بل إن يوهمه بإحقاق مبدأ الحق والواجب، المبني على الشراكة؛ صياغة وتطبيقا وتعميما، عكس حرية التعليم والتعلم.

أضف إلى ذلك، أن التربية ليست هي التعليم، فلا يمكن أن نربي دون أن نعلم، وإلا ستكون العملية فارغة المحتوى، لكن يمكن أن نعلم دون أن نربي.

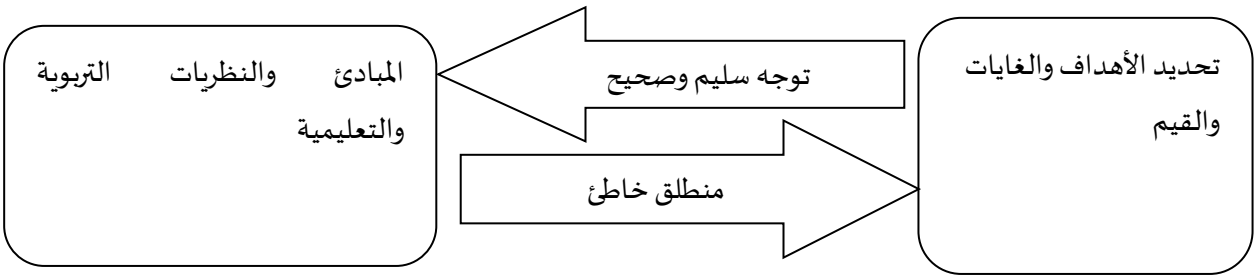
إن الإشكالية التي طرحت في نجاح المؤسسة التعليمية في مد المتعلم بالقيم في غياب العدالة، يعد أمرا

مستحيلا، ويمكن دعمها بالسؤال التالي: متى يصبح المتعلم (الفرد) مواطنا؟

من هذا المنطلق، تأتي أهمية فلسفة التربية ومكانتها، ف" الحاجة إلى فلسفة التربية لا تنبني على ضرورة التفكير في المفاهيم الأساسية للعلوم التربوية ومبادئها ونظرياتها وفي يمكن للظاهرة التربوية والوقائع التربوية من مبادئ إنسانية، كالعلاقة بين المربي والمتربين ومبدأ الفعل التربوي في صيرورة الإنسان، وطبيعة المتربي وحقوقه، وماهية المؤسسة التربوية، وحسب، بل على ضرورة التفكير في الغايات والقيم التي لا بد للعمل التربوي من اعتمادها" (ناصيف نصار، ص 6-7).

وعليه، فالمفاهيم والمبادئ والنظريات قد لا تكون عائقا، لكن الصعوبة تتجلى بشكل صريح في دقة الأهداف والغايات التي يطمح حقل التربية والتعليم وتحقيقها والوصول إليها، آنذاك يمكن بناء المفاهيم والمبادئ والنظريات المناسبة لتلك الأهداف والمرامي.

ولتبسيط العملية حول العلاقة القائمة بين فلسفة التربية وأس العدالة، يمكن حصرها في الآتي:



2- الوظائف

إن الميدان التربوي يحتكم في مساره، كغيره من الميادين، إلى فلسفة معينة، والتي تكون مبنية على نظريات واضحة ومضبوطة. أي أنه من الصعب الاشتغال دون وجود تلك الفلسفة.

لهذا، تعتبر فلسفة التربية كل المبادئ والمفاهيم والمعتقدات والمسلمات المتناسقة والمترابطة التي تحكم العملية التربوية والتعليمية في كل أطوارها، والساعية إلى خلق جيل يتبنى تمثلات تلك الفلسفة ومضامينها. إذن، فلسفة التربية تعمل على الإجابة عن السؤال التالي: أي فرد نريد لمجتمعنا؟

ومنه، فالفلسفة التربوية تتميز بالتنوع والاختلاف من مجتمع لأخر من حيث الأهداف والغايات والوسائل... لكن الثابت فيها، هي الوظائف التي تحكمها:

- ✓ فهم وتعديل وتطوير العملية التربوية- التعليمية؛
- ✓ اقتراح حلول جديدة ترتبط بالنمو التربوي؛
- ✓ تنظيم الفكر التربوي وتوجيه المجهودات؛
- ✓ تبسيط العملية التربوية- التعليمية بشكل أفضل؛
- ✓ النظر إلى العمل والعلم التربوي- التعليمي في شموليته وعلاقته بالمجتمع؛

- ✓ تنمية الفرد على التساؤل والنقاش والنقد والتحليل؛
- ✓ تعيين مكانة المعارف المكتسبة حول التربية وتقويم صلاحيتها وشروط ملاءمتها؛
- ✓ الغوص في الانظمة التربوية لاستخلاص دلالتها ونتائج اشتغالها والقيم الداعية إليها ورؤيتها للإنسان، ونسقها وغاياتها؛
- ✓ اقتراح الغايات المعقولة: تحقيق الازدهار- غرس الديمقراطية....؛
- ✓ رفع المردودية وحل المشكلات؛
- ✓ دراسة وتحليل ونقد المواقف والمناهج والقيم؛
- ✓ دراسة ناقدة للنظرية التربوية.

قد يظهر للوهلة الأولى أن التربية والتعليم هو حقل الحرية والعدالة والمساواة... لكن تجد الأمر غير ذلك حينما تقف أمام هذه الأسئلة:

1. لم التربية والتعليم؟
2. من أين تستمد هذه العملية مشروعيتها؟
3. ما مبرر اللجوء إلى الغصب والإكراه؟
4. ما الاعتبارات التي تجعل المدرس يفرض سلطته وتصوره للواقع والمفاهيم على المتعلم؟

زد على ذلك الافتراض التالي، فإذا كانت التربية والتعليم سيرورة، فلم التقييم والتقويم؟

في الجهة الأخرى، لا مجال للشك في أن وضع الأهداف التربوية يتم من خلال: توافر معلومات دقيقة وموضوعة حول الإنسان ونموه- خصائص كل مرحلة عمرية وما يتميز بها- حاجاته في تلك المرحلة وما بعدها.

بناء عليه، فكلما كانت هنالك ضبابية وغموض وعمومية في بناء وصياغة الأهداف، كلما كانت الطرائق والأدوات المناسبة لذلك خاطئة وغير سليمة وصحية، ما يعني عشوائية العملية، وعليه، تدمير الفرد بشكل تدريجي.

سابعا: فلسفة التربية ودلالات العدالة

إن الاهتمام بالتعليم في المجتمعات الصناعية الحديثة يبرز في كونه يؤثر تأثيرا مباشرا وصريحا في توزيع الدخل والثورة والمناصب والرقي الاجتماعي، بل يعتبر التعليم مدخلا رئيسا لتوزيع الثروة والمناصب. وبذلك، يمكن أن نستنتج أن المستوى التعليمي يختلف من مجتمع لآخر ومن فرد لأخر.... ما يعني انعدام المساواة في التعليم وبطريقة مباشرة انعدامها في المجالات الأخرى.

فالمستوى التعليمي ونوعيته يشكل بوابة الحصول على الثروة عبر الهيكل الوظيفي؛ حيث كلما كان ذلك المستوى راقيا وجيدا كان فضله على صاحبه كبيرا والعكس صحيح.

انطلاقا من هذه الوضعية، فالحديث عن نظرية العدالة التعليمية أمر ضروري وجعلها عماد السياسة

التعليمية حاجة ماسة وشرط لاغنى عنه في إحقاق التقدم والتطور.

من جهة أخرى، تتجلى معالم اللامساواة التعليمية في اتجاهين اثنين:

- الأول: الناتجة عن الفوارق الطبيعية: قدرات الأطفال المتباينة؛
- الثاني: الناتجة عن الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية.

وتتأكد هذه المشكلة، في اعتبار العدالة، وفق منظورنا، إمداد المتعلم بآليات التفكير خارج الصندوق أو التفكير النقدي، ما يجعله يتخذ قرارات حاسمة في ظروف لا عادلة (محو الشر) كما تطرق إلى ذلك بول ريكور. علما أن العدالة معيار غير ثابت ولا مستقر، وهو ما يستدعي التحول والاستمرار في ضبط دلالاتها وإجراءاتها.

إن العدالة في المؤسسات التربوية- التعليمية ما هي إلا تمثيل وتنزيل لما يعرفه المتعلم والمدرس في بيئتهم الاجتماعية، سواء كانت محدودة (الأسرة) أو غيرها. فهي أوسع من أن تكون محصورة في فضاء دون غيره.

تشريعيا، يمثل الدستور مرجعا أساسا في إحلال العدالة بين المواطنين، وعليه، فالتربية تنطلق من هذا المرجع والموجه والمؤطر للسياسة التربوية، رغم ان مؤشر الشمولية يؤثر سلبا على إحقاق هذه العدالة.

من هذا المؤشر، فإقرار الدستور مبدأ إلزامية التعليم بشكل صريح أو غير صريح، هو إلزام المواطنين بالاقبال على التعليم والتزام الدولة بتأمين هذا الحق (ناصيف نصار، ص 86).

وهنا، فعلاقة القيم التعليمية التي يمد بها المتعلم بهذه الدساتير، تتجلى في كونها" ليست القيم التي تشدد عليها الايديولوجيات المسيطرة على الدساتير العربية الراهنة، وإنما هي القيم التعليمية الوحيدة التي يحسن أن تحدد عملية التعليم في البلدان العربية. إن نقد المبادئ التعليمية في أنظمة الدول العربية يتطلب، فيما يتطلب، نقد التعليم المذهبي فيها، بدءا من مستوى التحديد الدستوري له وانتهاء بأصغر ممارسة له في نظام التعليم" (ناصيف نصار، ص 105).

بجانب ذلك، فالتعليم تتعد معانيه، وتختلف تمظهراته من دولة لأخرى، لكن تظل " الإرادة الحرة والرغبة الواعية وتكامل الشخصية الفردية وتفتحها الكامل واجتماعيتها هي من الأمور الأساسية التي ينبغي أن تهتم بها التربية في ضوء مشكلات هذا العصر" (ناصيف نصار، ص 105).

ومن تعليلات هذا الاهتمام بالفضاء التعليمي وحياته، كونه مرتبطا ارتباطا شديدا بالقيم المجتمعية، والتي تتأثر بها عناصر العملية التربوية، وتعمل على الرقي بهم.

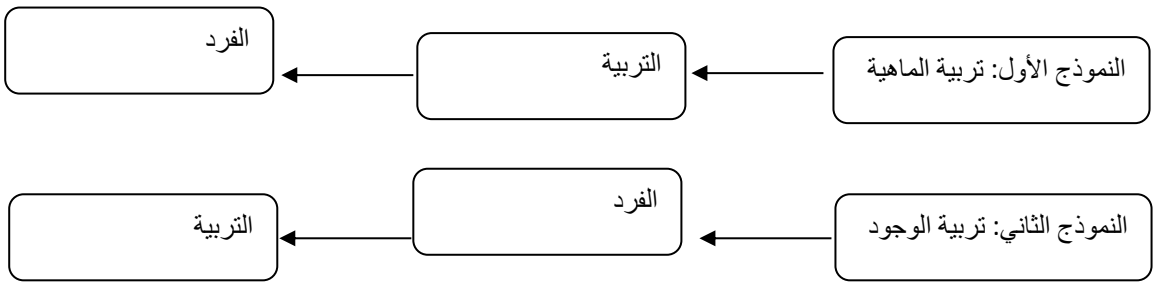
وفي هذا الصدد، نطرح السؤال التالي: هل العدالة، تربويا، هي إنشاء الدولة لمؤسسات تعليمية وتوفر كل الأدوات والوسائل لنشر المعرفة ومحاربة الجهل؟

لا جرم أن بين العدالة (كقيمة وغاية) وفلسفة التربية حوارا تفاعليا مفتوحا. حوار يؤمن بقاعدة تكون فيه فلسفة التربية" سبيل العمل التربوي وتوجه مسيرته نحو بناء إنسان من طراز معين، وتتغلغل في ثناياه وتنسل بحيث ينتظم ذلك العمل التربوي في كل منسق مكتامل" (ناصيف نصار، ص 109).

وفقه، نكون أمام:

- تربية الماهية: تربية مثالية- عالية التجريد- سكونية- غايات قبلية (العدالة مثلا)
- تربية الوجود: واقعية- قريبة من الواقع المعاش- لا غايات قبلية لها.

أما تنزيلها، فتكون على الشكل الآتي:



وعليه، ف" الفكر التربوي على مر العصور وفي العصر الحديث يضل حين يختار الوجود، ويضل حين يختار تربية الماهية ويضل حين يحاول التوفيق بين هذين المبدأين استنادا إلى العوامل والظروف التاريخية والاجتماعية القائمة" (ناصيف نصار، ص 112).

بناء على هذا المد والجزر غير المحسوم فيه بين الماهية والوجود، يتضح أن الفكر التربوي العربي لم يتخذ لنفسه منهجا وفلسفة واضحة انطلاقا من وضعية تحليله لها.

إذن، فالعلاقة القائمة بين التربية والعدالة، من منظور فلسفة التربية، هي تلك التي تجعل أطراف العملية التعليمية يتمتعان بالحرية والعدالة المشتركة، بمعنى اعتماد النموذج الثاني. بجانب ذلك، وجب التصريح، بالاستناد إلى هذا النموذج، أن الحديث عن فلسفة تربوية عربية أمر صعب ما لم تكن هنالك فلسفة اجتماعية واضحة.

ثامنا: معيقات العدالة

يعد التضارب والصراع المذهبي والمنهجي في بسط معاني ودلالات العدالة من الأمور التي تؤكد صعوبة التنزيل الأمثل لهذا المفهوم، ما يجعلها تتحول من غاية إلى قرار يتخذ في مناخ يتسم باللاعدالة وعدم اليقين، وذلك وفق ضوابط وقوانين محددة.

تحول مجموعة من الاكراهات المتعددة والمتنوعة من إحقاق العدالة بشكل عام والتعليمية بشكل خاص، ومنها:

القيم الأسرية: أشرنا سابقا أن الأسرة تعارض بشكل غير واع وغير مباشر مبادئ العدالة؛ إذ تتخذ من الفرد (الطفل) وسيلة تحقق من خلالها أهدافها وتعيد إنتاج نفس نمط التفكير والحفاظ على الموروث الثقافي والطبقي. وفق هذا التصور، نجد الأسرة تبحث عن ابنها عن مدارس تعليمية تناسب مستواه الاجتماعي والاقتصادي عوض أن تراعي في ذلك قدراته ورغباته.

التمييز الاجتماعي والاقتصادي: يعد التمييز من أشرس أعداء العدالة؛ حيث تحضر مكانة الفرد الاجتماعية والاقتصادية في تعليمه وتعلمه، إذ غالبا ما ينال معاملة متميزة من قبل كل الأطراف التعليمية وينظر إليه على أنه استثناء وحالة متفردة ينبغي معاملتها بشكل خاص.

الخصخصة: إن وجود مدارس عامة ومدارس خاصة، يعتبر من أبرز تمظهرات غباب العدالة في حقل التربية والتعليم، هذا التقسيم نابع من الفوارق الطبقية الموجودة في المجتمع، وعليه ترتبط الجودة بالمدارس الخاصة على حساب العمومية. علما أنه كلما ارتفع الطلب على هاته المدارس ستتوقف الدولة أو المؤسسات الحكومية عن دعم وتمويل المؤسسات العمومية، وهو ما سينتج عنه إشكالات تعليمية ومجتمعية.

إن الحديث عن معيقات العدالة ليس وليد اليوم، وإنما هو طرح قديم برز بشكل كبير في عصر النهضة، فها هو مونتياني (Michel de Montaigne) يشكك في وجود قيمة العدالة، معتقدا أنها ليست إلا تمثلات نسبية لمعيارية القيم التي تفرض نفسها على المجتمع وتسيطر عليه. تشكيك جعل من تحقق العدالة أمرا مستحيلا، والذي يرسخ هذا المعطى، وفقه، هو الطبيعة البشرية كأول عائق أمام العدالة.

ولتجاوز هذا العائق، وجب استحضار تصور بليز باسكال Blaise Pascal، والذي يصرح بأن " العدل بدون القوة عاجز، والقوة بدون العدل غاشمة. والعدل بدون القوة يناهض، لأن الدنيا لا تخلو أبدا من أهل الشر، والقوة بدون العدل تتهم، فيجب أن يتحدا معا ويكون كل ما هو عادل قويا، وكل ما هو قوي عادلا" (بليز باسكال، 1972، ص 104). إن موقف باسكال ينطلق من ضرورة توافر السند القانوني والتشريعي كدعامة لتأسيس وتطبيق العدالة؛ إذ سيكون هو السند الذي سيمد العدالة بالقوة في عملية تنزيلها، وفي ظل غيابه، فستكون عاجزة. ويستمر هذا العجز في العدالة، والتي لا تكسب مشروعيتها، إلا حينما تحقق منفعة ما تجاه الإنسان.

إضاءات وتوصيات:

بداية، لا ينبغي أن تفهم العدالة على أنها ضمان حق الفرد في الولوج إلى المؤسسة التعليمية، وتعميمه على الجميع دون استثناء، فتلك حقوق وأساسيات لا محيد عنها. بل هي توفير الموارد التعليمية وتوزيعها بين القادر والأقل قدرة.

إن العدالة من أهم القيم الكونية والمفاهيم الأكثر تداولا في كل المجالات والأكثر رغبة لدى الأفراد والمؤسسات.

أما العدالة في محيطها التربوي والتعليمي فهي من الموضوعات الحيوية، والتي تتصل بأصالة وجدة، وعاملا مؤثرا في العملية التعليمية التعلمية؛ إذ تعمل على:

أ. فهم مواقف العامل التربوي- التعليمي (المدرس- المتعلم- المدير)؛
ب. تحليل اهتماماتهم؛
ت. تبيان حاجاتهم ومنطلقاتهم؛
ث. إدراك المشاعر والإصغاء إليهم؛

ج. الإشراك في التخطيط والتدبير والتقويم والتقييم؛

ح. تقبل الشكوى؛

خ. تشجيع قدراتهم والعمل على تطويرها.

إن إشكالية التربية والعدالة تنبع من صفات ومميزات الأعداد الكبيرة والكثيرة من المتعلمين الذين "يمتازون بخصائص وسمات متباينة، فمنهم الأسوياء ومنهم كثيرو المشاكل، كما أن منهم المجتهد والمثابر، ومنهم بطيء التعلم، ومنهم المتردد ومنهم المنبسط أو المنطوي وغير ذلك من الصفات المتناقضة، هذا التنوع الشديد في طبيعة الأفراد التي تتعامل معها القيادة التربوية، سواء في السن أو الرغبات أو الموقع الوظيفي يمثل صعوبة بالغة في تطبيق مفهوم العدل بين هذه الجماعات المختلفة، الأمر الذي يثقل كاهل رجال الإدارة التربوية المسؤولة عن قيادة هذه الجماعات أو الأفراد المنتمين داخله" (الاعتقاد بالعدالة المدرسية، ص 722).

من هذا المنطلق، فالعامل التربوي- التعليمي كلما أشاع الطمأنينة بين المتعلمين وخلق روح الكتلة الواحدة المتماسكة، آخذا بعين الاعتبار الفروق الفردية ووضعياتهم المختلفة إن على المستوى الصحي أو الفكري- العقلي أو النفسي الوجداني.... إلا وكانت تلك أولى علامات إحقاق العدالة.

إن العدالة" امتثال الناس المتبادل لجملة المعايير والمؤسسات اللازمة لتحقيق تعاون اجتماعي قائم على السلام" (اتجاهات معاصرة في فلسفة العدالة، ص 343). وهنا يطرح سؤال إلى أي حد تمثل هذه المؤسسات لنظام ومعايير العدالة؟

وفي درجة موالية، يأتي بعده سؤال آخر: ما الذي يدفع الناس للاهتمام بالعدالة؟

إن السبب في الاهتمام بالعدالة أو الاحساس بالعدالة في أي مجتمع يتجلى في كون الفرد يميل بشكل مباشر إلى الاستقرار ولا يقف الامر عند هذا الحد، بل يعمل على دعم المؤسسات التي توفر له ذلك الاحساس. وعليه، فالعدالة عاطفة غريزية في الانسان، كما أنها تشكل جزءا من شخصيته.

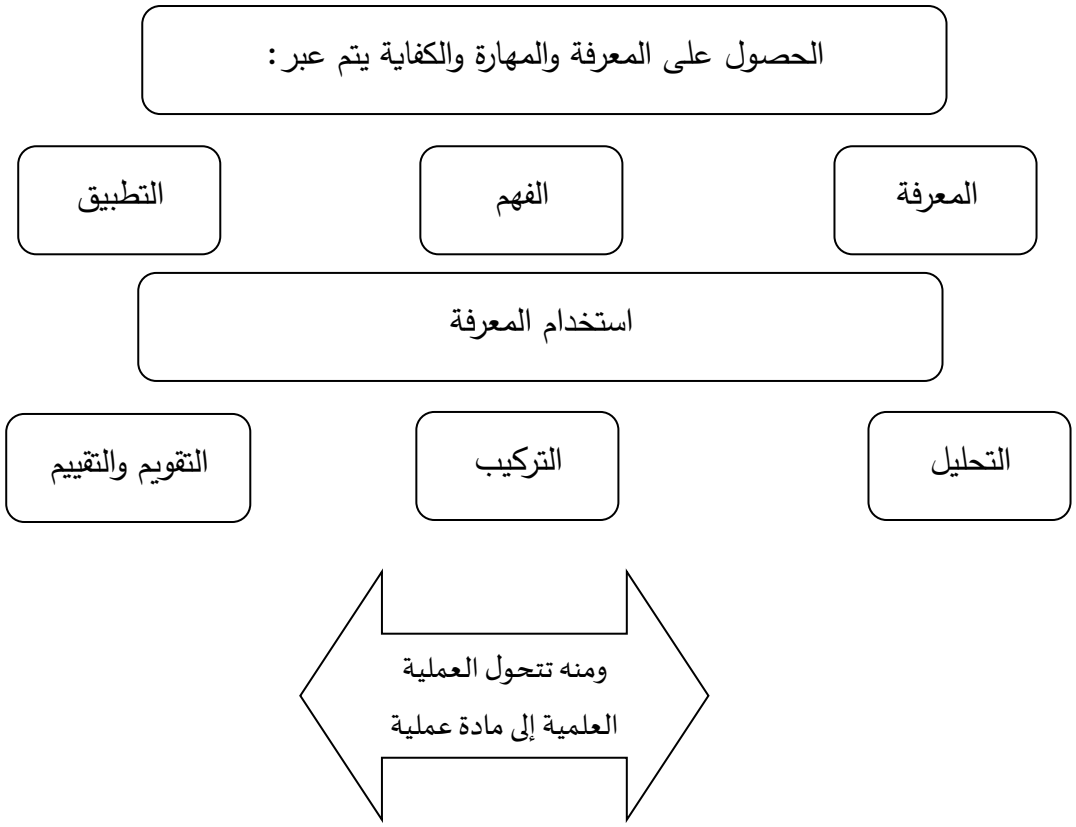
انطلاقا من هذا التصور، تعد العدالة غاية بالنسبة للفرد، لتتحول بذلك إلى عاطفة مدمرى للذات، حسب نيتشه، وتحض من قدراتها، وتتنازل عن الغايات الأسمى: ممارسة العدالة لذاتها.

توصيات:

إن تحقيق العدالة التربوية- التعليمية ينطلق من الخطوات التالية:

- ✓ التصور الصحيح والسليم للعدالة؛
- ✓ التقعيد القانوني المتفق حوله؛
- ✓ الإرادة الخيرة بعيدا عن الصراع.

إن طرح فكرة العدالة في السياق التربوي والتعليمي تبرز حين مواجهة القيود التي تحول بين المتعلم والتفاعل الايجابي مع محيطه، وللحد من هذه القيود، وجب ما يلي:



بجانب هذه المراحل، تحضر المسارات التالية:

- الاستقبال: إدراك المتعلم لفكرة أو ظاهرة معينة والميل إليها (الانجذاب)؛
- الاستجابة: التفاعل مع الفكرة أو الظاهرة (المهارة)؛
- التقدير: إحساس المتعلم بأهمية المكتسب (القيمة والقيمة المضافة)؛
- التنظيم: جعل المكتسب جزءا من اختياراته واتجاهاته وسلوكه؛
- التميز بالقيمة: تكامل القيمة مع سلوكه.

قائمة المراجع:

المراجع باللغة العربية:

1. باسكال، بليز ، (1972). الخواطر ، ترجمة ادوار البستاني ، اللجنة اللبنانية لترجمة الروائع ، بيروت.
2. بركات، زياد، أبو علي، ليلى، (2016). الاعتقاد بالعدالة المدرسية وعلاقته بالمهارات الاجتماعية والنفسية والتحصيل لدى طلبة مرحلتي التعليم الأساسية والثانوية في محافظة طولكر، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) المجلد 4، ص 719_744.

3. بوعرفة،عبد القادر، (2008). سؤال العدالة وحفريات المفهوم، من كتاب: العدالة والإنسان، ط 1، منشورات الأبعاد القيمية، وهران الجزائر.
4. جونسون، ديفيد، (2012). مختصر تاريخ العدالة ، ترجمة مصطفى ناصر، سلسلة عالم المعرفة.
5. صليبا،جميل، (1982). المعجم الفلسفي، ج 2، دار الكتاب اللبناني، بيروت.
6. صموئيل ، فريمان، (2015). اتجاهات معاصرة في فلسفة العدالة، ترجمة فاصل جتكر، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، ط 1.
7. الفنيش، أحمد، (2017). أصول التربية، ط 3، دار الكتاب الجديد المتحدة، ليبيا.
8. قاموس المعتمد، (2000). ط 1، دار صادر، بيروت،
9. المعجم الوجيز، (1994). مجمع اللغة العربية، تصدير إبراهيم مذكور، الهيئة العامة لشؤون المطابع الاميرية، القاهرة.
10. ممدوح عبد المجيد ، محمد، (2015). العدالة من المفهوم الى الاجراء، ط 1، الرابطة العربية الأكاديمية للفلسفة.
11. النشار، مصطفى، (2008). أفلاطون رائد المثالية، مكتبة الدار العربية للكتاب.
12. نصار، ناصيف ، (2005). في التربية والسياسة، دار الطليعة، بيروت.
13. وهبة، مراد ، (2007). المعجم الفلسفي، دار قباء الحديثة، القاهرة.

المراجع باللغة الأجنبية:

1. Aristote, Éthique à Nicomaque, Traduction (1959) J. Tricot, Éditions Les Échos du Maquis, janvier 2014.
2. Harry Brighouse, (2002) "Egalitarian Liberalism and Justice in Education", The Political Quarterly Publishing.
3. Johannes Giesinger, (2009) "Evaluating School Choice Policies: A Response to Harry Brighouse", Journal of Philosophy of Education, Vol.43, No.4.
4. Nichols, S & Good, T. (1998). Students' Perceptions of Fairness in School Settings: A Gender Analysis. Teachers College Record. 100 (2), 369-401.

مدى تحقّق العدالة التربويّة – التعليميّة في ظلّ المثلّث الديداكتيكي

The possibility of achieving educational justice within the didactic triangle

د. سماح البرادعي /المعهد العالي للدّراسات التطبيقيّة والإنسانيات بزغوان/ تونس

Dr Sameh BRADAI

Contractual Assistant in the Higher Institute of Humanities in Zaghouan-University of Tunis-Tunisia

ملخص الدّراسة:

نطرح في هذه الدّراسة إشكاليّة مدى إمكانيّة تحقّق العدالة التربويّة - التعليميّة في ظلّ المثلّث الديداكتيكي الّذي يحدّد العلاقات بين أطراف العمليّة التعليميّة. وتستوجب الإجابة عن هذا التساؤل، توضيح العناصر التالية:

- مفهوم العدالة التربويّة - التعليميّة.
- مفهوم المثلّث الديداكتيكي.
- مدى تحقّق العدالة التربويّة - التعليميّة في ظلّ المثلّث الديداكتيكي.

وقد توخينا في هذه الدّراسة المنهج التحليلي الكيفي، حيث فصّلنا القول في المثلّث الديداكتيكي وما يطرحه من مفاهيم ديداكتيكيّة مفسّرة وموضّحة. وتوقفنا عند العلاقات المختلفة المحدّدة في هذا المثلّث. ويكمن الرّهان العلمي في هذا المقال في البحث في هذه العلاقات وما تفرضه من تفاعلات تضع إمكانيّة تحقّق العدالة التربويّة - التعليميّة على المحكّ، ولا شكّ في أنّ العدالة التعليمية تمثّل إحدى القواعد الرئيسيّة لبناء مؤسسة تربوية - تعليميّة تحقّق أهدافها المنشودة، ممّا يشرّع لمقاربة تعمد إلى محاولة تحقيق العدالة من خلال ربطها بالهدف الأساسي المنتظر من العمليّة التربويّة وهو تحقق التعلّم لكلّ الأطفال باختلاف قدراتهم وظروفهم وبيئاتهم. ويقود هذا البحث إلى إعادة النّظر في المشكلات التّعليميّة، وتوضيح أهداف التّعلّم وطرق تحقيقها.

الكلمات المفتاحية: العدالة التربويّة – التعليميّة، المثلّث الديداكتيكي، النّقل الديداكتيكي، التمثلات، العقد الديداكتيكي.

Abstract:

This article discusses the possibility of achieving educational justice within the didactic triangle that defines the relationships between the parties involved in the educational process. Answering this question requires clarifying the following elements: understanding of educational justice, understanding of the didactic triangle, and how to achieve educational justice within the didactic triangle. We used a qualitative analytical approach, where we discussed the didactic triangle and the explanatory and illustrative didactic concepts it raises. We focused on the different relationships defined in this triangle. The scientific bet of this article is to research these relationships and the interactions they imply to enable the achievement of educational justice, which is one of the main principles for building an educational-teaching institution

that achieves its stated goals. This research leads to a rethinking of educational problems, clarifying the objectives of learning and ways to achieve them.

Keywords: Educational Justice / Didactic Triangle / Didactic Transfer / Representations / Didactic Contract

مقدّمة:

يستقي البحث في العدالة التربويّة - التعليميّة أهميته من وقوفه عند واقع المدرسة وما نتج عنه من تدهور للنتائج المدرسيّة. وقد تعدّدت وجهات نظر المختصّين واِختلفت في محاولة تفسير هذا التدهور، ورغم اِختلاف منظور كلّ باحث في هذا الموضوع فإنّ آراء الباحثين تصبّ كلّها في مجال واحد هو مجال الديداكتيك الّتي ظهرت بوصفها علما يبحث أساسا في صعوبات التّعلّم وأزماته، إذ يرى جون ليك شابان Jean Luc CHABANNE أنّ الديداكتيك كفيلة بتمكيننا من تجاوز الصّعوبات الدّراسيّة. (CHABANE Jean Luc, 2005, p.34) باعتبار أنّها تحاول الإلمام بكلّ جوانب الخلل في المنظومة التّعليميّة بهدف الوقوف عند الخطوة الأولى لإصلاحها، وهي التنبّه إلى مواطن الخلل والاعتراف بها. ومن هذا المنطلق تناولنا موضوع العدالة التربويّة - التعليميّة بالبحث في إطار الديداكتيك. ونحن بذلك نحصر مجال بحثنا في المفاهيم الديداكتيكيّة لنقارعها بمفهوم العدالة التربويّة- التعليميّة، كما نحصر مفهوم العدالة في مجال التربية بمعنى التعليم وننأى بها عن مفهوم التربية بمعنى إكساب عادات معيّنة وتنظيم سلوكات الطّفل في كلّ المجالات الحياتيّة.

ويشرّع لنا هذا الحصر التوقّف عند عدم تحقّق العدالة التربويّة - التعليميّة المرتبط فقط باختلاف سياق وظروف بناء التعلّمات والمعارف والمهارات. وهو ما يجعله يرسو في ميناء الديداكتيك تحديدا، وسيخصّص البحث في السياق الديداكتيكي أساسا في مدى تحقّق العدالة التربويّة - التعليميّة في الوضعية الديداكتيكيّة وشروط تحقّقها وذلك من خلال التوقّف عند المثلّث الديداكتيكي الّذي يجمع كلّ الأطراف المتدخلة في الوضعيّة الديداكتيكيّة وينظّم العلاقات بينها.

ويستوجب هذا المبحث التوقف عند العناصر التالية:

1- مفهوم العدالة التربويّة - التعليميّة.

2- مفهوم المثلّث الديداكتيكي.

3- مدى تحقّق العدالة التربوية - التعليميّة في ظلّ المثلّث الديداكتيكي.

مشكلة الدّراسة:

يعتبر العدل حاجة إنسانيّة تيسّر انتماء الفرد إلى المجموعة وتقنّن هذا الانتماء، كما تعدّ الضامن الأساسيّ للتفاعل الاجتماعيّ اليسير، ويتدخّل العدل في كلّ مجالات الحياة، ولن نبالغ إذا اعتبرنا أنّ التعلّم من أهمّ المجالات الّتي تحقّق اجتماعيّة الفرد، إن لم نقل أهمّها على الإطلاق. وهو لذلك الأجدر بتحقيق العدالة فيه، وقد شغل هذا المبحث العديد من المفكرّين حيت تحدّث بعضهم عن المساواة في التعلّم، وتحدّث آخرون عن تكافؤ الفرص، ونادى شق آخر

بضرورة إنصاف المتعلّمين والهدف من البحوث كلّها وعلى اختلافها تحقيق الديمقراطيّة في التعلّم. ثمّ إنّ حقّ كلّ طفل في التعلّم، باعتباره حقا أساسيّا في الفصل الثاني من القانون التونسي للتربية والتعليم الصادر سنة 1958 والّذي ينصّ على "أنَّ أبواب التربية والتّعليم مفتوحة في وجوه جميع الأطفال ابتداء من سنّ السّادسة" وعلى "أنَّ التعليم مجانيّ في جميع درجاته والغرض من مجانيّته تمكين جميع الأطفال من تكافؤ الفرص أمام التربية والتعليم،" (الرائد الرسمي للجمهوريّة التونسيّة، 7 نوفمبر 1958، ص.1365) هو الدّافع الرئيسي الّذي يشرّع للحديث عن المساواة في التعلّم، غير أنّه يضع مفهوم العدالة التربويّة التعليميّة على محك التمحيص والتثبّت، وذلك من خلال طرح التساؤلات التالية:

1- هل يمكن تلخيص تكافؤ الفرص في مجانيّة التعليم؟
2- وكيف لنا أن نتحدّث عن العدالة التربويّة - التعليميّة والمتعلّمون في القسم الواحد متعدّدون ومختلفون وطريقة التعليم المعتمدة واحدة؟
3- ثمّ ما مدى تحقّق العدالة التربويّة - التعليميّة في ظلّ المثلّث الديداكتيكي الّذي يحدّد العلاقات بين أطراف العمليّة التعليميّة؟

أهداف الدّراسة:

تهدف الدّراسة إلى الكشف عن الفروق بين نبل المقاصد الّتي يستبطنها مفهوم المثلّث الديداكتيكي نظريا بوصفه ضابطا للعمليّة التعلّميّة التعليميّة بهدف الحرص على تحقيق التعلّم بما يحقق العدالة التربويّة - التعليميّة، وما يحدث من انزلاقات أثناء سيرورة عمليّة التعلّم تثبت عدم قدرة هذا المثلث الديداكتيكي على حصر الوضعيات التعلّميّة وبالتالي عدم قدرته على تحقيق العدالة التربويّة - التعليميّة.

أهمية الدّراسة:

تستمدّ الدّراسة أهميتها من ارتكازها على محورين أساسيين؛ المحور الأول: وهو الخاص بالديداكتيك التي استعملت للدّلالة على كلّ ما يرتبط بالتعلّم من أنشطة تحدث داخل الأقسام وفي المدارس وتستهدف نقل المعلومات والمهارات من المدرّس إلى التلاميذ؛ أما المحور الثاني: فهو محور العدالة التربويّة - التعليميّة الّذي يُعدّ من الأهميّة بمكان لكل من المعلّم والمتعلّم والمعرفة، حيث أنّ تحقّقها أو على الأقلّ تحقّق مستوى يُنصفها من شأنه أن يُنصف جميع الأطراف المشاركة في الوضعيّة التعليميّة من معلّم ومتعلّم ومعرفة، فيؤثر إيجابيًا في عمليّة التعلّم ككلّ. ثمّ إنّنا كمربين وباحثين وفاعلين في عمليّة التعلّم نشعر بضعف أو تدني مستوى العدالة التربويّة - التعليميّة وهو ما يجعل من التعلّم أمرا شاقا والحال أنّه من المفروض أن يكون أمرا ممتعا بل سارا، والإحساس بالشقاء بسبب الشعور بالظّلم أثناء التعلّم وهو شعور من شأنه أن يجعلنا نخسر أمرين، الأوّل: خسارة المتعلّم كطاقة فعالة ومنتجة، والثانية: خسارة الإيمان بالعلم كقيمة وهي خسارة يتحمّلها المجتمع ككلّ.

مصطلحات الدّراسة:

1- مفهوم العدالة التربويّة- التعليميّة:

تعدّدت المفاهيم المرتبطة بالعدالة التربويّة- التعليميّة، إذ ثمّة من اعتبرها نوعا من المساواة، وثمّة من حصرها في تكافؤ الفرص، غير أنّ الطرح الأجدر بالذكر هو ذاك الّذي رادفها مع الإنصاف بكلّ ما يحمله هذا المصطلح من مفاهيم، ابتداء من المفهوم العكسي لهذا المعنى وهو مفهوم اللاعدالة ذلك أنّه الدّافع الأساسي للحديث عن الإنصاف... إنّنا لا نبحث عن المعاني المتوفّرة، إنّ ما نفتقده هو ما يبحث عنّا لنُوجده ونتواجد معه.

وقد تطوّر مفهوم العدالة التربويّة - التعليميّة في النصّ التشريعي التونسي، وكان تطوّره مرتبطا أساسا بحاجة المجتمع، ذلك أنّ المشرّع التونسي أكّد في قانون 1958على توفير التعليم المجاني لكلّ الأطفال (الرائد الرسمي للجمهوريّة التونسيّة، 7 نوفمبر 1958، ص.1365)، وتعتبر مجانيّة التعليم إثر الاستقلال، على ما قد يشوبها من نقائص إجرائيّة، نوعا من أنواع العدالة التربويّة - التعليميّة، ذلك أنّنا نتحدّث عن شعب يعاني من نسبة عاليّة من الأميّة، وقد نجحت مجانيّة التعليم بصفة رئيسيّة في الترفيع من نسبة المتعلّمين في مقابل التخفيض الهام في نسبة الأميّة، غير أنّها بعد سنوات لم تعد تمثّل العدالة التربويّة - التعليميّة إذ لا تقتصر العدالة في التعليم على حقّ كلّ الأطفال في الذهاب إلى المدرسة، ولا تعني فقط تمتّعهم مجانا بالحق في التعليم.

كما أكّد القانون التونسي للتربية والتعليم الصادر سنة 1958 على أنَّ ... الغرض من مجانيّة التعليم "تمكين جميع الأطفال من تكافؤ الفرص أمام التربية والتعليم،" وهو بذلك قد جعل الهدف من العدالة التربويّة - التعليميّة محصورا في تكافؤ الفرص ويلخّص تكافؤ الفرص في مجانيّة التعليم الّتي يكفلها القانون التونسي للتربية والتعليم لكلّ الأطفال، وكأنّهم طفل واحد ويؤكّد على نفس المعاني سنة 1991 من خلال الإقرار في الفصل الرابع بأنّ الدّولة "تضمن مجانا لكلِّ الذين هم في سنِّ الدراسة الحقّ في التكوين المدرسي وتوفِّر لجميع التلاميذ أكثر ما يمكن من الفرص المتكافئة للتمتُّع بذلك الحقّ..." (الرائد الرسمي للجمهوريّة التونسيّة، 6 أوت 1991، ص.1150) وكأنّ هذه الإضافة جاءت كإقرار بأنّ مجانيّة التعليم لا تحقق العدالة التربويّة - التعليميّة، وبأنّ مفهوم "تكافؤ الفرص" لم يؤد المعنى المراد فأضيف إليه اسم تفضيل لا يمكن إلاّ أن يعبّر عن حيرة المشرّع أمام عجز مصطلح "التكافؤ" عن التعبير عن المعنى الّذي يريد إيصاله إلى المتلقّي وهو معنى "العدالة"، بل لعلّه تفطّن بعد سنوات من التجريب أنّ هذا المصطلح لم يتمكّن من تحقيق العدل التربوي لكلّ الأطفال وهو ما حدا به إلى قطع وعد بضمان "أكثر ما يمكن من الفرص المتكافئة".

ويجعلنا هذا الترفيع في سقف الفرص المتكافئة، نتساءل عن معنى هذه الفرص؟ وكيف سيتمّ تفعيلها؟ لعلّ النصّ نفسه يقدّم لنا الإجابة من خلال استبدال مصطلح "التعليم" بمصطلح "التكوين المدرسي"، والتساؤل المشروع هنا:

هل المقصود بهذا الاستبدال التحوّل من الحديث عن فعل التعليم إلى التركيز على الهدف من هذا الفعل وهو التكوين؟ أم أنّ المشرّع يفرّق بين التعليم والتكوين الموجّه لغير القادرين على التعلّم والذين بدأت نسبتهم تعلو في مطلع التسعينات ممّا يثبت أنّ التعليم يبقى غير عادل رغم ما يوفّره من فرص متكافئة ذلك أنّه في حقيقة الأمر يقدّم فرصا

متساوية لمتعلّمين غير متساويين، على العديد من المستويات. ويقودنا هذا الواقع إلى استنتاج أنّ إعطاء نفس الفرص لتلاميذ مختلفين، يعتبر مساواة لكنّه لا يحقّق العدالة. وهو ما يؤكّده د.كمال الحجام في قوله: "العدالة التربويّة تتجاوز مجرّد توفير الفرص المتكافئة للجميع، لتبلغ درجة ضرورة توفير ضمانات النّجاح." (كمال الحجام، 2020)

وقد تطوّرت نظرة المشرّع التونسي إلى العدالة التربويّة - التعليميّة وبان هذا التطوّر جليّا في قانون 23 جويلية 2002 الذي ينصُّ ولأوّل مرّة على الإنصاف المدرسي فيقول:" واجب المدرسة أن تؤمّن تعليما جيّدا للجميع وأن تحرص على أن يتّسم عملها بالجدوى والنجاعة والإنصاف بين المتعلّمين باحترام أنساقهم في اكتساب المعرفة وتوفير العلاج اللازم في الإبّان وضمان المرافقة الضرورية حتّى لا تبقى الإجباريّة أمرا شكليّا، وحتّى يصير الانقطاع عن الدراسة قبل نهاية التعليم الأساسي استثناء." (الرائد الرسمي للجمهوريّة التونسيّة، 23 جويلية 2002، ص.1915)

إنّ استعمال مصطلح "إنصاف" في هذا النصّ المرجع يجعلنا نتوقّف عند معنى الإنصاف فنجده يعني في قاموس الكلّ "العدالة الطبيعية" وهو لذلك الأقرب لمفهوم العدالة التربويّة – التعليميّة، ممّا يشرّع للتساؤل عن إمكانيّة تحقيق هذا الانصاف وكيفيّة تطبيقه؟

وينصُّ قانون 23 جويلية 2002 لأوّل مرّة على الإنصاف المدرسي، ويحدّد شروط تحقّقه من خلال:

- ✓ احترام أنساق المتعلّمين في اكتساب المعرفة،
- ✓ توفير العلاج اللازم في الإبّان،
- ✓ ضمان المرافقة الضرورية.

وهو بهذا يقرّ ضمنيّا بوجود أطفال ذوي اضطرابات ويوفّر لهم تدابير خاصّة.

كما ينصُّ هذا القانون لأوّل مرّة على أنّ واجب المدرسة:

- ✓ أن تؤمّن تعليما جيّدا للجميع،
- ✓ أن تحرص على أن يتّسم عملها بالجدوى والنجاعة والإنصاف بين المتعلّمين،
- ✓ لا تبقى الإجباريّة أمرا شكليّا،
- ✓ حتّى يصير الانقطاع عن الدراسة قبل نهاية التعليم الأساسي استثناء.

إنّ تحديد شروط الإنصاف المدرسي في النصّ التشريعي، يقدّم ضمنيّا كيفيّة تحقيق الإنصاف فعليّا. كما أنّ تأكيده على واجبات المدرسة يجعلنا نربط العدالة التربويّة - التعليميّة بمدى قدرة المدرسة على تأدية واجباتها التّي نصّ عليها قانون جويلية 2002 أي بمدى تحقق انتظاراتنا منها ومدى إمكانيّة تحقّق أهداف التمدرس.

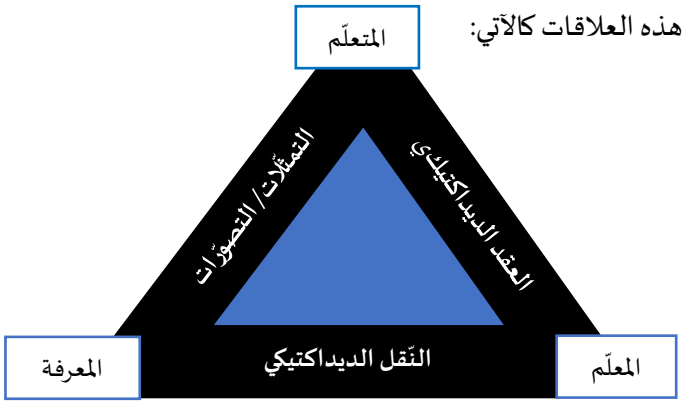
2- مفهوم المثلّث الديداكتيكي:

المثلث الديداكتيكي هو تمثيل تخطيطي للنظام التعليمي. وهو تجسيم لديناميكية أي عمل تعليمي قائم على التفاعل بين المتعلّم والمعلّم والمعرفة. وترتبط هذه الديناميكيّة بمجموعة من المقاربات المختلفة والمتكاملة في آن واحد وهي:

- ✓ المقاربة المعرفيّة الّتي تظهر في علاقة المعلّم بالمعرفة،
- ✓ المقاربة النّفسيّة المرتبطة بعلاقة المعلّم بالمتعلّم،
- ✓ المقاربة البيداغوجيّة الّتي تسم علاقة المتعلّم بالمعرفة. (DUPLESSIS, 2007)

إنّ تنوّع المقاربات الّتي تنظّم العلاقة بين أطراف العمليّة التعليميّة في إطار المثلّث الديداكتيكي لا يعني انفصالها، وهو ما يجعلنا نتساءل عن إمكانيّة تحقّق العدالة التربويّة - التعليميّة في هذا الإطار، ذلك أنّ تبنّي المعلّم للمقاربة النفسيّة عند تعامله مع المتعلّم يفترض إيلاء المتعلّم الأولويّة القصوى واحترام عدم قدرته على استيعاب مفهوم ما مثلا، أو عدم قدرته على احترام سلوك معيّن (الانضباط مثلا بالنّسبة للطفل الّذي يعاني من فرط النشاط وقصور الانتباه)، في حين أنّ تعامل المعلّم مع المتعلّم هو بالضرورة تعامل مع المعرفة في الآن نفسه وهو ما يفرض على المعلّم تبنّي المقاربة المعرفيّة وهي مقاربة تجعل من اكتساب المعرفة ضرورة لا غنى عنها وهنا يجد المعلّم نفسه أمام وضعيّة متناقضة؛ لمن ستكون الأولويّة؟ هل سيسعى لتحقيق المعرفة فيقطع مع المقاربة النفسيّة ولا يحترم خصائص أيّ طفل يعاني من أيّ من اضطرابات التعلّم أو اضطرابات السّلوك وهو بذلك يدحض مبدأ العدالة التربويّة - التعليميّة؟ أم سيقطع مع المقاربة المعرفيّة ولن يسعى لتحقيق المعرفة على حساب أيّ طفل بل سيحاول احترام خصائص الأطفال النفسيّة ويراعيها، وهو هنا أيضا يسقط في نفس الفخ؛ إنّه يحيد بلا قصد عن تحقيق العدالة - التربويّة التعليميّة لأنّه لن يحقّق الهدف من عمليّة التعلّم وهو اكتساب المعرفة.

ويجمّع المثلّث الديداكتيكي هذه العلاقات كالآتي:



3- مدى تحقّق العدالة التربوية - التعليميّة في ظلّ المثلّث الديداكتيكي:

لقد ظهرت الديداكتيك باعتبارها "الدّراسة العلميّة لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلّم التي يخضع لها التلميذ في المؤسّسة التعليميّة." (محمد الدريج،2011، ص11) وهو ما يجعلها قادرة على مواجهة مفهوم

العدالة التربوية -التعليميّة، باعتبارها المحدّدة لأطراف العمليّة التربويّة والمنظّمة للعلاقات بينها. وسنتوقّف عند العلاقات المبيّنة في الرّسم السّابق لنوضّحها ونضعها على محكّ العدالة التربويّة - التعليميّة.

- **المتعلّم/ المعلّم:**

تنتظم هذه العلاقة وفق عقد ديداكتيكيّ، يعرّفه "بروسو" " Guy Brousseau" بوصفه مجموع سلوكات المدرس المتوقعة من طرف المتعلمين، ومجموع سلوكات المتعلّم المتوقعة من طرف المدرّس، وهو مجموع القواعد التي تحدّد، بصورة صريحة أو ضمنية واجبات وحقوق كلّ طرف من أطراف عمليّة التعلّم، ورغم عدم التصريح بأغلب بنود العقد الديداكتيكي فإنّه حاضر في كل عملية تعليمية – تعلمية. وهذا الحضور يفرض ضرورة احترام هذه البنود والالتزام بها سواء من طرف المعلّم أو المتعلّم. ويُخلق في إطار هذه العلاقة مستوى من التفاوض بين المعلّم والمتعلّمين حول طريقة التعامل فيما بينهما وما يتوجب على كل من المعلّم والمتعلّم. (Guy BROUSSEAU, 1998) وهو بذلك يقنّن للعدالة التربويّة التعليميّة ويحدّد بنودها. وينتج عن هذا التفاوض عقدا تتحدّد بنوده تدريجيّا وبالتوازي مع سيرورة عمليّة التعلّم وهي سيرورة لا يمكن التكهّن بها وبما ستفرضه من شروط وما ستستوجبه من حدود، وهو ما يجعل من هذا العقد، عقدا غير حقيقيّ بأتمّ معنى الكلمة، وهو أيضا ما يشكّك في إمكانيّة تحقّق العدالة التربويّة - التعليميّة في إطاره، ذلك أنّ العدل يفترض تحديد الشروط والحقوق والواجبات والعقوبات الناتجة عن كلّ خرق لأي بند من بنود العقد ثمّ تفعيل هذا العقد، والحال أنّ هذا العقد بصدد التفعيل تدريجيّا وتفعيله هو ما يحقّق وجوده.

ثمّ أنّ التجربة قد أثبتت وجود بعض الانزلاقات الديداكتيكيّة الّتي يفرضها سياق التعلّم، قد تدحض قدرة المثلث الديداكتيكي نظريا على تحقيق مفهوم العدالة التربويّة - التعليميّة، لأنّها انزلاقات فرضتها التجربة كحلول لمآزق خلقتها وضعيات تعليميّة مختلفة، لتُيسّر استمرار عمليّة التعلّم، غير أنّها تعيق بناء التعلّمات واكتساب المعرفة وهي التالية:

- ✓ **أثر طوباز Effet Topaze:**

يعرّفه "بروسو" " Guy Brousseau" باعتباره إفراغا للوضعيّة التعليميّة من كلّ محتوى عرفاني، (Brousseau,1984) ذلك أنّ المعلّم قد يختار الإسراع بمساعدة المتعلّم، عوض أن يتركه يواجه ما يصادفه من صعوبات، وهو بذلك لا يعطي الفرصة للمتعلّم كي يفعّل وظائفه العرفانيّة في التمشّي العرفاني المحقّق للتعلّم وهي تباعا الانتباه فالإدراك ثمّ التركيز والتفكير.

إنّ الهدف من الوضعيّة الديداكتيكيّة هو أساسا تنشيط الوظائف العرفانيّة وإعمالها ليتحقّق التعلّم، فأيّ عدل تربويّ نتحدّث عنه إذا أفرغت من كلّ محتوى عرفاني وحادت بالتالي عن الهدف المنشود منها.

- ✓ **أثر جوردان Effet Jourdain:**

هو سلوك يقوم به المتعلّم بصفة تلقائيّة ويؤوّله المعلّم باعتباره مظهرا من مظاهر اكتساب المعرفة العالمة، (BROUSSEAU,1998) والحال أنّه لا علاقة له بالمعرفة العالمة، وهو ما يشكّك بالضرورة في إمكانيّة تحقق العدالة التربويّة - التعليميّة تحديدا في هذه الوضعيّة.

✓ **الانزلاق الميتاعرفاني و الميتاديداكتيكي le glissement métacognitif et métadidactique:**

يضطرّ المدرّس إلى الحياد عن المفهوم الّذي فشل في شرحه ليتوقّف عند الطريقة الّتي اقترحها بداية بهدف توضيح هذا المفهوم. فتحدث هذه الانزلاقات بطريقة ضمنيّة ولاواعية في إطار البحث عن تمشيات التدريس المناسبة، حيث يقدّم المعلّم البعد الذهني والبعد التعلّمي على حساب البعد المعرفي. LACASTA E., WILHELMI Miguel R. & MONTIEL M, 2010))هنا تحديدا يحيد مسار التعلّم عن تحقيق العدالة التربويّة - التعليميّة.

✓ **الاستعمال الخاطىء للقياس L'usage abusif de l'analogie:**

يؤدي سوء استخدام القياس إلى استبدال الدّراسة المعقدة لمفهوم معقد أيضًا بمثيله بهدف إيصال المعنى إلى المتعلّم غير أنّ هذه الاستعارات وإن كانت غالبا مفيدة للفهم، فإنّ الإفراط في استخدامها قد يقيّد المفهوم المقصود بل قد يربك تمثله في ذهن المتعلّم. (BROUSSEAU,1998) وهو ما يعيق تحقق العدالة التربويّة - التعليميّة.

✓ **أثر داينز Effet Diénès:**

ارتبط هذا المفهوم بطريقة اقترحها "زلتن داينز" Zoltan Dienès في تدريس الرياضيات الحديثة، وقد بيّن تطبيق هذه الطريقة أنّه كلّما زاد يقين المعلّم بنجاحه اعتمادا على الوسائل الديداكتيكيّة وأساليب التدريس الحديثة دون إيلاء الأهميّة القصوى لدوره، فشل في مهمّته كمعلّم وفي إكساب المتعلّم تعلّمات جديدة، ممّا يبيّن أهميّة العلاقة بين المعلّم والمتعلّم في اكتساب المعرفة. (BROUSSEAU,1998)

يوقفنا هذا المفهوم أمام طرق التدريس المعتمدة فعليّا في المدارس حديثا وكيف صارت تستعيض عن الطباشير والسبورة بالسبورة الذكيّة، وهي بذلك تحرم المتعلّم من اكتساب مهارة الكتابة بطريقة سليمة ذلك أنّ تعلّم الطفل الكتابة باستعمال الطبشورة يساعده على تعديل مستوى ضغطه على السبورة أو اللوحة فيضغط فقط بالقدر الكافي كي لا تكسر الطبشورة، ثمّ تباعا إذا تعوّد على ذلك لن يثقب الورقة عندما سيمرّ للكتابة بالقلم. هذا مثال سقناه لأهميّة مهارة الكتابة في التعلّم باعتبارها أداة تعلّم لا غنى عنها وهو مثال يجعلنا نتوقف عند بعض الفروقات في التدريس، ذلك أنّ اختلاف الطرق المؤكّد يؤدي ضرورة إلى اختلاف التغذية الرّاجعة؛ فبعض الأطفال يتعلّمون الكتابة بطريقة تقليديّة فيتقنون مهارة الكتابة وبعضهم يحرم بطريقة غير مباشرة ولاواعية بسبب تبنّي بعض المدارس إن لم نقل أغلبها لطرق التدريس الحديثة بصورة كليّة، ونحن في هذا السياق لا ندعو إلى القطع مع طرق التدريس الحديثة ولكنّنا نؤكّد على دور المعلّم في انتقاء ما قد يعدّ إضافة وإغناء لعمليّة التعلّم ودوره أيضا في إقصاء ما قد يعطّل نموّ مهارات الأطفال، ممّا يعرقل تحقّق العدالة التربويّة – التعليميّة.

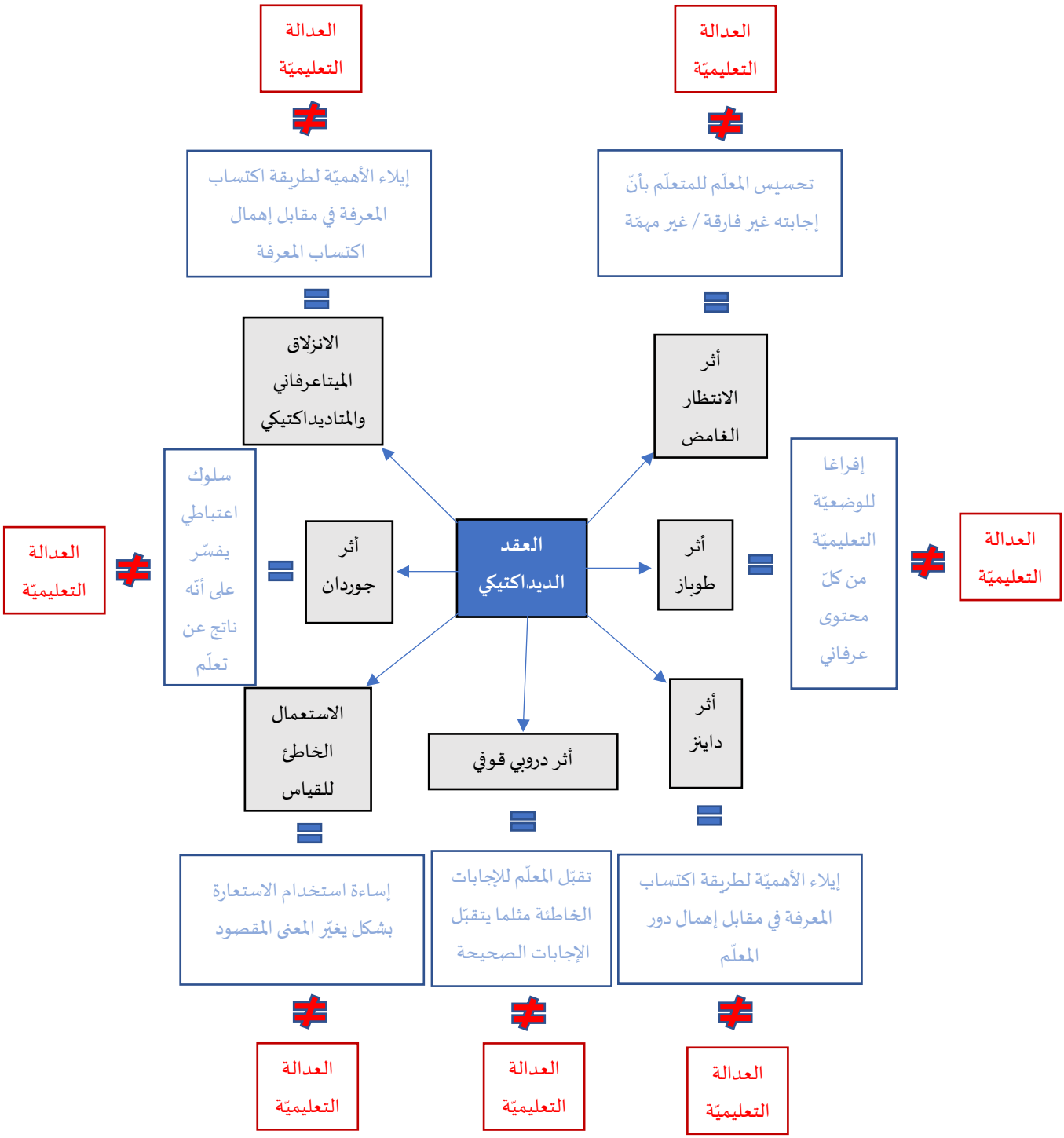
✓ **أثر الانتظار الغامض L'effet de l'attente incomprise:**

هو الأثر الّذي يحصل أثناء انتظار المعلّم لإجابات المتعلّمين وتحسيسهم أنّ هذه الإجابات ليست لها أهميّة ممّا يربك المتعلّمين بخصوص صحّة إجاباتهم (MAMOUNI. P.10) فيعرقل تحقق العدالة التربويّة – التعليميّة.

✓ أثر دروبي قوفي L'effet Droopy Goofy :

هو الأثر الّذي يحصل عندما يستقبل المعلّم إجابات المتعلّمين بفخر وسرور بقطع النظر عن صحتها وهوما يربك المتعلّم لأنّه يحاول استشفاف صحّة إجابته من خلال ردّة فعل المعلّم، فإذا تقبّل المعلّم كلّ الإجابات بنفس ردّة الفعل فهو يُلبس المتعلّم ويحيد به عن التعلّم (CARIOU, 2019. P. 37) ممّا يعطّل تحقق العدالة التربويّة التعليميّة.

نلخّص مدى تحقّق العدالة التربويّة – التعليميّة في مستوى العلاقة بين المتعلّم والمعلّم والتي ينظمها العقد الديداكتيكي، في هذا الرّسم البياني:



✓ **المتعلّم/ المعرفة:**

تتدخّل في هذه العلاقة جملة من التمثّلات السّابقة للتعلّم المدرسي. وهي صور ذهنيّة يكوّنها الطّفل عن الظواهر الّتي لا يفهمها كنوع من أنواع التفسير لها وهي لذلك تتميّز بكونها متغيّرة ومتطوّرة (Piaget, J. 1930) سواء بفضل نضج الطفل أو بعد بداية تمدرسه حيث تتواجه تمثلات الطّفل التلقائيّة مع النماذج التفسيريّة العلميّة للظواهر الفيزيائيّة. وعندها تتدخّل البحوث في ديداكتيك العلوم الفيزيائيّة إلى تنظيم حصص تدريس قادرة على تعزيز بناء التفكير العلمي.

ويحاول المعلّم تجميع تمثلات المتعلّمين في بداية المقطع التعلّمي من خلال التقييم القبلي لمكتسبات المتعلّمين. وهذه التمثلات مختلفة من طفل لآخر وقد تمثّل بالنّسبة للمتعلّم عائقا ابستيمولوجيا وردّ الفعل الملائم حينها أن يعتبرها المعلّم هدفا عائقا، يستحثّ من خلالها قدرة المتعلّم على استعمال وظائف ذهنيّة متعدّدة وبصفة خاصّة تفعيل وظيفة التفكير حتّى يساعد المتعلّم على إدراك وجه الخطأ فيعدّله أو يتأكّد من صحتها فيعتمدها. وينجز المعلّم في نهاية المقطع التعلّمي تقييما ليتأكّد من قدرة المتعلّم على بناء التفكير العلمي الّذي يمكّنه من تصحيح تمثلاته الذهنيّة.

غير أنّ بناء هذه القدرة ليس مفروغا منه وعندها يجد المعلّم نفسه أمام تمثلات خاطئة ومختلفة وقد لا يتمكّن من مواجهتها بالطريقة المناسبة لها، بدءا لأنّ هذه المواجهة تحتاج مستوى عال من التكوين المعرفي والبيداغوجي وقدرة على التعامل الفردي، وهذه مهارة اكتسابها غير مؤكّد لأنّها لا ترتبط بالتكوين فقط بل إنّها مرتبطة أشدّ الإرتباط بقدرة المعلّم على التفطّن إلى خصائص كلّ تلميذ من تلامذته على حدة، وإيجاد الطّريقة النّوعيّة الّتي تلائمه في التّعلّم. وقد توصّلت دراسة بيل وكونويل PIEL & CONWELL, 1989 (كما ورد في سلّوم طاهر عبد الكريم، التّوبي عبد الله بن سيف، 2006، ص.114) إلى وجود أثر لخبرة المعلّم في تطبيق إستراتيجية التّعلّم ومراعاة الخصائص الفرديّة للتّلاميذ، وهذه الخبرة تحتاج إلى سنوات من الممارسة لتتكوّن.

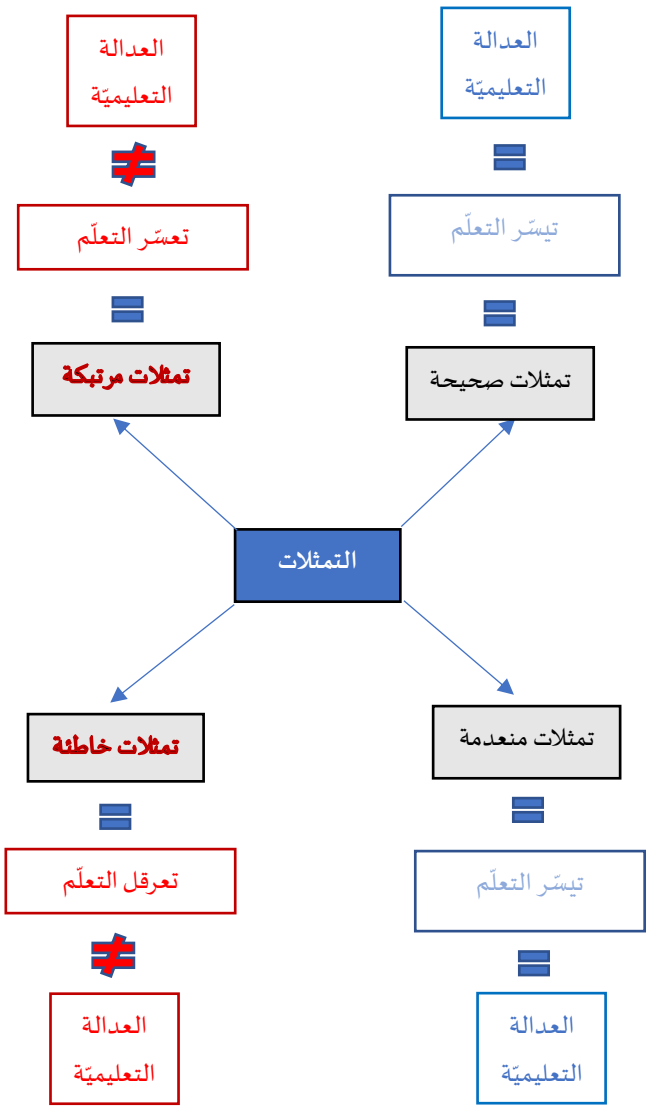
ثمّ لأنّ محاولة تغيير تمثلات المتعلّمين الخاطئة يستوجب احتراما لنسق المتعلّم، وهو ما يكلّف جميع المتعلّمين الكثير من الوقت الّذي قد لا يتوفّر وإن وفّره المعلّم فسيكون على حساب تعلّمات أخرى ومتعلّمين لا يحملون نفس التمثلات، ثمّ كيف للمعلّم أن يتمكّن من التوقّف عند التمثلات الّتي يحملها كلّ طفل على حدة؟

إنّ عدم إمكانيّة تحقّق هذا المستوى من الرّفاهيّة عند التدريس – سواء بسبب ضيق وقت حصص التدريس أو بسبب عدم قدرة المعلّم على حصر كلّ التمثلات والتعامل معها غالبا- يجعل المعلّم أمام ضرورة اختيار تمثلات معيّنة والتغاضي عن تمثلات أخرى، وهو ما يشكّك في إمكانيّة تحقّق العدالة التربويّة - التعليميّة في هذه العلاقة.

تتفرّع تمثلات المتعلّمين إذن إلى:

- ✓ تمثلات صحيحة تسهّل بناء المعرفة وتحقّق العدالة التربويّة التعليميّة،
- ✓ تمثلات مرتبكة تعسّر بناء المعرفة فتمنع تحقق العدالة التربويّة التعليميّة،
- ✓ تمثلات خاطئة تعيق التعلّم فتعرقل تحقق العدالة التربويّة التعليميّة،
- ✓ انعدام التمثل، أي عندما يكون الموضوع جديدا، أو لم يسبق للمتعلّم التعامل معه ممّا يسهّل بناء المعرفة وتحقّق العدالة التربويّة التعليميّة.

ومن الممكن تلخيص مدى تحقّق العدالة التربويّة – التعليميّة في مستوى العلاقة بين المتعلّم والمعرفة والتي تتأثر بتمثلات المتعلّمين، في هذا الرّسم البياني:



✓ **المعلّم/ المعرفة:**

تحتكم هذه العلاقة إلى ما يعرف بالنّقل الديداكتيكي الّذي يعرّفه "بروسو" " Guy Brousseau" بوصفه بداية تمشي تغيير المعارف من خلال إعادة ترتيبها.... وفقا لاحتياجات العقد الديداكتيكي. ويسمّى هذا التغيير نقلا ديداكتيكيا." (BROUSSEAU, 1984. P.1) وهو بمعناه المبسّط تحويل المعرفة العالمة إلى معرفة تعليميّة ثمّ إلى معرفة مدرّسة فمعرفة متعلّمة. (HOUSSAYE J, 1993, P.53)، وتمرّ هذه المعرفة بمراحل عدّة لتستقرّ في ذهن المتعلّم، وسنوضّح هذه المراحل في الرّسم التالي:

- **نقل خارجي:** معرفة عالمة ينتجها العلماء ⬅ معرفة مبرمجة يحدّدها صنّاع البرامج التعليميّة الرّسميّة ⬅ معرفة مدرجة في الكتب المدرسيّة
- **نقل داخلي:** معرفة مدرجة في الكتب المدرسيّة ⬅ معرفة يعدّها المدرّس ليدرّسها لمجموعة معيّنة من التلاميذ ⬅ معرفة مدرّسة ⬅ معرفة مكتسبة (المتعلّم).

سنتوقّف عند كلّ مرحلة من هذه المراحل لنستجلي مدى تحقّق العدالة فيها، من خلال تحديد العوامل المتحكّمة في عمليّة النّقل والخصائص الّتي تكتسبها المعرفة إثر كلّ مرحلة من مراحل النقل الديداكتيكي:

✓ **معرفة عالمة ينتجها العلماء ⬅ معرفة مبرمجة يحدّدها صنّاع البرامج التعليميّة الرّسميّة:**

تكتسب المعرفة في هذه المرحلة خاصيتان تؤكّدان عدم تحقق العدالة التربويّة - التعليميّة وهما:

- التبسيط، وهذه الخاصيّة رغم ضرورتها في هذا المستوى تحديدا فإنّها قد تعيق أحيانا اكتساب المعرفة العلميّة كما هي دون تحريف، ذلك أنّ التبسيط يقتضي بالضرورة إخراج المعرفة من سياقاتها النّظريّة، وربطها بسياقات أخرى ملائمة للمقتضيات الدّراسيّة ممّا يجعلنا أمام إمكانيّة بناء مفاهيم مغايرة لها مدلولات جديدة.
- الأدلجة، ذلك أنّ المعرفة المؤدلجة تفتقد ضرورة إلى الموضوعيّة في مقابل الذاتية الّتي تتناقض مع العلم والتعلّم.

✓ **معرفة مبرمجة يحدّدها صنّاع البرامج التعليميّة الرّسميّة ⬅ معرفة مدرجة في الكتب المدرسيّة:**

تقتضي عملية النقل الديداكتيكي أن تبرمج المعرفة المدرسيّة. أي أن يتم توزيع وحداتها على مقاطع متدرجة، تراعي - في نفس الوقت- تقطيعا زمنيا معينا وتقسيما خاصا بالبنية الداخلية للمعرفة المدرسيّة، وهو تقسيم -غالبا- ما يعتمد الانطلاق من مستويات متفاوتة في الصعوبة والتعقيد. دون إغفال خصوصيات المتعلم العمريّة والاجتماعيّة والثقافيّة. وفي هذه المرحلة تحديدا تتحقق العدالة التعليميّة لأنّ مراعاة خصائص المتعلّمين عموما والتدرّج بالمعرفة من البسيط إلى المعقّد تحديدا من شأنه أن ينصف كلّ المتعلّمين.

✓ **معرفة مدرجة في الكتب المدرسيّة ⬅ معرفة يعدّها المدرّس ليدرّسها لمجموعة معيّنة من التلاميذ:**

المدرّس مدعو في هذه المرحلة إلى بناء درسه، وفي هذا البناء قد يعود إلى المكتسبات السابقة للمتعلّم وقد يكتفي بتقديم الدّرس فقط، هذا البناء هو بالضرورة شأن شخصي تتدخّل فيه عوامل إنسانيّة مرتبطة أساسا بالمدرّس وما يحمله من معارف وإيديولوجيا وأيضا ما يمرّ به من أحداث حياتيّة لحظة بنائه للدّرس ويوم تقديم الدّرس. وكلّها تجارب إنسانيّة لا يمكن تقنينها أو قياسها بدقّة أو نمذجتها وهو ما يجعلها تحيد عن العدالة حسب تقديرنا. فمثلا قد يراعي معلّم معيّن جمهور المتعلّمين عند بناء الدّرس فيأخذ بعين الاعتبار مكتسباتهم السابقة، وقد يعمد مدرّس آخر إلى التغاضي عن احتياجات المتعلّمين متعلّلا بحجة طول البرنامج أو ضيق الوقت، ومهما كانت الحجج فالفعل واحد ولا يمكنه بأيّ شكل من الأشكال أن يحقّق العدالة التربويّة -التعليميّة.

وفي هذه المرحلة يتدخّل النّفل التعلّمي الّذي يجعل من المعلّم "يتلاعب" بالمعرفة إن جاز التعبير فيبسّطها وقد يتسبّب التبسيط في إفراغها من محتواها المعرفي، وهنا تحديدا يتعطّل تحقّق العدالة التربويّة – التعليميّة.

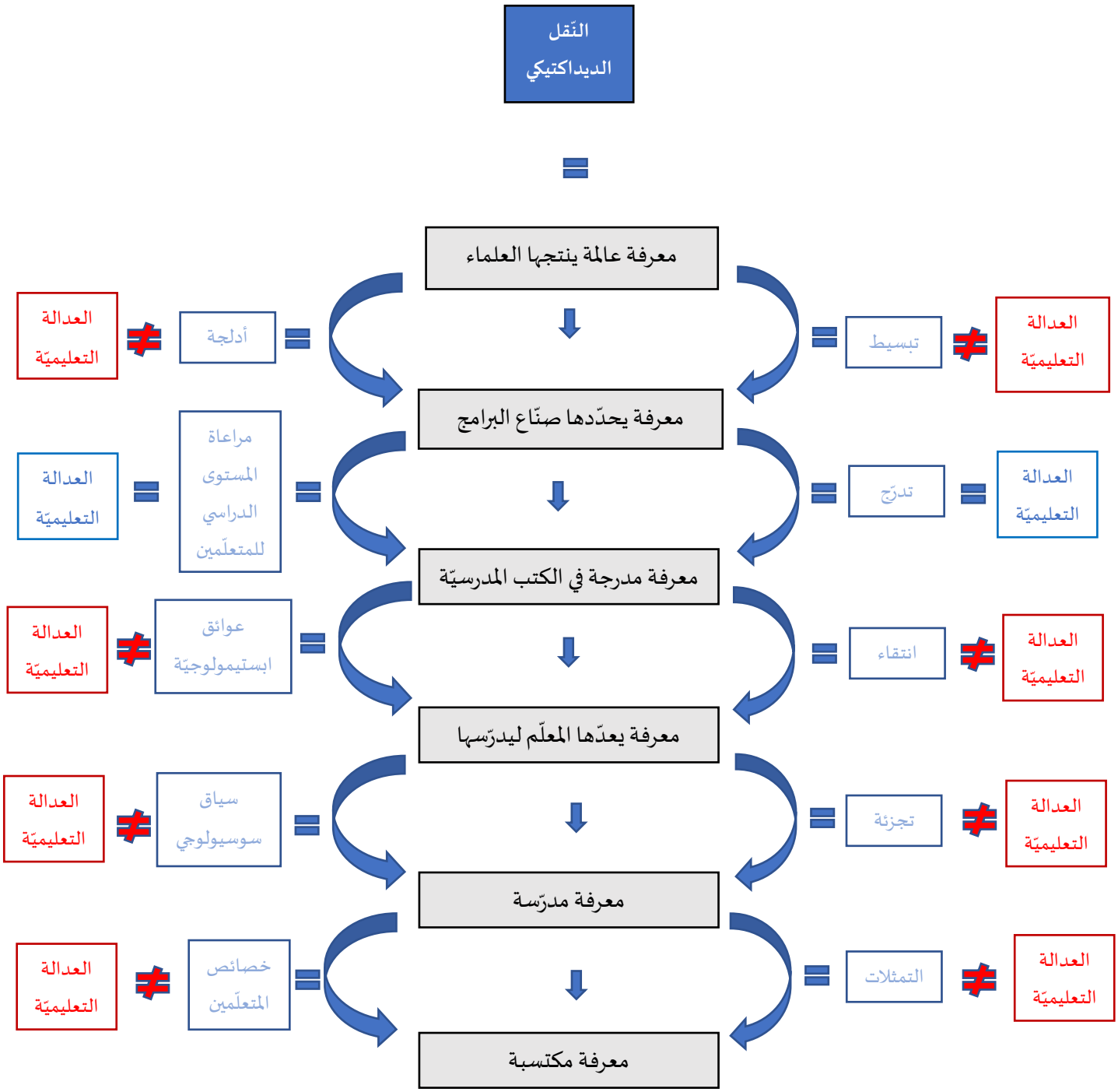
✓ **معرفة يعدّها المدرّس ليدرّسها لمجموعة معيّنة من التلاميذ ⬅ معرفة مدرّسة:**

في حالة التعليم الكلاسيكي، يكون المعلم متقدمًا على المتعلم. وهو الذي ينتقي من العلم ما سيقدّمه وما سيركنه جانبا لأيّ سبب من الأسباب. في هذه الأثناء، يكتسب الطالب معرفة مجزأة، إن لم نقل منقوصة، ويخرجها من سياقها ويرتبها على مقياس زمني من اختيار المعلم. ذلك أنّ وضعية التدريس تتحدّد حسب خصائص المدرّس. (Bertrand, 2004) ويكاد يستحيل ألا تتدخّل ذاتيّة المعلّم في كلّ وضعيّة تعليميّة، وتحديدا في هذه المرحلة من النّقل الديداكتيكي. وهو ما يجعلنا نجزم بعدم إمكانيّة تحقق العدالة التربويّة - التعليميّة في هذه المرحلة.

✓ **معرفة مدرّسة ⬅معرفة مكتسبة (المتعلّم):**

إنّ ما يطبع هذه المرحلة من النّقل هو ذاتيّة المتعلّم، خصائصه، نسبة ذكائه، وأساسا ما يحمله من تمثّلات، ممّا يجعل النقل الديداكتيكي في هذه المرحلة يكاد يكون فرديّا، وهو ما يدفعنا إلى التساؤل عن إمكانيّة تحقق العدالة التربويّة - التعليميّة وطريقة التدريس واحدة والمتعلّمون عدّة؟

ويمكن تلخيص مدى تحقّق العدالة التربويّة – التعليميّة في مستوى العلاقة بين المعلّم والمعرفة والتي تتأثر بالنقل الديداكتيكي، في هذا الرّسم البياني:



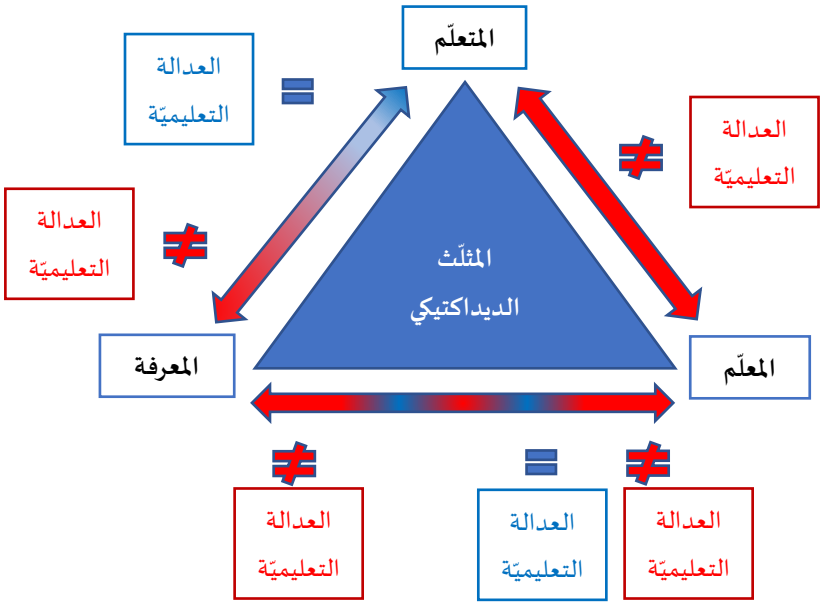
الاستنتاجات والتوصيات:

نخلص ختاما إلى أنّ العقد الديداكتيكي قد يحقّق العدالة ظاهريّا من خلال الانزلاقات الّتي قد تؤدي إلى القطع معه أحيانا باعتبار أنّه قد يكون عائقا ديداكتيكيّا ممّا يجعل من القطع معه ضرورة للحفاظ على مسار عمليّة التعلّم ككلّ، وبالتالي المضي قدما في محاولة تحقيق الهدف من التعلّم. هذا القطع هو الّذي تفرضه العدالة التربويّة - التعليميّة ويتحقّق من خلالها في الآن نفسه. ذلك أنّ العدل لا يتحقّق من خلال قوانين موحّدة تُفرض في وضعيات تعلّميّة مختلفة، بل إنّه رؤية ذاتيّة تفرضها وضعيات التعلّم المختلفة باختلاف الأطراف المتدخّلة في العمليّة التعليميّة، إنّه القدرة على تحقيق المساواة في ظلّ اللامساواة الفطريّة بين المعلّمين والمتعلّمين واللامساواة الاجتماعيّة التي تتجلى في اختلاف تمثلات المتعلّمين وتنوّع ايديولوجيات المعلّمين، غير أنّه في حقيقة الأمر يحيد عن العدالة التربويّة - التعليميّة لأنّه قد يحيد عن الهدف من التعلّم وهو إيصال المعرفة ليحرص على سيرورة الوضعيّة التعليميّة ولو على حساب المعرفة. ولا غرابة، ذلك أنّ مفهوم المثلّث الديداكتيكي بلوره قاي بروسو "Guy Brousseau " سنة 1978 باعتباره سببا ممكنا للفشل في الرّياضيات. (SARRAZY Bernard, 1995, p.85)

أمّا النّقل الديداكتيكي فقد يعطّل العدالة التربويّة - التعليميّة وذلك لأن مرور المعرفة بالمراحل الّتي يستوجبها النقل يكسبها على الأقلّ خاصيتين تؤكّدان عدم تحقق العدالة التربويّة - التعليميّة وهما: التبسيط والأدلجة. ثمّ لتواجد مستوى من الذاتيّة ذي دلالة في مراحل النّقل الثلاث الأخيرة وهي ذاتية مرتبطة باختلاف مستوى تكوّن المعلّمين ابستيمولوجيّا وبيداغوجيّا وكذلك باختلاف ايديولوجياتهم وقناعاتهم المتدخلّة ضرورة في طريقة النقل الديداكتيكي للمعرفة، ثمّ لارتباط نجاح المرحلة الأخيرة بتمثلات المتعلّمين المتعدّدة والمختلفة. ممّا يجعلها تفتقد إلى الكثير من الموضوعيّة الّتي قد تساعد على تحقق العدالة التعليميّة.

وتتحقّق العدالة التربويّة -التعليميّة نسبيّا في مستوى علاقة المتعلّم بالمعرفة والّتي تحكمها تمثلات المتعلّمين.

ويمكننا تلخيص مدى تحقّق العدالة التعليميّة في المثلّث الديداكتيكي في الرّسم البياني التالي:



يستوجب تحقق العدالة والحفاظ على سيرورة وضعيات التعلّم الكثير من الوعي؛ الوعي بالاختلاف أساسا واكتساب الطّرق الملائمة لحسن التعامل مع الاختلافات. ولن نجد للعدالة التعليميّة تعريفا يجمع كلّ ما تفترضه من معاني أفضل من الوعي؛ الوعي بما يلزم لتحقيق هذه العدالة. ثمّ قدرة كلّ فرد على تجاوز أنانيته بل ذاتيته ومصالحه الخاصّة والتفكير في المصلحة المشتركة، وهو أمر يقتضي مستوى عال من اليقظة الديداكتيكيّة الّتي تعرّف بوصفها نوعا من التعديل المتواصل الّذي ينجزه المعلّم للممارسات المتعلّقة بكلّ مستويات عمليّة التعليم والتعلّم. (Monique Charles-Pézard, 2010, p.210) وهذا التعديل يمسّ بالضرورة كلّ مراحل عمليّة التعلّم، ابتداء بتحديد قواعد التعامل الّتي يجمعها العقد الديداكتيكي مرورا بتمشي عمليّة اكتساب المعرفة والّتي يلخصها النّقل الديداكتيكي لنخلص إلى لحظة التعلّم وهو ما يحدث في الوضعيّة الديداكتيكيّة. كما يفترض بالضرورة أخذا بعين الاعتبار لكلّ الأطفال بل لكلّ طفل على حدة، وهو ما يشرّع للحديث على تفريد التعليم.

وقد اِختلف الباحثون في قدم فكرة تفريد التّعليم؛ ففي حين يؤكّد بعض الباحثين أنّ الدّراسات التقليديّة المهتمّة بالتّعلّم قد تجاهلت الفروق الأساسيّة بين مسارات نموّ مهارات التّعلّم (PARATORE Jeanne R, CASSANO Christiana M, SCHICKEDANZ Judith A. 2010, p107) ممّا تسبّب في عدم تمتّع العديد من الأطفال بحقّهم في التّعلّم، أكّد باحثون آخرون أنّ فكرة تفريد التّعليم فكرة قديمة قدم التدريس نفسه (ASTOLFI Jean-Pierre, 2010) ذلك أنّها تجد جذورها في التطبيقات التقليديّة للتعلّم، كما أنّها تحتضن كلّ تاريخ البيداغوجيا بمصطلحاتها المتنوّعة. وقد تنبّهت البحوث النّظريّة الحديثة إلى أهميّة أن تُؤخذ بعين الإعتبار اِختلافات التلاميذ وفاعليّة التدريس مع مراعاة الفروق الفرديّة، وفي هذا الإطار يؤكّد فاخر عاقل على ضرورة تكييف المناهج مع الفروق الفرديّة. (عاقل فاخر، 1998. ص.24) وهو بذلك يتناغم مع مفهوم العدالة التربويّة - التعليميّة، الّتي تعدّ مفهوما مؤسساتيّا بإعتباره إحدى الركائز الأساسية في عملية تحسين نوعية التّعليم ومردود المنظومة التربوية، وعليه، فإنّه يُعتبر ثقافة يجب تثمينها، ذلك أنّه يجعل من "التربية الحديثة حركة عالميّة،" (OHAYON Annick, OTTAVI Dominique & SAVOYE Antoine, 2004, p.2) يحتدّ فيها الصّراع بين قطبين: قطب يُنادي بالعودة إلى النّظم التقليديّة للتعلّم والتّعليم، وقطب يُنادي ببيداغوجيا تتوجّه للطّفل وحاجياته وتعتبره مركز الفعل التّعليمي، بإعتباره طفل اليوم ورجل الغدّ.

كما "تمثّل العدالة التربويّة - التعليميّة، باعتبارها العمود الفقري لكل نظام تربوي، الطّموح الإنساني السّاعي لاحترام الذّات البشريّة وتمكينها من مستلزمات تفجير استعداداتها، وإخراجها من حيز الوجود بالقوّة إلى حيز الوجود بالفعل،" (كمال الحجام،2020) ممّا يشرّع لمحاولة تحقيقها بل الإصرار على هذا التحقّق. وإن فشل المسار الديداكتيكي نظريّا في تحقيق العدالة التربويّة- التعليميّة، فإنّ تحقّقها قد يكون أيسر من خلال ربطها بمدى تحقق الهدف الأساسي المنتظر من تمدرس الطّفل وهو تحقيق السّلام الدّراسي الّذي يُعرّف بوصفه تثبيت للشروط الكافيّة للتدريس في إطار القسم والمؤسّسة (Charles-Pézard et al, 2012) ومن ثمّ تحقّق فعل التعلّم بما يضمن اكتساب المعرفة، ذلك أنّ "العبرة ليست في نبل المقاصد، بل فيما يتعلّمه التلاميذ فعلا: أي في تحقيق جملة من الأهداف التعليميّة أثناء العمليّة التربويّة." (جمل محمّد جهاد، 1997-1998، ص.8).

قائمة المراجع:

المراجع باللغة العربية:

1- الرائد الرسمي للجمهوريّة التونسيّة. (1958). *قانون رقم 118 لسنة 1958*. المطبعة الرّسميّة للجمهوريّة التونسيّة. ص ص 1358-1387.

2- الرائد الرسمي للجمهوريّة التونسيّة. (1991). *قانون عدد 65 لسنة 1991*. المطبعة الرّسميّة للجمهوريّة التونسيّة. ص ص 1150-1151.

3- الرائد الرسمي للجمهوريّة التونسيّة. (2002). *قانون عدد 80 لسنة 2002*. المطبعة الرّسميّة للجمهوريّة التونسيّة. ص ص 1915-1919.

4- جمل محمّد جهاد. (1997-1998). *دراسة مقارنة للعمليات العرفانيّة الموظّفة في عمليّة التدريس وفي الاختبارات المدرسيّة*. إشراف الأستاذ: محمّد بن فاطمة (بحث لنيل شهادة الدكتوراه). كليّة الآداب 9 أفريل. 456ص.

5- كمال الحجام. *في العدالة التربويّة*. نيوز براس. 2020/05/11. http://bit.ly/3ED1cmX

6- محمد الدريج. *عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس*، مجلة علوم التربية، عدد2011،47.

7- سلّوم طاهر عبد الكريم، التّوبي عبد الله بن سيف. (ديسمبر 2006). *تقويم مدى اختيار أعضاء هيئة التّدريس في كليّة التّربية بعبري لطرق التّدريس الفعّالة وسبل تحسين إستخدامها*. تونس: المنظّمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم، المجلّة العربيّة للتّربية. العدد الثاني.

8- عاقل فاخر. (1998). *علم النّفس التربوي*. دار العلم للملايين، بيروت، الطبّعة الرّابعة عشرة. 632ص

9- قاموس الكلّ، https://www.almaany.com/ar/dict/ar-a/

المراجع باللغة الأجنبية:

1) ASTOLFI Jean-Pierre. (2010). *Enseignement individualisé.* in Encyclopædia *Universalis*. France S.A. http://www.universalis.fr/. Site consulté le 06/05/ 2011.

2) BERTRAND, C. (2004). *Analyse des pratiques professionnelles des enseignants intégrant les TICE*. 7e Biennale de l'éducation et de la Formation. Lyon. http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/122.

3) BROUSSEAU, Guy. (Février 1984). *Le rôle central du contrat didactique dans l'analyse et la construction des situations d'enseignement et d'apprentissage des mathématiques.* https://bit.ly/3Zsfmzh. 9 p.

4) BROUSSEAU, Guy. (1998). *Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques*, bit.ly/3kjNheZ

5) CARIOU, J. Y. (2019). *Discipliner l'esprit scientifique d'Apprenants-Stratèges.* In VOLET 1– Conférences en plénière du Colloque international du DIDACTIfen 2018 (p. 37).

6) CHABANE Jean Luc. (2005). *Les difficultés d'apprentissage*. Éditions Nathan, Paris.128p.

7) CHARLES-PÉZARD, M. (2010). *Installer la paix scolaire, exercer une vigilance didactique.* Recherche en Didactique des Mathématiques, 30(2), 197-261.

8) CHARLES-PÉZARD, M., BUTLEN, D., et MASSELOT, P. (2012). *Professeurs des écoles débutants en ZEP : quelles pratiques ? Quelle formation? Grenoble:* La Pensée Sauvage.

9) DUPLESSIS, P. (2007). L'objet d'étude des didactiques et leurs trois heuristiques : épistémologique, psychologique et praxéologique. Séminaire GRCDI « *Didactiques et culture informationnelle : de quoi parlons-nous ?* ». https://bit.ly/3IHBShc.

10) HOUSSAYE J. (1993). *Une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris : ESF. p.53.

11) LACASTA Eduardo, WILHELMI Miguel R., MONTIEL Mariana. (November 2010). *Ostension et rapport des professeurs de l'enseignement secondaire vis-à-vis de la notion de limite de fonctions*. A.S.I. 5 Proceedings 5-7-. pp.137-164.

12) MAMOUNI MY ISMAIL. *Cours de Didactique : Contrat Didactique II.* http://myismail.net/docs/crmef/cours-didactiq/ContratDidactiqII.pdf PP 1-16, p.10.

13) MEIRIEU Philippe et Marc Guiraud. (1997). *L'école ou la guerre civile*, PLON.

14) SARRAZY Bernard. (1995). *Le contrat didactique*. Revue Française de Pédagogie, n°112, p.85-118.

15) PARATORE Jeanne R, CASSANO Christiana M, SCHICKEDANZ Judith A. (2010). *Supporting Early (and later) Literacy Development at Home and at School.* in KAMIL Michael L, BIRR MOJE Elisabeth, PEARSON P David, AFFLERBACH P Peter: Handbook of Reading Research, volume 4. Editions Routledge, New York, First published. 772p.

16) PIAGET, J. (1930). *The child's conception of physical causality*. Totowa, NJ: Littlefield.

17) OHAYON Annick, OTTAVI Dominique & SAVOYE Antoine. (2004). *L'Education nouvelle, histoire, présence et devenir.* Editions scientifiques européennes, Peter Lang SA, Berne. 330p.

Challenges of Teaching English during Covid- 19 Pandemic and the Implications on Education Equity in Egypt.

التحديات التى واجهت تدريس اللغة الإنجليزية أثناء جائحة كورونا وتداعيات ذلك على العدالة التعليمية فى مصر

Dr. Amal Ismail Mohammed AbouRezk

Former Assistant Professor of Teaching English as a Foreign Language -TEFL

KFU. Saudi Arabia. October 6 University Egypt

Abstract

COVID -19 pandemic caused unpreceded crisis in all fields throughout the world. Education has been transferred online in most countries throughout the world. This has impacted the education sector in Egypt as throughout the pandemic crisis, universities have been temporarily closed. As a result, the Ministry of Education has opted for online learning or e-learning with the students through technology or devices to facilitate communication in replacing classroom traditional learning. The central questions of this study are as follows: What challenges does COVID-19 present for EFL students in Egypt? What are the implications of these challenges on education equity? What are the solutions and strategies that can be implemented to overcome these challenges and reduce the inequity. Sample was 128 EFL students in college of education, October 6 university, Egypt, in the second semester of 2021 during the COVID-19 pandemic. A5 point scale survey-based questionnaire was used. Descriptive statistical methods were used to analyze the responses of 128 students and their reflections. Results showed that the problems that affected the EFL learning during pandemic are caused by social, technical, and academic challenges. Implications for education equity were considered.

Key words: COVID-19 Pandemic, Education equity, EFL learners, learning challenges, Online learning.

الملخص

أثرت جائحة كورونا التى ضربت أنحاء العالم على قطاع التعليم فى معظم الدول ومنهامصر التى تحول التعليم فيها الى تعليم عن بعد. تهدف هذه الدراسة الى التعرف على التحديات اتى واجهت تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية اثناء الجائحة وتداعيات ذلك على العدالة التعليمية.تمثلت أسئلة الدراسة فى:ما هى التحديات التى واجهت الطلاب المتعمين للغة الإنجليزية كلغةأجنبية فى تعلمهم للغة الإنجليزية ؟ما هى تداعيات هذه التحديات على العدالة التعليمية؟ ما هى

الحلول والإستراتيجيات المقترحة للتغلب على هذة التحديات؟تكونت عينة الدراسة من (128)طالبا وطالبة يدرسوا بكلية التربية بجامعة 6 أكتوبر(مصر)قامت الباحثة بإعداد أداة الدراسة وهى إستبانة تم تطبيقها على عينة الدراسة وتم إستخدام الطرق الإحصائية الوصفية لتحليل إستجابات الطلاب وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المشكلات التى واجهت الطلاب أثناء جائحة كورونا هى مشكلات تقنية وأكاديمية وإجتماعية أدت الى عدم تحقيق العدالة التعليمية.

INTRODUCTION

The coronavirus disease (COVID-19) pandemic has caused an unprecedented crisis in all areas. In the field of education, this emergency has led to the sudden transition of face-to-face teaching to online in more than 190 countries to prevent the spread of the virus and decrease its impact. According to data from the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), by mid-May 2020, more than 1.2 billion students at all levels of education worldwide had stopped having face-to-face classes. This has impacted the education sector in Egypt as throughout the pandemic crisis, schools have been temporarily shut down. As a result, the transition to online and e-learning was the option to facilitate communication with students in replacing the traditional face to face learning. The rapid move to online modes of delivery to keep students engaged in learning has caused the staff to be overloaded with preparing the content and materials and presented hardship to them to adapt to the "new normal" for quite a period (Jeanne et al., 2020). In this regard, the higher education institutions have become more aware of the importance of online learning not only to overcome the hardship but also to face the challenges for the future development of the Egyptian higher education in general. The spread of Covid-19 and the closure of schools, however, has resulted in an adoption of technology in the country's education system, as social distancing measures limited nearly all traditional teaching methods. To fulfil the needs of students and improve and develop the quality of higher education, the ministry of higher education has focused on a digital transformation strategy that has seen them direct their funding towards online learning systems projects since 2004 (MCIT, 2009). There is a broader agreement internationally that education must be

equitable, and this is defined by UNESCO (2017) as ensuring that the education of all learners is viewed as equally important. Education has the objective of promoting social justice and diversity. Social justice is related to the possibility of people's participation, especially the most vulnerable in the education process. Schools and universities must work for social justice, quality, and equity, thus becoming an important tool for social change. Equity means that no one is left behind .Dewart et al. (2020)stated that COVID-19 pandemic changed the educational landscape and provided a great lesson in equity, leadership, social justice, and ethics.

Context of the Problem

The outbreak of Covid-19 worldwide has presented an unprecedented challenge for the equity-in-education agenda, especially in developing countries. Arab countries, such as Egypt, Saudi Arabia, Jordan, and United Arab Emirates, have a growing interest in online learning; however, it remains in its initial stages, especially in comparison with Western countries (Adel, 2017). The pandemic of COVID-19 comes across several obstacles concerning online learning in many Arab countries (Lassoued et al., 2020). When it comes to teaching with technology, there are pros and cons to it. Even though it does improve the students' motivation to learn, teachers must also consider the fact that students may be too distracted with the content that they sometimes would not be able to grasp the main ideas of the actual context. Moreover, even with the advancement of technology, there are still some students that are yet to own their own high-tech devices (Iskandar&Azar2020). Although in the last two decades Egypt made a great effort to improve its education, the quality of education is low. Schools and universities face many challenges. Some of the challenges are the high costs of establishing infrastructure, maintenance, and training in acquiring digital cognitive skills (Zaki 2020). Despite the government's efforts of digitalization but there is still little progress because of the lack of a clear strategy.

Questions of the Study

- What are the challenges facing EFL learners in learning English during the COVID -19 pandemic?
- What are the implications of these challenges on education equity for EFL learners?
- What are the attitudes of EFL learners towards on- line learning during COVID-19 pandemic?
- What are the strategies that can be implemented for facing these challenges?

REVIEW OF LITERATURE

Effectiveness of E-learning for Teaching English

Several studies referred to the effectiveness of E-learning mode for teaching the English language in Arab universities as indicated by Zakarneh 's (2018) study which revealed that the participants favored English language e-learning and believed e-learning was the best way to gain English language proficiency. This is supported by Khan (2016) who indicated that e-learning could be highly beneficial due to all the resources available for online classes. Results of several studies indicated that students' attitudes towards online learning are positive (AL-Mubireek 2019). Yuyun (2013) also identified students' positive attitudes toward the e-language learning program. Moreover, she found that the respondents preferred e-learning to face-to face classroom learning. Other studies indicated that online learning have many advantages to staff related to communication, preparing content and materials and making assessment (Allen& Seaman 2010; Gilbert 2015 and Harrison 2020).

Challenges of EFL Online Learning during COVID -19 Pandemic

Despite the fact that online learning is not new, the pandemic has shown problems and challenges faced by students and staff as well. Research carried out by Nashruddin and Tanasy (2020) confirmed that some students live in remote rural areas that are not covered by the internet. In addition, their cellular network is sometimes unstable, due to the geographical location which is quite far from the signal coverage. This is also a problem that is faced by many students. Wang, et al. (2020) described early impacts of the virus including its effect on anxiety and stress, challenges associated with home confinement, and health

worries for family and extended family. Among other results, they found that students experienced more stress, anxiety, and depression than nonstudents. Such findings suggest that vulnerable populations such as students may need additional support when facing traumatic challenges such as those brought on by the pandemic. Efreiana(2021) aimed at analyzing online learning difficulties faced by EFL teachers and students, and students' parents during the Covid-19 pandemic and solutions to solve them. Research data sources are collected through textbooks in print or online form, articles from periodical journal websites, law regulations, and other sources which are relevant to the research problem. The data was analyzed qualitatively with an interactive model, covering data collection, data reduction, data presentation, and conclusions. The implementation of online learning during the Covid-19 pandemic, especially in EFL learning, caused various problems for teachers, students, and parents. Some students' parents and students do not have computer or android devices, as found in research conducted by Wahab and Iskandar (2020). Such condition makes them difficult in facing the reality. The problem is not only in the lack of learning equipment or facilities, but also in the absence of the internet quota. Providing internet quota requires a high cost. This difficulty is faced by many families. They do not have adequate budget to provide the internet network. Even though the internet is available they face difficulty in accessing it because of the remote areas they live. A study conducted by Ahmad (2016) found a phenomenon that EFL learning which requires a lot of practice for its application also experiences obstacles when the learning system is applied. Bao (2020) advocated that a successful online course needs to possess 'an elaborate lesson plan design, teaching materials such as audio and video contents, and technical support teams.' Nonetheless, the sudden shift to virtual or online teaching created chaos among the teachers and students for the lack of prior knowledge of online classes. Other challenges may include lack of lecturer's confidence and his inability to monitor student's progress. Developing and integrating quality e- learning contents is another challenge faced by lecturers.

Education Equity during COVID-19

According to Giannini (2020), the combination of school closures and confinement was expected to be most severe for those who are marginalized and vulnerable, including students with disabilities, and those living in poverty. Several studies and reports during the COVID-19 pandemic have referred to the decrease in educational equity caused by the transition to remote learning. Educational equity means that all students have access to the educational resources they need, such that personal and social identifiers are not obstacles to accessing educational opportunities .Reich et al. (2020)referred to declined educational equity in schools and higher education institutions (Maloney & Kim, 2020). Equity factors discussed before and during the pandemic crisis include but are not limited to lower socioeconomic status (Girik , 2020); *a* first language that differs from the language of instruction (Reich et al., 2020).

Objectives of the Study

The study aimed at investigating the challenges of teaching EFL during COVIDE -19 and the implications on education equity at October 6 university. The objectives of the study can be stated as follows:

- Identify the challenges facing EFL learners in learning English during the covid -19 pandemic?
- Identify the implications of these challenges on education equity.
- Suggest some strategies and solutions that can make EFL online learning interesting and motivating to learners and decrease the education inequity.
- Measure the attitudes of EFL learners towards using online learning?

RESEARCH METHODOLOGY

Participants

Participants of the study are English language learners in English major at college of Education, October 6 university, Egypt. The sample comprised 128 students :80 females and 48 males. They did not take any online courses before the pandemic. Most of them do not have any experience with online learning.

Instrument

To answer the research questions, an online survey-based questionnaire was developed and formatted for students (see survey in Appendix 1.) The survey was completed by 128 students. Five-point Likert scales were used. The Likert-scale data was examined using analysis of variance and linear regression by SPSS. The survey-based questionnaire contains 17 multiple questions (yes/no and multiple choice) which covered the study's objectives. It was designed via Google Forms and a Qualtrics link sent to students using their e -mails and WhatsApp groups at the end of the 2nd semester 2021. The questionnaire consists of four different parts; The first part includes questions about demographic information such as gender, place of residence and level of language. The second part includes social challenges. The third part includes technical challenges, and the fourth part includes academic challenges. The questionnaire was prepared in the light of review of literature and was judged by a jury to be validated. Some modifications were made according to the suggestions provided by the jury and the questionnaire was used by its final form.

RESULTS AND DISCUSSION

Quantitative Data Analysis and Interpretation

Table 1. Data Analysis of Students' Responses

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
My gender	127	1.00	12.00	1.6063	1.05528
My age	127	1.00	3.00	1.8583	.76350
My level in English is	127	1.00	3.00	2.1969	.72418
I live in a	127	1.00	2.00	1.5827	.49507

My university gave me orientation in using platforms before applying e-learning.	127	1.00	5.00	4.0630	.95741
I have difficulty in having adequate budget to have a network.	127	1.00	5.00	2.5669	1.63586
I have difficulty in accessing the network.	127	1.00	22.00	2.3937	2.10124
I live in rural areas that are not covered by internet.	127	1.00	5.00	2.5748	1.50933
The cellular network is sometimes unstable.	127	1.00	5.00	2.1024	1.19413
I join online classes just for filling attendance.	126	1.00	4.00	2.5079	1.15062
I leave the online class to do other activities without being controlled by the teacher.	127	1.00	5.00	2.2047	1.26829
I think e- learning is effective in listening sessions.	127	1.00	12.00	3.3701	1.64173
I think e- learning is ineffective in speaking sessions.	127	1.00	5.00	2.0787	1.20585
I face difficulty in online writing classes.	127	1.00	5.00	2.0236	1.01156
I find difficulty in asking the teacher and getting immediate feedback.	127	1.00	5.00	2.3780	1.43056

I am fully active from the beginning to the end of the online class.	127	1.00	5.00	3.5827	1.43892
Valid N (listwise)	126				

The first question of the study was about the challenges that students face in their learning.Table 1 summarizes the descriptive statistical analysis of the study. It is noticed that the highest scores of all the statistical measures (Mean, Standard Deviation, Sample Variance, Kurtosis, Skewness, and Confidence Level (95.0%)) are listed in the challenges and related online issues in online English language learning during the pandemic. The mean score is 3.38 in the challenges variable whereas other challenges the mean score is less than one. That means the challenges negatively influenced EFL online learning during the COVID-19 pandemic. Figure 1 shows the distribution of students' place of residence. As shown, most of students live in towns and rural areas that suffer from sever internet problems. This affects negatively on students' learning process and maximizes the loads for the university.

Figure 1. Sample place of residence distribution

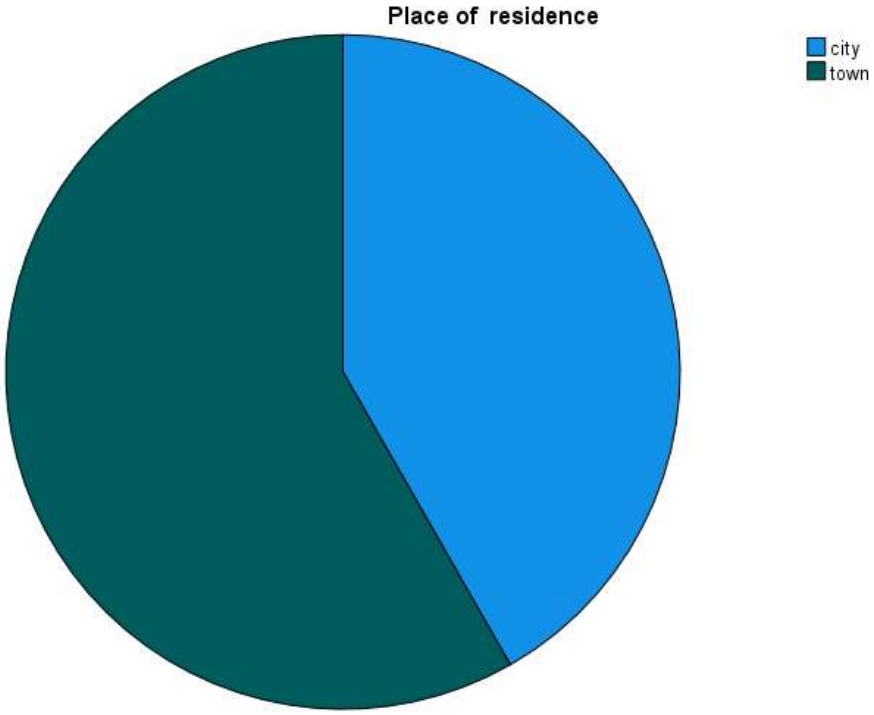


Table 2: Learners' responses against orientation

My university gave me orientation in using platforms before applying e-learning.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	strongly agree	2	1.6	1.6	1.6
	Agree	11	8.6	8.7	10.2
	Unsure	9	7.0	7.1	17.3
	Disagree	60	46.9	47.2	64.6
	strongly disagree	45	35.2	35.4	100.0
	Total	127	99.2	100.0	
Missing	System	1	.8		
Total		128	100.0		

As shown in table 2, the number of respondents is 128. In item *My university gave me orientation in using platforms before applying e-learning*. 2 choose strongly agree (1.6%) 11 agree (8.6) ,9 unsure (7.0%) ,60 disagree (46.9%), 45 strongly disagree (35.2%). The transition to the e- learning was sudden and covid-19 was not preceded by proper preparation or training for students to use the platforms. The untrained students are one main problem as they found themselves suddenly facing the situation that obliged them to learn online. This refers to the technical challenges. Many students did not have the IT skills and were not ready for online, so it was difficult for them to cope with the situation. They were not familiar with platforms as Edmodo, zoom and teams that were used to keep the learning process running. Other challenges include slow internet and difficulties in accessing it

Figure 2: Frequency of learners' responses against their orientation

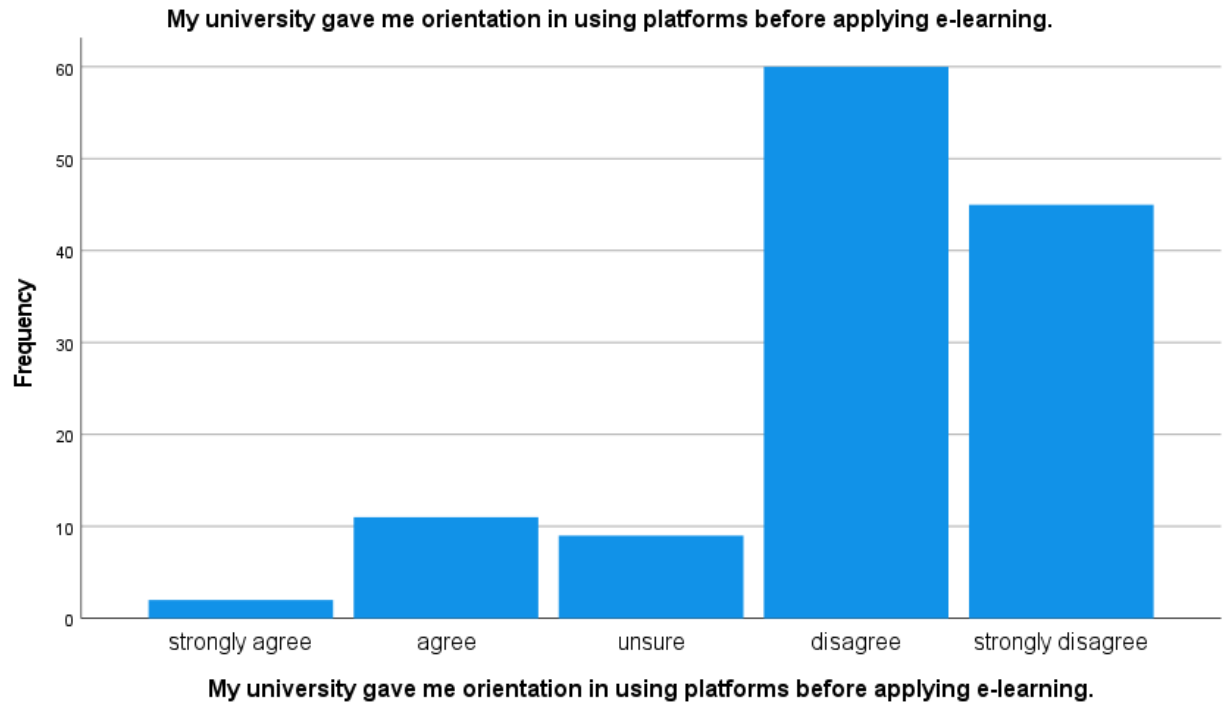


Table 3: Learners' responses against social challenges

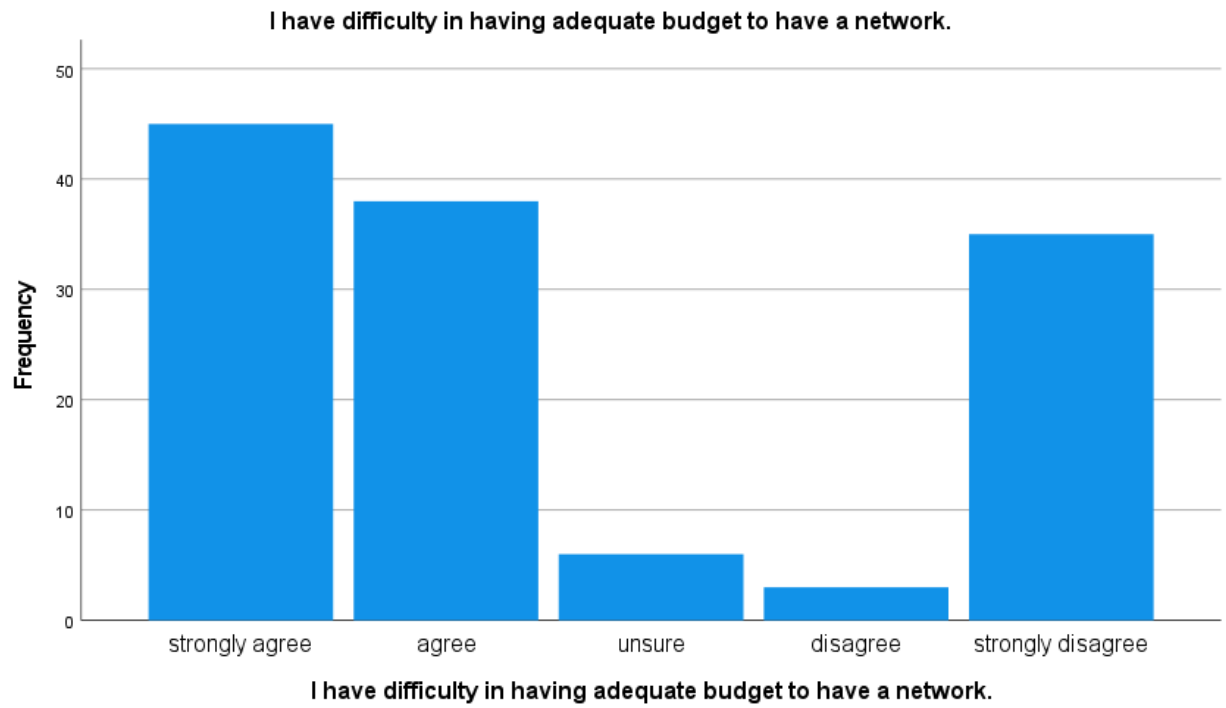
I have difficulty in having adequate budget to have a network.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent

Valid	strongly agree	45	35.2	35.4	35.4
	Agree	38	29.7	29.9	65.4
	Unsure	6	4.7	4.7	70.1
	Disagree	3	2.3	2.4	72.4
	strongly disagree	35	27.3	27.6	100.0
	Total	127	99.2	100.0	
Missing	System	1	.8		
Total		128	100.0		

As shown in table 3, Item I *have difficulty in having adequate budget to have a network.* 45 choose strongly agree (35.2%) 38 choose agree (29.7%), 6 choose unsure(4.7%) , 3 choose disagree (2.3%), 35 choose strongly agree (27.3%).

Figure 3: Frequency of learners' responses against social challenges



One of the social challenges and problems faced by students in learning online is that some students live in rural areas that are not covered by the internet. The instability of cellular network and the areas where they live sometimes are far from the internet coverage. The pandemic caused challenges for families by overloading them with internet costs especially those of middle and low class. They were also overloaded with extra funds for extra laptops or smart phones for each student. The IT illiteracy of many parents made the situation more difficult as they could not help them in solving the problems. When socioeconomic status was considered, students from the highest families we more likely to have access to a tablet or computer than were their counterparts from the poorest families. Therefore, differences in ownership were exceptionally unequal, with those from the highest families with their peers from the poorest families. This refers to parents' capacity to provide students with the necessary technology to study. For students from poorer communities and those with low-income families, this is endangerment, as the junction of poverty and low socioeconomic status serves to further prevent these students from participating in online learning. It can therefore be argued that Beuermann et al.'s (2020) study support a growing proposition of educational inequality for the most endangered students as a result of Covid-19 conditions.

Table 4: Learners' responses against academic challenges

I think e- learning is effective in listening sessions.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	strongly agree	19	14.8	15.0	15.0
	Agree	31	24.2	24.4	39.4
	Disagree	45	35.2	35.4	74.8
	strongly disagree	31	24.2	24.4	99.2
	12.00	1	.8	.8	100.0

	Total	127	99.2	100.0	
Missing	System	1	.8		
Total		128	100.0		

The third question was about students' attitudes towards using online learning.

As shown in table 4, item no *I think e- learning is effective in listening sessions* The received responses are,19 choose strongly agree (19%) , 31 agree(24.2) ,45 disagree (35.2),31 strongly disagree (24.2).This refers to the academic challenges .In listening session, for instance, the ICT equipment used by teachers to train students who are in separate and distant places is often ineffective. Teachers also cannot maximally supervise students when giving listening exams. Integrating technology can be effective and make listening classes interesting if employed and applied properly as e-learning gave teachers chances to use audio and authentic materials that are difficult to be applied in traditional classes. In speaking courses with distance or online learning, students also find problems in imitating the way of speaking exemplified by their teacher. The teacher also cannot optimally train students to speak. The difficulty of control and virtual class management makes the situation harder. Some students joined the class then left thinking that the teacher could not notice. Results related to language skills show that the content of materials was not comprehensible to many students. All materials were e- books and power point slides. Students face difficulties in understanding, and many used to contact their teacher for explanation. The lack of enthusiasm of students is another problem. They are motivated and enthusiastic only when the lesson is accompanied by quizzes or assignments. They cannot receive lesson materials and assignments delivered by teachers via the internet network. In addition, the duration of online learning that has been going on for months has caused students to be bored and lazy. They were inactive because of the lack of activities and discussion. Results showed that, despite the multiplicity of strategies to reform the educational system,

achievements and outcomes of educational processes are modest, and the developmental status of Egypt is lower than that of other countries. Studying educational outcomes indicated that higher education suffered from the predominance of quantity over quality and a serious inability to meet requirements of new knowledge era. It also brings into sharp focus parents' levels of education and their influence on the assistance they can provide to their children at different levels of schooling. Parents with no or low levels of qualification and certification are not likely to be able to assist the students. Over time, this could result in even more significant educational losses for the students due to school closures. Another challenge the pandemic posed to the equity and inclusion agenda is that emergency homeschooling is likely to affect students from lower-income households disproportionately, with higher rates of education loss. Lewin (2020) argued that the inequalities in education highlighted by the Covid-19 pandemic need to be reduced, including the "extreme variations in the capacity of households to home-school children" (p. 19). The implication is that many students were disadvantaged, which raises questions about inclusivity and whether we value the learning of all students equitably. One point of concern remains: the question of the quality of instruction parents provided during school closures. What students learned during school closures varied significantly across socioeconomic levels and will even influence the extent of educational loss experienced post-Covid. This combination of both social and educational inequality will be felt more acutely in lower income households as noted by Arnove (2020).

Solutions and Suggested Strategies

The fourth question was about the solutions and strategies that can be implemented to overcome online learning problems.

1. Regarding academic challenges, materials should be prepared in more interesting ways that attract students' interest and attention. Authentic audio or video materials can be added to the

lectures. Varied activities should be used though the online lectures to make students active and attentive all the class time.

2. Concerning the technical challenges and IT problems, more opportunities should be offered to students to train them through training sessions inside and outside their universities. Motivating them to improve their IT mastery by self-learning also is required.
3. Guidance should be offered by the staff members for students and their families who cannot afford the internet budget or the costs of laptops. They can identify those students and give counselling to them. Departments of social solidarity at universities should be funded by the university or by accepting donations to help those students.
4. Preparing different learning materials that can be available to students all the time even without connectivity.
5. Education policy should be prepared by decision makers to face emergencies.
6. Increasing funding for infrastructure and support public universities financially and stop expansion of private universities as they are not affordable for all students.
7. Avoid assumptions about students' backgrounds and hold everyone to high expectations!
8. Hotlines to provide psychological, teaching, and counseling support for all students, teachers, and parents. Services offered for both for those who had trouble coping with the emotional and psychological impact of social isolation, and specifically for parents who had additional homeschooling responsibilities or for students who needed academic assistance.

CONCLUSION

I f we are to create more equitable education systems during, and post COVID-19 teachers will require an even stronger understanding about how to meet the needs of individual learners, and how to respond to and mitigate some of the learning loss during school closures. The study aims at

investigating the challenges faced by EFL learners during the Covid-19 pandemic. The online system solved some of the education problems during the quarantine, but it was not effective in learning EFL. The study found that students suffered from social challenges in their families' inability to offer the budgets for internet and laptops and from technical problems in the absence of IT mastery and their unpreparedness. The instability of internet inside and outside the university made the situation worse. Using technology in teaching and learning English facilitate the role of teachers and cannot replace his position or be a substitute for him. Education reform in Egypt needs employing a comprehensive technology strategy as concluded by (Zaki 2020). Although earlier technological infrastructure may help October 6 university adapt to blended learning, the role of teachers in using those resources is even more important. The pandemic has once again confirmed that the teacher is at the core

References

1. Adel, R. (2017). Manage perceived e-learning quality in Egyptian context. *Total Quality Management & Business Excellence*, 28(5–6),600–613. https://doi.org/10.1080/14783363.2015.1103174
2. Ahmad, S. Z. (2016). The Flipped Classroom Model to Develop Egyptian EFL Students' Listening Comprehension. *English Language Teaching,* 9(9), 166-178.
3. Allen, I. E. and Seaman, J. (2010). Learning on demand: Online education in the United States, 2009. Babson Survey Research Group.
4. AL-Mubereek, S. (2019). E-Learning in the English Classroom: Comparing Two E-Learning Platforms Impacting Preparatory Year Students' Language Learning. *CALL-EJ*, 20 (2), 19-37.
5. Arnove, R. (2020). Imagining what education can be post-COVID-19. Prospects, 49, 43–46. https://doi. org/10.1007/s11125-020-09474-1.

6. Beuermann, D. W., Álvarez, L. G., Hofman, B., & Vera-Cossio, D. (2020, May 14). COVID-19, The Caribbean crisis. Caribbean Dev-Trends. https://blogs.iadb.org/caribbean-dev-trends/en/covid-19- the-caribbean-crisis/ Blackman, S. N., Conrad, D
7. Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. Human Behavior and Emerging Technologies, 2 (2), pp. 113- 115.Impact of the COVID-19 pandemic on Language Teaching in Higher Eduhttps://link.springer.com/article/10.1007/s10639-021-10588-ycationhttps://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45905/1/S2000509_en.pdf
8. Donsta-S., S. and Topaz, B. (2018). Massive open online courses as a knowledge base for teachers. *Journal of Education for Teaching*, 44 (5), 608-620.
9. Efreiana,L.(2021). Problems of Online Learning during Covid-19 Pandemic in EFL Classroom and the Solutions. *Journal of English Language Teaching and Literature* ,2 (1) 38-47.
10. Giannini, S. (2020, March 25). Three ways to plan for equity during the coronavirus school closures. World Education Blog. https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/03/25/three-ways-to-plan-forequity-during-the-coronavirus-school-closures/
11. Gilbert, B. (2015). Online Learning Revealing the Benefits and Challenges. Master thesis, St. John Fisher College.
12. Harrison, G. (2020). English teaching and learning during the Covid crisis: online classes and upskilling teachers. [Online] Available from: https://www.cambridgeenglish.org/blog/engli sh-teaching-and-learning-during-the-covidcrisis/ [Accessed 15/

13. Iskandar ,N.H.& Azar,A.S.(2020). The Application of ICT Techs (Mobile-assisted Language Learning, Gamification, and Virtual Reality) in Teaching English for Secondary School Students in Malaysia during COVID-19 Pandemic *Universal Journal of Educational Research* 8(11C),55-63.
14. Jaramillo, S. G. (2020). COVID-19 and primary and secondary education: The impact of the crisis and public policy implications for Latin America and the Caribbean. United Nations Development Programme. https://www.latinamerica.undp.org/content/rblac/en/home/library/crisis_pre
15. Jeanne A., Leonie R. & Parlo , S. (2020). Teaching and teacher education in the time of COVID-19, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(3) ,233-236, DOI: 10.1080/1359866X.2020.1752051.
16. Kebriche, M., Lipschutez, A., and Santiague, L. (2017). Issues and Challenges for Teaching Successful Online Courses in Higher Education: A Literature Review. *Journal of Educational Technology Systems*, 46 (1), 4-29.
17. Khan, I.A. (2016) Effectiveness of E-learning for the Teaching of English: A Study of Comparative Strategies. Advances in Language and Literary Studies, 7 (3), pp. 125-135.
18. Lassoued, Z., Alhendawi, M., & Bashitialshaaer, R. (2020). An exploratory study of the obstacles for achieving quality in distance learning during the COVID-19 pandemic. *Education Sciences*, 10(9), 232. https://doi.org/10.3390/educsci10090232
19. Lewin, K. M. (2020). Contingent reflections on coronavirus and priorities for educational planning and development. *Prospects*, 49, 17–24. https://doi.org/10.1007/s11125-020-09480-3
20. Nashruddin, N., Alam, F. A., & Tanasy, N. (2020). Perceptions of Teacher and Students on the Use of E-Mail as A Medium in Distance Learning. Berumpun: International Journal of Social, Politics, and Humanities, 3(2), 182-194.

21. MCIT (2009). Five-year achievement report. http:// www. mcit. gov. eg/ Upcont/ Documents / ELCC2 01022 21433 48. pdf. Accessed 6 Sept 2020.

22. Radu, M.C.; Schnakovszky, C.; Herghelegiu, E.; Ciubotariu, V.A.; Cristea, I.(2020). The Impact of the COVID-19 Pandemic on the Quality of Educational Process: A Student Survey. *Int. J. Environ. Res. Public Health 17*, 7770. [Google Scholar] [CrossRef]

23. Reich, J., Buttimer, C. J., Fang, A., Hillaire, G., Hirsch, K., Larke, L., Littenberg-Tobias, J., Moussapour, R., Napier, A., Thompson, M., & Slama, R. (2020). *Remote learning guidance from state education agencies during the COVID-19 pandemic: A first look*. Massachusetts Institute of Technology, MIT Teaching Systems Lab. https://osf.io/k6zxy/.

24. Torda, A.(2020). How COVID-19 has pushed us into a medical education Revolution. *Intern. Med. J.* , *50*, 1150–1153. [**Google Scholar**] [**CrossRef**] [**PubMed**

25. Tracey, J.N.; Tolan, M.(2020). Online Accounting Courses: Transition and Emerging Issues. *CPA J. 90*, 11. [**Google Scholar**]

26. UNESCO (2017). A guide for ensuring inclusion and equity in education. https://unesdoc.unesco.org/ark:/ 48223/pf0000248254 UNESCO Institute for Statist

27. Wahab, S., & Iskandar, M. (2020). Teacher's Performance to Maintain Students' Learning Enthusiasm in the Online Learning Condition. *JELITA*, 1(2), 34-44 .

28. Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S., & Ho, R. C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5),17-29.

29. Wipfli, H.; Withers, M.(2020). Engaging youth in global health and social justice: A decade of experience teaching a high school summer course. *Glob. Health Action*, *15*, 1987045. [Google Scholar] [CrossRef]

30. Zakarneh, B.M. (2018). Effectiveness of E-learning Mode for Teaching English Language in Arab Universities. International Journal of Applied Linguistics and English Literature, 7 (7), 171-181.

31. Zaki E.M.A.(2020) .Empowering the Egyptian education in the era of Covid -19 Quest Journals Journal of Research in Humanities and Social Science 7 (11) , 43-56

العدالة التربوية على فئة المراهقين وعلاقتها بالصحة النفسية

The impact of educational justice on the group of teenagers and its relationship to mental health

بكالوريوس هندسة. عدنان فضل الهندي/ نقابة المهندسين وباحث سياسي واجتماعي / فلسطين
بكالوريوس اعلام. هند عدنان أبو نجيلة/ ناشطة مجتمعية / فلسطين

.

ملخص الدراسة:

إن مرحله المراهقة من أهم وأخطر المراحل التي يمر بها الانسان ضمن أطوار حياته المختلفة التى تتسم بالتجديد المستمر , وهى تستحوذ على اهتمام كثير من الناس فهي تهم المراهقين أنفسهم ليفهموا أنفسهم وتهم الآباء والامهات والمربين ليفهموا طبيعة المرحلة وكيفيه التعامل معها.

ومن بين كل ستة أشخاص، هناك شخص يتراوح عمره بين بين 10 و19 عاماً. وتشكّل المراهقة مرحلة فريدة وتكوينية. ويمكن لتغيرات بدنية وعاطفية واجتماعية متعددة، بما في ذلك المعاناة من الفقر أو إساءة المعاملة أو العنف، أن تجعل المراهقين عرضة لمشاكل الصحة النفسية. وتمثل حماية المراهقين من الشدائد، وتعزيز التعلم الاجتماعي والعاطفي، والرفاه النفسي، وضمان الحصول على الرعاية الصحية النفسية، عوامل حاسمة من أجل الصحة والرفاه خلال فترتي المراهقة والبلوغ. كما أن العدالة في التعامل مع المراهقين سواء في البيت أو المدرسة أو أي مكان له تأثير كبير على الصحة النفسية للمراهقين.

وسيتم خلال هذه الدراسة بحث تأثير العدالة في التعامل مع المراهقين على الصحة النفسية لهم من خلال محورين:

المحور الأول: المراهقون والصحة النفسية.

المحور الثاني: أثر العدالة التربوية على فئة المراهقين وعلاقتها بالصحة النفسية.

الكلمات المفتاحية: المراهقون - الصحة النفسية - العدالة التربوية.

Abstract:

The adolescence stage is one of the most important and dangerous stages that a person goes through within the various stages of his life, which is characterized by continuous renewal, and it captures the attention of many people, as it concerns the teenagers themselves to understand themselves and concern parents, mothers and educators to understand the nature of the stage and how to deal with it.

Of every six people, there is a person between 10 and 19 years old. Adolescence is a unique and formative stage. Multiple physical, emotional and social changes, including suffering from poverty, abuse or violence, can make adolescents vulnerable to mental health problems. Protection of adolescents from adversity, enhancing social and emotional learning, psychological well -being, and ensuring psychological health care is decisive factors for health and well -being during adolescence and adulthood. Justice in dealing with adolescents, whether at home, school, or anywhere, has a significant impact on the mental health of adolescents.

During this study, the impact of justice in dealing with adolescents on mental health will be discussed through two axes:

The first axis: teenagers and mental health.

The second axis: the impact of educational justice on the category of teenagers and its relationship to mental health.

Keywords: teenagers - mental health - educational justice".

مقدمة:

تعتبر مرحله المراهقة من أهم وأخطر المراحل التي يمر بها الانسان ضمن أطوار حياته المختلفة التي تتسم بالتجديد المستمر , وهى تستحوذ على اهتمام كثير من الناس، فالعدل من أهم المبادئ التي تحقق سعادة الفرد والجماعة وهو من المفاهيم الإدارية العظيمة التي ينبغي تفهمها، وإدراك معانيها وأهميتها في نجاح العمل الإداري، سواء كان ذلك تربويا أو غير ذلك، والإنسان يحتاج إلى العدل في شتى جوانب حياته فهو يتعامل مع أفراد مختلفين لا تجمعه بهم صلة أو قرابة، أو معرفة، فإذا كان شعار أفراد المجتمع العدل، فإنه سيعيش وهو مطمئن لأنه لن يظلم وسيأخذ حقوقه ومطالبه كاملة بدون عناء مهما كانت منزلته. والعدالة التربوية ضرورية جدا لفئة المراهقين لما لها علاقة بصحتهم النفسية.

حيث تكمن مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما أثر العدالة التربوية على فئة المراهقين وعلاقتها بالصحة النفسية؟

ويتفرع منها الأسئلة الفرعية التالية:

1- من هم المراهقون ؟

2- ما هي الصحة النفسية ؟

3- كيف تؤثر الصحة النفسية على المراهقين؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

1- بيان أثر العدالة التربوية على فئة المراهقين وعلاقتها بالصحة النفسية.

2- التعرف على فئة المراهقين ومشاكلهم النفسية.

أهمية الدراسة

يكتسي هذا الموضوع أهمية خاصة لكونه يهتم بفئة المراهقين ومحاوله لرصد أثر العدالة التربوية عليهم وعلاقتها بالصحة النفسية.

منهج الدراسة

المنهج الوصفي التحليلي: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي للتعرف على أثر العدالة التربوية على فئة المراهقين وعلاقتها بالصحة النفسية.

مقدمة الدراسة

تُعد فئة المراهقين من أكثر الفئات عرضةً للاضطرابات والمشكلات النفسية، نتيجة لانعدام العدالة التربوية بينهم مما يؤثر على صحتهم النفسية، او نتيجة لنظام وأنماط حياتهم وتغيرات فسيولوجية تؤثر فيهم، ما يستوجب على الوالدين والأفراد الاطلاع الدائم على سلوكيات أبنائهم لمعرفة الأمراض التي من الممكن أن تواجههم، فالتدخل المبكر هو مفتاح العلاج قبل تطور الحالة (اضطرابات نفسية شائعة في سن المراهق، المركز الوطني لتعزيز الصحة النفسية، 2019/10/6، https://ncmh.org.sa/articals/38).

الصحة النفسية هي حالة من الرفاه النفسي تمكّن الشخص من مواجهة ضغوط الحياة، وتحقيق إمكاناته، والتعلّم والعمل بشكل جيد، والمساهمة في مجتمعه المحلي. وهي جزء لا يتجزأ من الصحة والرفاه اللذين يدعمان قدراتنا الفردية والجماعية على اتخاذ القرارات وإقامة العلاقات وتشكيل العالم الذي نعيش فيه. والصحة النفسية هي حق أساسي من حقوق الإنسان. وهي حاسمة الأهمية للتنمية الشخصية والمجتمعية والاجتماعية الاقتصادية.

والصحة النفسية لا تقتصر على غياب الاضطرابات النفسية. فهي جزء من سلسلة متصلة معقدة، تختلف من شخص إلى آخر، وتتسم بدرجات متفاوتة من الصعوبة والضيق، وبحصائل اجتماعية وسريرية يُحتمل أن تكون مختلفة للغاية.

وتشمل اعتلالات الصحة النفسية الاضطرابات النفسية وحالات الإعاقة النفسية الاجتماعية، فضلاً عن الحالات النفسية الأخرى المرتبطة بالضيق الشديد أو ضعف الأداء أو خطر إيذاء النفس. ومن المرجح أن يعاني الأشخاص المصابون باعتلالات الصحة النفسية من تدنّي مستويات الراحة النفسية، ولكن لا يحدث هذا دائماً أو بالضرورة (الصحة النفسية تعزيز استجابتنا، منظمة الصحة العالمية، 2022/6/17، https://www.who.int/ar).

وسوف يتم تقسيم هذه الدراسة إلى محورين:

المحور الأول: المراهقون والصحة النفسية

من بين كل ستة أشخاص، هناك شخص يتراوح عمره بين بين 10 و19 عاماً. وتشكّل المراهقة مرحلة فريدة وتكوينية. ويمكن لتغيرات بدنية وعاطفية واجتماعية متعددة، بما في ذلك المعاناة من الفقر أو إساءة المعاملة أو العنف، أن تجعل المراهقين عرضة لمشاكل الصحة النفسية. وتمثل حماية المراهقين من الشدائد، وتعزيز التعلم الاجتماعي والعاطفي، والرفاه النفسي، وضمان الحصول على الرعاية الصحية النفسية، عوامل حاسمة من أجل الصحة والرفاه خلال فترتي المراهقة والبلوغ. وعلى الصعيد العالمي، تشير التقديرات إلى أن شخصاً من بين كل 7 أشخاص (14 في المائة) ممن تتراوح أعمارهم بين 10 و19 عاماً يعانون من اعتلالات صحية نفسية ومع ذلك لا تزال هذه الحالات غير معترف بها وغير معالجة إلى حد كبير. أيضاً (صحة المراهقين النفسية، منظمة الصحة العالمية، 2021/11/17، https://www.who.int/ar/news-room/).

ومما لا شك فيه أن فترة المراهقة تعتبر مرحلة حرجة من المراحل المختلفة لحياة الإنسان، وربما أكثرها ملئاً بالتحديات، ففي هذه الفترة يسعى المراهق لأن يكون شخصاً مستقلا، ينخرط في إنشاء علاقات جديدة بشكل متسارع، ومتسرع أحياناً، وينحى لتطوير مهاراته الاجتماعية، وتعلم سلوكيات جديدة، يظل بعضها يلازمه طيلة حياته.

في هذا المحور سنقوم بدراسة.

أولاً: المراهقة والمراهقون

1- المراهقة

"المراهقة" تعني باللاتينية "أدولزير" ومعناها "يكبر" ولكن في العديد من السياقات الأخرى فإننا نفتقد لتعريف سهل لهذا المصطلح، إذ تصنف منظمة الصحة العالمية الأشخاص بين عشر و19 سنة بفئة المراهقة، في حين تتقاطع هذه الفئة العمرية مع أخرى، فالأمم المتحدة تصنف الشباب ما بين 15 و24 عاما.

كما أن هناك تداخلا بين الطفولة والشباب عندما يعرف الطفل بأنه كل شخص دون سن الثامنة عشرة، والشاب بأنه كل شخص يتراوح عمره بين عشر و24 سنة. وينبغي ألا يفاجئنا بعد ذلك أن هناك تباينا كبيرا في جميع أنحاء العالم بخصوص الفترة التي يكلف فيها الشباب باتخاذ القرارات التي يتخذها الكبار (قضايا المراهقين.. البالغون بحاجة لأن "يكبروا" ليفهموها، الجزيرة نت، 2018/3/6، https://www.aljazeera.net/news).

وفي ظل حقيقة أن فترة المراهقة تعتبر فترة تغير فائق السرعة على الصعيد العصبي والعقلي، وعلى الصعيد الجسدي كذلك، فهي فترة انتقالية في الجانب العاطفي الشعوري من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الشباب، حيث يواجه المراهقون مجموعة من المخاطر الصحية الخاصة بفئتهم العمرية. وغالباً ما يتعرض المراهقون خلال سنوات المراهقة لمواد خطرة وضارة صحياً، مثل منتجات التبغ، والكحوليات، والمخدرات، كما يمكن أن يصبحوا أكثر عرضة لخطر العنف البدني والنفسي، ولحوادث ووفيات الطرق. وكثيراً ما يواجه المراهقون اضطرابات نفسية خطيرة، مثل الاكتئاب، والقلق (صحة المراهقين.. مخاطر ومحدِّدات، الاتحاد، 2019/10/6، https://www.alittihad.ae).

ويُصاحب هذه المرحلة العديد من التغيّرات، ومن أبرزها ما يأتي:

1- التغيّرات الجسدية والتطورات النفسية والاجتماعية والأخلاقية.

2- الشعور بالحاجة إلى الاستقلالية وتكوين الذات وضعف ارتباط المراهق بوالديه عاطفياً.

3- التفاوت في سرعة التغيّرات الجسدية وطفرات النمو في سن البلوغ من مراهق لآخر، فقد تحدث عند بعضهم ببطء وبشكل تدريجي، في حين أنّها قد تحدث بسرعة عند آخرين؛ لذا فقد تظهر علامات النضج على المراهق في فترة مبكرة أو متأخرة وِفقاً لطبيعة نمو جسمه.

4- زيادة مشاعر القلق وعدم الشعور بالأمان.

5- اتّصاف معظم المراهقين بالأنانية لفترة معينة والتي تقلّ عادةً مع التقدم في العمر.

6- اعتقاد المراهق بأنّه محور اهتمام وتركيز الآخرين سواءً من المقرّبين له أو البعيدين عنه.

7- اهتمام المراهق الزائد بمظهره، وكذلك تفضيله لأصدقائه على أهله في معظم الأوقات

(طلال، وسام، ما هي مرحلة المراهقة، موضوع، 2021/3/29، https://mawdoo3.com).

ويمكن تعريف المراهقة بيولوجيًا، على أنها انتقال جسدي يتميز ببداية سن البلوغ وانتهاء النمو الجسدي؛ أو معرفيًا، على أنها تغييرات في القدرة على التفكير بشكل تجريدي ومتعدد الأبعاد؛ أو اجتماعيًا، على أنها فترة تحضير لأدوار البالغين. تشمل تغييرات البلوغ والتغيرات البيولوجية الرئيسية التغييرات في الأعضاء التناسلية، والطول، والوزن وكتلة العضلات، بالإضافة إلى التغييرات الرئيسية في بنية الدماغ وتنظيمه. يشمل التقدم المعرفي الزيادة في المعرفة والقدرة على التفكير المجرد والتفكير بشكل أكثر فعالية. تتضمن دراسة تطور المراهقين غالبًا تعاونًا متعدد التخصصات. قد يركز الباحثون في علم الأعصاب أو الصحة السلوكية الحيوية مثلًا على التغيرات البلوغية في بنية الدماغ وتأثيراتها على الإدراك أو العلاقات الاجتماعية. في حين يركز علماء الاجتماع المهتمون بالمراهقة على اكتساب الأدوار الاجتماعية (مثل العامل أو الشريك الرومانسي) وكيف يختلف ذلك عبر الثقافات أو الظروف الاجتماعية. وقد يركز علماء النفس التنموي على التغييرات في العلاقات مع الآباء والأقران باعتبارها وظيفة في

البنية المدرسة وحالة البلوغ. وقد شكك بعض العلماء في عالمية المراهقة كمرحلة نمو، زاعمين أن السمات التي تعتبر غالبًا نموذجية للمراهقين غير متأصلة حقًا في سنوات المراهقة.

وتعد المراهقة وقتًا للتطور المعرفي السريع. يصف بياجيه المراهقة بأنها مرحلة من الحياة تبدأ فيها أفكار الفرد في اتخاذ شكل أكثر تجردًا وتتناقص الأفكار المتمحورة حول الذات، ما يسمح للفرد بالتفكير والإدراك من منظور أوسع. أظهرت مجموعة من الدراسات السلوكية ودراسات الرنين المغناطيسي الوظيفي تطور الوظائف التنفيذية، أي المهارات المعرفية التي تتيح التحكم وتنسيق الأفكار والسلوك، والتي ترتبط عمومًا بقشرة الفص الجبهي .تؤثر الآراء والأفكار والمفاهيم المطورة في هذه الفترة من الحياة كثيرًا على حياة الفرد المستقبلية، وتلعب دورًا رئيسيًا في تكوين الطابع والشخصية (مراهقة، ويكيبيديا الموسوعة الحرة، https://ar.wikipedia.org/wiki)

والمراهقة هي مرحلة تستحوذ على اهتمام كثير من الناس فهي تهم المراهقين أنفسهم ليفهموا أنفسهم وتهم الآباء والمعلمين ليعرفوا كيفية التعامل معهم. وهي مرحلة تغير كلي وشامل وليست أزمة نمو وهي تنقل المرء من فترة الطفولة إلى مرحلة الشباب والنضج وتشمل تغيرات كبيرة وسريعة في كافة مجالات النمو البدني والجنسي والعقلي والعاطفي والاجتماعي. يعبر بعض المراهقين هذه المرحلة بهدوء ويستطيعون التكيف مع التغيرات الداخلية ومتطلبات الأسرة والمجتمع لكن البعض الآخر يمر بأزمات داخلية وصراعات مع المجتمع. تمر هذه المرحلة في المجتمعات الريفية بهدوء بينما لا يكون الأمر كذلك في المجتمعات المتحضرة مادياً. تمتد المراهقة عادة ما بين 12-20 سنة على تفاوت بين الأفراد وعلى تفاوت بين الجنسي حيث تسبق الفتاة الفتى قليل.

تعريفات:

- المراهق: من راهق: تدرج نحو المجتمع.
- راهق الغلام فهو مراهق أي قارب الاحتلام.
- كلمة رهق تعني السفه والخفة والعجلة وركوب الخطر.

النمو البدني:

يتميز بكونه سريعاً وغير متناسق فيزداد الطول والوزن بشكل ملحوظ (يزداد حجم العضلات في الذكور وتتزايد الطبقة الدهنية في الإناث).

البلوغ:

ويكتمل فيه النمو الجسدي والجنسي.

الصفات الجنسية الأولية:

1- زيادة حجم الأعضاء التناسلية.
2- بدء الدورة الشهرية للفتاة.
3- الاحتلام.

السمات الجنسية الثانوية:

1- خشونة الصوت.
2- ظهور الشعر.
3- زيادة حجم التهدين.

(ديفي، مارسا (2012) فن التعامل مع المراهقين لماذا يميل المراهقين إلى مقاومة سلطة الوالدين، نورس للنشر والتوزيع، ص44- 45).

2- المراهقون

مستقبل العالم يمثله 1.5 مليار شخص في العالم. هؤلاء من تتراوح أعمارهم، بحسب الأمم المتحدة، بين عشرة و25 سنة. أما المراهقون المتراوحة أعمارهم بين عشرة و19 سنة فيشكلون الجيل الأكبر عدداً من المراهقين في تاريخ البشرية. والعقد الثاني من العمر هو فترة التحول الكبرى والمرحلة المحورية في الحياة. تقول "يونيسف" إنه في هذا العمر، يبدأ الأولاد والبنات في التفاعل مع العالم بطرق جديدة. يخوضون مغامرات، ويتعلمون مهارات، ويمرون بمشاعر غير مألوفة لهم. يتجاوزون مرحلة الأسرة، ويخرجون إلى عالم الأقران. يبحثون عن طرق ليتميزوا بها. ويتأرجحون بين الرغبة في الانتماء والمغامرة بعدم الانتماء. معضلتهم الكبرى أنهم يريدون أن يصنعوا فرقاً في عالمهم، لكن عالمهم يقف لهم بالمرصاد.

ويكفي أن ثلاثة بين كل أربعة في الفئة العمرية من 15 إلى 24 سنة في 90 دولة غير قادرين على اكتساب المهارات اللازمة للتوظيف، حيث لا التعليم مناسب، ولا المجال لائق لتنمية المهارات. الأنظمة التعليمية خذلت غالبية الأطفال والمراهقين في العالم! مدير قسم التعليم في "يونيسف" روبرت جنكينز يقول إن أنظمة التعليم جعلت من الأطفال والمراهقين "غير متعلمين، وبلا إلهام، ويفتقرون إلى المهارات". وتمثل هذه الفئة العمرية الحرجة نحو نصف السكان في المنطقة العربية، التي هي موطن لأعلى معدلات البطالة بين الشباب في العالم. المراهقون والمراهقات العرب في موقف صعب. فهم لا يحملون فقط الجعبة المميزة لمراهقي العالم من تغير الهرمونات والتشتت بين مرحلتي الطفولة والشباب وافتقاد المساندة المطلوبة من البيت والمدرسة والمجتمع، لكنهم ملاصقون لهموم أوطانهم الآخذة في التفاقم ومشكلات مجتمعاتهم التي يسير بعضها من سيئ إلى أسوأ. (المراهقون... الفئة المنسية في البلدان العربية، INDEPENDENT، 2022/8/4، https://www.independentarabia.com/node).

لمن هو صعب لك أم لوالديك؟

إنه موضوع حيوي يقول الكبار إن سن المراهقة هي السن الصعبة إنهم يقصدون بذلك أنه من الصعب عليهم إيجاد لغة مشتركة مع المراهقين. في الحقيقة هذه السن صعب للمراهق بشكل خاص في هذه السن يمر جسمه بتبدلات فيزيولوجية عاصفة غير مستعد لتقبلها ولا يعرف عنها شيئاً تأتيه رغماً عن إرادته. في البداية لا يلحظ المراهق التغيرات الأولى لأنها تكون مرتبطة بأعضائه الداخلية.

ويتعرَّض في هذه المرحلة بالذات لإعادة بناء حازمة في نفسيته تسمى هذه المرحلة من عمر المراهق بالنضج الجنسي أو سن البلوغ أو السن الانتقالية أو المرحلة الانتقالية وكانوا يطلقون على هذه المرحلة في السابق سن الفتوة في اللغة اللاتينية التي كان يتكلم بها يوليوس قيصر وغيره من العمالقة كانت تسمى "Pubentas" وهذا يعني النضج الجنسي.

يعتبر الكبار أن سن المراهقة صعبة لأنهم وبكل بساطة لا يستطيعون إيجاد لغة مشتركة مع المراهقين.

ثورة الهرمونات يجب أخذها في الحسبان

هناك لغة لا تستخدمها في تعاملك اليومي مع أصدقائك نسميها أحياناً اللغة الطبيَّة استخدامها صعب في حياتنا اليومية لكننا سنضطر بين حين وآخر لاستخدام بعض كلماتها أو مصطلحاتها.

(ينيكيبفا، ديلا ترجمة دليلة، مصطفى (2001) علم النفس العملي للمراهقين، دار الحوار للنشر والتوزيع، اللاذقية، سوريا، ط1، ص15).

وها نحن في عصر العولمة وانفجار الانفتاح الكوني وتصعد المنافسة وارتفاع معايير الجودة باضطراد بإزاء حالة تتطلب أقصى درجات الاقتدار المهني والتقني والمعرفي والشخصي والاجتماعي وهو ما بدأ يطرح مهام جديدة على برامج الصحة النفسية باتجاه نمائي يؤسس للاقتدار كأسلوب في الحياة ومعه تصبح الصحة النفسية حالة متقدمة من نوعية الحياة.

من خلال هذه اللمحات السريعة يتضح أن الاهتمام بالصحة النفسية ورعايتها تلازم في الغرب مع تجاوز الموقف القطعي مريض عقلي يحتجز ويعالج في مقابل إنسان عادي يترك وشأنه لقد تضافر الاهتمام بالصحة النفسية مع تزايد الحاجة إلى صيانة طاقات الناس الأسوياء وعلاج أزماتهم النفسية والحياتية كي لا تؤثر على كفاءة إمكاناتهم وقدراتهم على العطاء ومن هنا تسمية الصحة النفسية وفزعها التطبيقي الإرشاد النفسي بأنها علم نفس اضطراب الأسوياء Psychopathology of the normal ومن هذا المستوى العلاجي الوقائي تقدم الاهتمام بالصحة النفسية إلى المستوى النمائي حيث توفر البرامج والمؤسسات المعنية كما التخطيط الرعائي فرص إطلاق الطاقات وتنميتها إلى مستوياتها الفضلى ويترافق ذلك مع التحول من مجرد الاهتمام بالطاقات المنتجة إلى البحث عن الطاقات المبدعة القادرة وحدها على التنافس المفتوح على الجودة والتميز.

أما التكريس المقنن لمصطلح الصحة النفسية ورعايتها فهو يعود إلى أوائل هذا القرن في كل من أميركا وأوروبا وصولاً إلى بقية أقطار العالم كما أنه يرتبط بشكل وثيق من حيث الاعتراف به إلى أعمال وحدة الصحة العقلية في منظمة الصحة العالمية بعيد الحرب العالمية الثانية.

(حجازي، مصطفى (2004) الصحة النفسية منظور دينامي تكاملي للنمو في البيت والمدرسة، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط1، ص23، ص24).

ثانيا: الصحة النفسية

هي مستوى الرفاهية النفسية أو العقل الخالي من الاضطرابات،" وهي الحالة النفسية للشخص الذي يتمتع بمستوى عاطفي وسلوكي جيد ."من وجهة نظر علم النفس الإيجابي أو النظرة الكلية للصحة العقلية من الممكن أن تتضمن قدرة الفرد على الاستمتاع بالحياة وخلق التوازن بين أنشطة الحياة ومتطلباتها لتحقيق المرونة النفسية".

الصحة النفسية وفقاً لمنظمة الصحة العالمية تعني الحياة التي تتضمن الرفاهية والاستقلال والجدارة والكفاءة الذاتية بين الأجيال وإمكانات الفرد الفكرية والعاطفية . كما أن منظمة الصحة العالمية نصت على أن رفاهية الفرد تشمل القدرة على إدراك قدراتهم والتعامل مع ضغوط الحياة العادية والإنتاج ومساعدة المجتمع ومع ذلك فإن تعريف "الصحة العقلية" تختلف نتيجةً للاختلاف الثقافي والتقييم الذاتي والتنافس في النظريات."االصحة السلوكية هي المصطلح الأمثل للصحة العقلية.[حاجة لمصدر] وهي تعتبر حالة من العافية يستطيع فيها كل فرد إدراك إمكاناته الخاصة والتكيّف مع حالات التوتّر العادية والعمل بشكل منتج ومفيد والإسهام في مجتمعه المحلي. والصحة هي حالة من اكتمال السلامة بدنياً وعقلياً واجتماعياً، لا مجرّد انعدام المرض

(صحة نفسية، ويكيبيديا الموسوعة الحرة، https://ar.wikipedia.org/wiki).

تُعرف الصحّة النفسيّة باللغة الإنجليزية باسم(Psychological health) ، وهي مجموعة من الإجراءات والطرق التي يتّبعها الأفراد في المحافظة على صحتهم النفسية، حتى يتمكّنوا من إيجاد الحلول المناسبة للمشكلات التي تواجههم، وتُعرف أيضاً بأنها قدرة الفرد على التعامل مع البيئة المحيطة به، وتغليب حُكم العقل على الانفعالات التي تنتج نتيجة لتأثّره بالعوامل التي تدفعه للغضب، أو القلق، أو غيرها (خضر مجد، مفهوم الصحة النفسية، موضوع، 2021/6/23، https://mawdoo3.com).

الصحة النفسية هي حالة من الرفاه النفسي تمكّن الشخص من مواجهة ضغوط الحياة، وتحقيق إمكاناته، والتعلّم والعمل بشكل جيد، والمساهمة في مجتمعه المحلي. وهي جزء لا يتجزأ من الصحة والرفاه اللذين يدعمان قدراتنا الفردية والجماعية على اتخاذ القرارات وإقامة العلاقات وتشكيل العالم الذي نعيش فيه. والصحة النفسية هي حق أساسي من حقوق الإنسان. وهي حاسمة الأهمية للتنمية الشخصية والمجتمعية والاجتماعية الاقتصادية. والصحة النفسية لا تقتصر على غياب الاضطرابات النفسية. فهي جزء من سلسلة متصلة معقدة، تختلف من شخص إلى آخر، وتتسم بدرجات متفاوتة من الصعوبة والضيق، وبحصائل اجتماعية وسريرية يُحتمل أن تكون مختلفة للغاية.

وتشمل اعتلالات الصحة النفسية الاضطرابات النفسية وحالات الإعاقة النفسية الاجتماعية، فضلاً عن الحالات النفسية الأخرى المرتبطة بالضيق الشديد أو ضعف الأداء أو خطر إيذاء النفس. ومن المرجح أن يعاني الأشخاص المصابون باعتلالات الصحة النفسية من تدنّي مستويات الراحة النفسية، ولكن لا يحدث هذا دائماً أو بالضرورة (الصحة النفسية تعزيز استجابتنا، منظمة الصحة العالمية، 2022/6/17، https://www.who.int/ar).

والصحة النفسية للفرد هي الحالة النفسية العامة للفرد ، والصحة النفسية السليمة هي حالة تكامل طاقات الفرد المختلفة بما يؤدى الي احسن استثمار لها ، وتحقيق وجوده اي تحقيق انسانيته ، فالصحة النفسية ذات مفهوم واسع ، غير محدد وهو " مفهوم ثقافي ، ونسبي بطبيعته ، وهو متغير بتغير ما يجد عليه من معلومات عن الحياة وما ينبغي ان تكون عليه ، كما انه يتغير بما نكتشفه عن انفسنا وسلوكنا وما يجب ان نصل اليه في حياتنا .

هذا وما زال الغموض والقصور ، وعدم الجدية سائد الي الآن في نظرة المجتمع للصحة النفسية وعلم النفس بشكل عام ، فعدم قدرة الافراد في الافصاح عن حاجاتهم النفسية ، ومع صعوبة التعرف عليها احيانا ، يدفع المجتمع الي التركيز علي اشباع الجوانب الجسيدة والمادية للأفراد أكثر من اشباعه لحاجاتهم النفسية ، فالحب والتقدير والصداقة ، والتعبير عن النفس ، ومعرفة الذات ، والاحترام والقبول ، والكرامة ، والاستقلال يأتي في المرتبة الثانية في سلم اولويات المجتمع.

اذ لم تكن في عالم النسيان وتشير الصحة النفسية الي قدرة الفرد علي التغلب علي التحديات اليومية ، ومواجهة التفاعلات الاجتماعية دون ان يشعر او يجرب عجزا انفعاليا ، او سلوكيا ، او غير مناسب (الصحة النفسية تعزيز استجابتنا، منظمة الصحة العالمية، 2022/6/17، https://www.who.int/ar).

مفهوم الصحة النفسية

وهناك العديد من التعريفات للصحة النفسية ومنها :

1- حالة من التوازن بين البيئة والجسد والذات، أي بين متطلبات البيئة المادية، والاجتماعية، تحديدها وبين إمكانيات الفرد الجسدية والاجتماعية) .
2- حالة من الراحة الجسمية والنفسية والاجتماعية وليست عدم وجود المرض .
3- حالة عقلية انفعالية إيجابية، مستقرة نسبيا، تعبر عن تكامل طاقات الفرد ووظائفه المختلفة، وتوازن القوى الداخلية والخارجية الموجهة للسلوك في مجتمع، ووقت ما، ومرحلة نمو معينة، وتمتعه بالعافية النفسية والفاعلية الاجتماعية.
4- قدرة الفرد على أداء وظيفته في الحياة بنجاح من خلال أهدافه وإمكانياته والفرص المكفولة له وفي إطار بيئته الاجتماعية والاقتصادية.
5- التوافق التام أو التكامل بين الوظائف النفسية المختلفة مع القدرة على مواجهة الأزمات النفسية العادية التي تطرأ عادة على الإنسان، ومع الإحساس الإيجابي بالسعادة والكفاية .
6- حالة الفرد النفسية العامة والصحة النفسية السليمة هي حالة تكامل طاقات الفرد المختلفة بما يؤدي إلى تحقيق وجوده أي تحقيق إنسانيته.
7- حالة عقلية انفعالية سلوكية إيجابية (وليست مجرد الخلو من الاضطراب النفسي) دائمة نسبيا، تبدو في أعلى مستوى من التكيف النفسي والاجتماعي والبيولوجي حين يتفاعل الفرد مع محيطه الداخلي (ذاته) ومحيطه الخارجي (الاجتماعي والفيزيقي) وحين تقوم وظائفه النفسية بمهماتها بشكل متناسق ومتكامل ضمن وحدة الشخصية

(الصحة النفسية، مفهوم، أهمية، مظاهر، أهداف، معايير، مستويات، ستار شمس، 2021/11/9، https://www.starshams.com/).

ثالثاً: تعزيز الصحة النفسية والوقاية من الاضطرابات النفسية

ترمي التدخلات في مجال تعزيز الصحة النفسية والوقاية من الاضطرابات النفسية إلى تحديد المحددات الفردية والاجتماعية والهيكلية للصحة النفسية، ثم التدخل من أجل الحد من المخاطر وبناء القدرة على الصمود وتهيئة بيئات داعمة للصحة النفسية. ويمكن تصميم التدخلات خصيصاً للأفراد أو فئات محددة أو للفئات السكانية بأسرها.

إن إعادة تشكيل محددات الصحة النفسية غالباً ما تتطلب اتخاذ إجراءات تتجاوز نطاق قطاع الصحة، ومن ثمّ فإنه ينبغي أن تشمل برامج تعزيز الصحة النفسية والوقاية من الاضطرابات النفسية قطاعات التعليم والعمل والعدالة والنقل والبيئة والإسكان والرعاية الاجتماعية. ويمكن لقطاع الصحة أن يسهم إسهاما كبيرا بدمج جهود التعزيز والوقاية في الخدمات الصحية؛ والدعوة إلى التعاون والتنسيق المتعدديْ القطاعات والشروع فيهما، وتيسيرهما عند الاقتضاء (الصحة النفسية تعزيز استجابتنا، منظمة الصحة العالمية، 2022/6/17، https://www.who.int/ar).

وهناك عدة مفاهيم تبين جودة الحياة النفسية كوسيط للعلاقة بين السعادة النفسية والقيمة الذاتية لدى المراهقين وهي

المفهوم الأول: جودة الحياة النفسية

يُعد مفهوم جودة الحياة النفسية من المفاهيم الحديثة نسبياً في مجال علم النفس والتي بدأ الاهتمام بها مؤخراً في إطار ما يعرف بعلم النفس الإيجابي؛ ولهذا فإن جودة الحياة النفسية نظراً لحداثة عهده بهذا العلم لذا تعددت التعريفات التي طرحت هذا المفهوم من قبل الباحثين ومن أبرزها تعريف كومنس والذي يشير إلى أن مفهوم جودة الحياة النفسية بأنها: الصحة الجيدة، أو السعادة، أو تقدير الذات، أو الرضا عن الحياة، أو الصحة النفسية. ويرى دينير ودينير جودة الحياة النفسية بأنها "ببساطة شديدة تقويم الشخص لرد فعله للحياة، سواء تجسد في الرضا عن الحياة (التقويمات المعرفية) أو الوجدان (رد الفعل الانفعالي المستمر)". ويعرف ليتوين جودة الحياة النفسية بأنها لا تقتصر على تذليل الصعاب والتصدي للعقبات والأمور السلبية فقط، بل تتعدى ذلك إلى تنمية النواحي الإيجابية. كما يعرف كل من ليمان ، وجينياس جودة الحياة النفسية بأنها تتمثل في الشعور بالرضا والإحساس بالرفاهية والمتعة في ظل الظروف التي يحياها الفرد.

المفهوم الثاني: السعادة النفسية:

عرفت رويف وسنكير السعادة النفسية بأنها مجموعة من المؤشرات السلوكية تدل على ارتفاع مستويات رضا الفرد عن حياته بشكل. ويعرف كل من كفافي والنيال الشعور بالسعادة بأنها حالة من المرح والهناء والإشباع تنشأ أساسًا من إشباع الدوافع، ولكنها قد تسمو إلى مستوى الرضا النفسي، وهي وجدان يصاحب تحقيق الذات ككل. ويعرفها فينهوفن) السعادة النفسية بأنها الدرجة التي يحكم بها الفرد إيجابياً على نوعية حياته الحاضرة، وتشير بذلك إلى حب الفرد للحياة التي يعيشها، واستمتاعه بها، وتقديره لذاته لها ككل. وهي شعور الفرد بالبهجة والاستمتاع واللذة للوصول إلى درجة من الرضا عن الحياة. ويرى كل من لو وشية السعادة النفسية بأنها حالة عقلية تتسم بالإيجابية يشعر بها الإنسان ذاتيًا، وتحدث له من خلال وسائل مختلفة. وفي الدراسة الحالية يعرف الباحث السعادة النفسية بأنها حالة انفعالية إيجابية تشير إلى رضا الفرد عن سلوكياته، وحبه للحياة التي يعيشها (أبو حماد، ناصر الدين إبراهيم، جودة الحياة النفسية كوسيط للعلاقة بين السعادة النفسية والقيمة الذاتية لدى عينة من الشباب الجامعي من كلا الجنسين، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، السعودية، ص4-5).

أهمية الصحة النفسية للفرد والمجتمع

إن انتشار الاضطرابات والأمراض النفسية والعقلية بعد الحرب العالمية وظهور الحركات الاجتماعية والإنسانية التي تؤكد على حقوق الإنسان في الحرية والإدمان كان من الأسباب القوية التي أدَّت إلى الاهتمام بالصحة النفسية والتأكيد عليها لأهميتها القصوى في تحقيق حياة كريمة للفرد وفي تنمية المجتمع وازدهاره.

أهمية الصحة النفسية للفرد:

تعد الصحة النفسية مهمة جداً للفرد لأنها تميزه بالخصائص الآتية:

أ- فهم الذات: ونعني بها القدرة على معرفة الذات، حاجاتها وأهدافها.

ب- وحدة الشخصية: ودلائل ذلك الآداء الوظيفي الكامل المتناسق للشخصية جسمياً وعقلياً وانفعالياً واجتماعياً والتمتع بالنمو والصحة.

ت- التوافق: ونعني به التوافق الشخصي والتوافق الاجتماعي.

ث- الشعور بالسعادة مع النفس: ودلائل ذلك الإحساس بالراحة والأمن والطمأنينة والثقة ووجود اتجاه متسامح مع الذات واحترامها وتقبلها ونمو مفهوم إيجابي نحوها وتقديرها حق قدرها.

ج- الشعور بالسعادة مع الآخرين: ودلائل ذلك حب الآخرين والثقة بهم واحترامهم والقدرة على إقامة علاقات اجتماعية والانتماء للجماعة والقيام بالدور الاجتماعي المناسب والقدرة على التضحية والسعادة الأسرية والتعاون وتحمُّل المسؤولية الاجتماعية.

ح- القدرة على مواجهة مطالب الحياة: ودلائل ذلك النظرة السليمة الموضوعية للحياة ومطالبها ومشاكلها اليومية والعيش في الحاضر والواقع والمرونة والإيجابية وتحمُّل الصعوبات والمسؤوليات الاجتماعية وتحمُّل مسؤولية السلوك الشخصي والسيطرة على الظروف البيئية كلما أمكن والتوافق معها.

خ- السلوك العادي: ودلائل ذلك السلوك المعتدل المألوف الغالب على حياة غالبية الناس والعمل على تحسين مستوى التوافق النفسي.

د- العيش في سلامة وسلام: ودلائل ذلك التمتع بالصحة النفسية والجسمية والاجتماعية والسلم الداخلي والخارجي والإقبال على الحياة والتمتع بها والتخطيط للمستقبل بثقة وأمان.

من الواضح أن أهمية الصحة النفسية للفرد تنبع من قدرتها على إظهار الفرد إنساناً متكاملاً واعياً نامياً معطاءً بعيداً عن التناقضات الغريبة والصراعات والتوتر وبلاشك فإن الفرد المتمتع بالصحة النفسية ينظر للحياة بثقة وأمان وإيمان ويعيش في الحاضر فلا يقضي الأيام يندب الماضي وينتظر المستقبل لأن من لا يعيش حاضره تذهب حياته هباء وبالتالي لا يمكن أن يشعر بالسعادة.

أهمية الصحة النفسية للمجتمع:

الصحة النفسية مهمة للمجتمع بمسؤولياته المختلفة (الأسرة، المدرسة.. الخ) فالصحة النفسية ضرورية لجميع أفراد الأسرة إذ تؤدي صحة الأبوين النفسية إلى تماسك الأسرة مما يساعد على خلق جو ملائم لنمو شخصية الطفل المتماسكة كما أن العلاقات السوية بين مختلف أفراد الأسرة تؤدي إلى نموهم النفسي السليم.

هذا من ناحية ومن ناحية أخرى تعد الصحة النفسية ضرورية للمدرسة ذلك أن العلاقات السوية بين الإدارة والمدرسين وبين المدرسين أنفسهم تؤدي إلى نموهم النفسي السليم كما أن العلاقات الاجتماعية في المدرسة بشكل عام تؤثر على الصحة النفسية للتلميذ فالعلاقات الجيدة بين المدرس والتلميذ يؤدي إلى النمو التربوي والنفسي السليم له والعلاقات الجيدة بين المدرسة والبيت تساعد على رعاية النمو النفسي للتلميذ.

وفي الواقع يجب الالتفات أيضاً لأهمية الصحة النفسية في مجال الصناعة والتجارة والزراعة وفي كل قطاع من قطاعات المجتمع ذلك أن الصحة النفسية ضرورية جداً للعاملين لأنها تساعدهم على تحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية.

إن من أهم أهداف الصحة النفسية كما سبق وأن تبين بناء الشخصية المتكاملة وبناء الإنسان الصحيح نفسياً في جميع مؤسسات المجتمع ليقبل على تحمل المسؤولية الاجتماعية ويعطي بقدر ما يأخذ بل وأكثر مستغلاً طاقاته إلى أقصى حد ممكن ولكي يتحقق هذا يجب تحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي وتقبل الواقع وتكوين قيم واتجاهات إيجابية.

والصحة النفسية مهمة للمجتمع لأنها تهتم بدراسة وعلاج المشكلات الاجتماعية التي تؤثر على نمو شخصية الفرد وعلى المجتمع الذي يعيش فيه ومن هذه المشكلات الضعف العقلي والتأخر الدراسي كما أن الصحة النفسية مهمة للمجتمع لأنها تساعد على ضبط سلوك الفرد وتقومه لكي يحقق التوافق النفسي ويكون مواطناً صالحاً في المجتمع.

والصحة النفسية للمجتمع بشكل عام في غاية الأهمية لأن المجتمع الذي يعاني من التمزق وعدم التكامل بين مؤسساته هو مجتمع مريض والمجتمع الذي تسوده عوامل الهدم والإحباط والصراع والتعقيد والمشكلات الأسرية والتربوية يسوده الجهل والتعصب هو مجتمع مريض والمجتمع الذي يعاني من استمرار في تدهور نظام القيم السليمة وتحل به الكوارث الاجتماعية هو مجتمع مريض أيضاً لذلك يجب أن يواجه هذا المجتمع مشكلاته النفسية والصعوبات الاجتماعية والاقتصادية المسببة لها بجهود جبارة وعزائم قوية للقضاء على كل الصعوبات التي تسبب اضطرابه وتأخره. مما سبق نستنتج أهمية الصحة النفسية للمجتمع وقدرتها على تحقيق التكامل والنماء والسعادة لأفراده. (العناني، حنان عبدالحميد (2005) الصحة النفسية، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، ط3، ص28-30).

العولمة ومنظور الاقتدار في الصحة النفسية

يتبين مما سبق بأن مختلف النظريات والمنظورات السابقة هي من بنات العصر الصناعي في الغرب الملبية لاحتياجاته وها إن البشرية تدخل في العولمة التي تشكل مرحلة حضارية جديدة كلياً بخصائصها وتوجهاتها وتحدياتها وفرصها المعروفة وكما أن لكل مرحلة حضارية ولكل ثقافة مقوماتها في الصحة النفسية كذلك بدأت تبرز ملامح جديدة من هذه المقومات التي تتواءم مع العولمة وتخدم خصائصها ومتطلباتها يقدم طلعت منصور في ورقة بعنوان الصحة النفسية كسياسة اجتماعية من أجل جودة الحياة مقاربة مستقبلية في هذا الصدد تحمل تغيراً واضحاً في المنظور.

ينطلق من متطلبات عصر الجات وانفجار الانفتاح العالمي وما يفرضنا من معايير الجودة وإدارة الجودة الشاملة TQM في الإنتاجية عالية الجودة القابلة وحدها على في تيار التنافس العاصف إن الجودة الإنتاجية العالية مشروطة بالضرورة بجودة الآداء الإنساني وبالتالي بالكفاءات النفسية الواجب توافرها لدى الإنسان المنتج لإنجازها تستلزم الجودة الإنتاجية إذاً ان يسبقها ويواكبها جودة نفسية أي جودة الإنسان من الداخل مما ينعكس في آداء خارجي متميز وإبداعي ويذهب منصور إلى أن الجودة المادية تتكامل مع الجودة النفسية في نسق من جودة الحياة وقد يكون من الأفضل القول بنوعية الحياة على مستوى الفرد والمجتمع.

وهكذا تصبح الجودة النفسية من أجل جودة الحياة أساس الإنماء الإنساني وفقاً لمستويات ومعايير الصحة النفسية الإيجابية ويذهب منصور إلى ما يتجاوز جودة الآداء ومعاييره كي يقدم منظوراً تمثل الصحة النفسية فيه ركناً أساسياً من حركة اجتماعية عالمية واسعة النطاق نحو الاهتمام المتزايد بقيمة الإنسان وبحقه في حياة كريمة تستحق أن تعاش إننا بإزاء منظور طوباوي يخرج عن نفعية العولمة وإنتاجيتها وربحيتها بشكل يكاد يكون نقيضاً لها ويذهب خطوة أبعد في صياغة منظوره كي يتحدث عن الصحة النفسية الإيجابية Positive Mental Health على مستويات الفرد والجماعات المحلية والمجتمع ومعها تتحول رعاية الصحة النفسية من العيادة إلى الحي والمجتمع المحلي في سلسلة متكاملة الحلقات: صحة الفرد، صحة الجماعة المحلية، صحة المجتمع في نوع من وحدة الصحة النفسية والصحة الاجتماعية هذا المنظور أصيل ويعيد تصويب الطرح ولو أنه ليس جديداً كلياً قيمته في إعادة البعد الجماعي إلى دائرة الضوء ومركز الاهتمام بعد أن أسرفت منظورات الصحة النفسية في الفردية وقضاياها ومقوماتها فالصحة النفسية

الفردية مشروطة بالضرورة بالصحة المجتمعية (الانتماء إلى نحن، المشاعر والعواطف الإنسانية، الاعتراف والتقدير) (حجازي، مصطفى (2004) الصحة النفسية منظور دينامي تكاملي للنمو في البيت والمدرسة، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط1، ص49-50).

ومن هنا يرى الباحثان أن المراهقة من أهم وأخطر مراحل الحياة وأن أي مشاكل بالصحة النفسية لدى المراهقين تؤثر تأثيراً سلبيا عل حياتهم الشخصية.

المحور الثاني: أثر العدالة التربوية على فئة المراهقين وعلاقتها بالصحة النفسية

تُعدّ المساواة هي المبدأ الأساسي للعدالة، وقد كان ذلك مقبولاً على نطاقٍ واسعٍ منذ زمن أرسطو، أي منذ أكثر من ألفي عام، وينص هذا المبدأ على أنّه يجب معاملة الأشخاص المتساويين بشكلٍ متساوٍ، وغير المتساويين بشكلٍ غير متساوٍ، ولكن تمّ تعديل هذا المبدأ اليوم ليصبح يجب معاملة الأفراد بالطريقة ذاتها، ما لم يكون هناك اختلاف بعلاقتهم في الحالة التي يشتركون بها، ومثال ذلك إذا كان هناك امرأة ورجل يقومان بالعمل ذاته، وليس هناك فروق بينهما، أو في العمل الذي يقومان به، فمن العدالة أن يحصلا على الأجر ذاته (الكري، إبراهيم سعد، العدالة في تعليم ذوو الاحتياجات الخاصة، أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة، http://www.gulfkids.com/ar/artical-1612.htm).

وللعلاقات الأسرية دور كبير في توثيق بناء الأسرة وتقوية التماسك بين أعضائها ولها تأثيراتها على نمو الطفل وتنشئته وإيصاله إلى مرحلة التكامل والاستقلال وذلك من خلال الحوار داخل الأسرة. فالحوار بين أفراد الأسرة يعتبر بمثابة المفتاح الذي يوصلهم إلى سبيل التفاهم والانسجام، وكذلك هو القناة التي توصل أفراد الأسرة للآخر فعندما يتحاور الأبناء مع الوالدين إنما يعبرون عن أنفسهم لكل خبراتهم الحياتية وبيئتهم الأسرية والتربوية ويعبروا عن جوهر شخصيتهم ، كما إن الحاجة إلى تحقيق الاتزان الانفعالي من أهم الحاجات التي يسعى المراهق إلى إشباعها ،فالرغبة في الاتزان الانفعالي رغبة أكيدة ولا يتقدم أي طفل بسهولة في أي ميدان تحقيق هذه الرغبة. فإذا كان المراهق قد نشأ في كنف رعاية أبويه فإن ذلك يوفر له الإحساس بالألفة والتقبل والإحساس بالثقة يترتب عليه تحقيق الاتزان الانفعالي (بن عمارة سمية وبوعيشة، نورة، الحوار الأسري وعلاقته بالاتزان الانفعالي لدى المراهقين، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، ص1-2).

في هذا المحور سنقوم بدراسة.

أولاً: العدالة التربوية بين الأبناء

نعني بالعدالة التربويّة عدم التمييز بين الأطفال في المعاملة؛ فلا يُعطي المربّي مزيّة لأحد أطفاله على الآخرين بنحوٍ يجعله عنده أفضل من غيره، وهذا ما حثّ عليه المنهج التربويّ النبويّ؛ باعتبار أنّ العدالة تعدّ قيمة رئيسة في العمليّات التربويّة. ورد في الحديث الشريف: «نظر رسول الله (ص) إلى رجل له ابنان، فقبّل أحدهما وترك الآخر، فقال له النبيّ (ص): «فهّلا واسيت بينهما؟!»[1].

ومبدأ المساواة والعدالة التربويّة لا يختصّ بالبيئة الأسريّة فقط، بل إنّ كلّ مؤسّسة تربويّة مسؤولة عن تطبيق هذا المبدأ، مثل: المدارس، والأندية الرياضيّة، وقد ورد عن رسول اللهV أنّه قال: «أبعد الخلق من الله رجلان: رجل يُجالس الأمراء، فما قالوا من جور صدّقهم عليه، ومعلِّم الصبيان لا يواسي بينهم».

وتتأكّد العدالة التربويّة في خطّ علاقة المربّي مع أطفاله من حيث الجنوسة (الذكورة والأنوثة)؛ بمعنى أن لا يُوجِد مناخًا متمايزًا إيجابًا لصالح الطفل وسلبًا ضدّ الطفلة، وعن النبيّ (ص) أنّه قال: «من كان له أنثى فلم يبدها ولم يُهنها ولم يؤثر ولده عليها، أدخله الله الجنّة»

عندما نتحدّث عن العدالة التربويّة، لا نقصد تحقيق العدالة في الحبّ والعاطفة إلى جانب السلوك والعمل؛ وذلك لأنّه ليست كلّ أفعال القلوب واقعة تحت قدرة الإنسان واختياره وإرادته الحرّة، وأنّ المودّة القلبيّة من الأمور غير الاختياريّة، وكما يقول العلماء: إنّ الحبّ القلبيّ ممّا لا يتطرّق إليه الاختيار دائمًا.

فلا نقصد بعدم التمييز بين الأطفال ما يعيشه الإنسان من حالات وجدانيّة داخل قلبه تجاه أطفاله وأولاده، فإنّ المشاعر القلبيّة قد تخرج عن التحكّم والسيطرة كأحاسيس في داخل الإنسان، ولهذا قد يُحبّ المربّي طفلًا أكثر من طفل آخر؛ إمّا لسبب معلوم كأن يكون نفس الطفل متميّزًا في أخلاقه وأفعاله، أو لسبب مجهول كأن يلقى في قلبه محبّته بنحوٍ أشدّ من غيره، فلذا لن يكون مأمورًا بالعدالة القلبيّة، فيكون معنى العدالة والمساواة التربويّة عدم جعل ميزة خاصّة لطفل على آخر في المعاملة الفعليّة والسلوك الخارجيّ دون المحبّة القلبيّة. ولكن هذا يجري على قاعدة الحبّ والحبّ الأشدّ، لا بين الحبّ والكراهة أو البغض، فحتى لو صدر عن طفل ما عدّة أفعال غير مرغوب بها، ينبغي أن لا تصل الحالة الشعوريّة للأب أو الأم تجاه الطفل إلى درجة كراهته أو بغضه، بل إنّما يتمّ بغض عمل الطفل وفعله دون ذاته وشخصه.

(تربية الأبناء بين العدالة والمساواة، مجلة مع الشباب، https://maaalshabab.iicss.iq/?id=290).

يجب أن يدرك الآباء والأمهات أن ظاهرة المقاومة والتصارع التي تحدث بينهم وبين أبنائهم المراهقين وبناتهم هي مقاومة وتصارع بني قيم جيلين وليست برهاناً على كراهية الأبناء والبنات لهم بعينهم الواجب ألا يحمِّل الآباء والأمهات المواقف أكثر مما تحتمل فيظنون أن أبنائهم وبناتهم قد أصابهم العقوق وأنهم لا يكنون لهم المحبة بل يضمرون لهم البغض والكراهية الواجب أن ينظر إلى هذه الظاهرة بنظرة موضوعية عامة فلكي ينمو المراهق والمراهقة لابد من أن يتم نموهما بالصراع مع قيم الجيل القائم والناضج ونستطيع في الواقع أن نستخدم لفظ تفاعل بدلاً من لفظ تصارع بصدد الصلة بين جيل المراهقين والمراهقات وبين جيل الآباء والأمهات ذلك أن التصارع ربما يعني المقاومة التي لا تنتهي إلى حدوث تفاعل والوصول إلى محصَّلة نهائية أما التفاعل فإنه يعني بالضرورة حدوث تداخل واندماج بين الطرفين المتفاعلين بحيث ينتهي التفاعل إلى نتيجة جديدة وإلى محصلة عامة.

ولكأن المراهقة هي فترة ميلاد جديدة تحدث أيضاً بالألم كما يحدث الميلاد الأول الجسمي بالألم ففي الميلاد الأول هو الميلاد الجسمي ينتزع كائن حي من كائن حي آخر وتكون عملية الانتزاع هذه مصحوبة بالألم تتقبلها الأم لأنها سنة الحياة وترجع كفة الوجود كفة الألم المعارض الذي يصاحب الميلاد الجديد وعلى النحو نفسه فإذا ما وضع الآباء والأمهات في اعتبارهم أن رعاية المراهقين والمراهقات هي فترة ميلاد جديدة مصحوبة بألم نفسي يناظر الألم الجسمي الذي يصاحب الميلاد الجسمي فإنهم سوف إذن يتقبَّلون هذه الفترة بغير امتعاض وبغير أن يتسرَّب اليأس إلى قلوبهم وكما أن تقبل الأم لواقع الولادة يعمل على تخفيف الكثير من الآلام الجسمية التي تصاحب تلك العملية كذلك فإن تقبل الآباء والأمهات لواقع ميلاد شخصية المراهق وشخصية المراهقة يخفف بلا شك الكثير من الآلام النفسية التي تتواكب مع هذا الميلاد الاجتماعي لشخصية المراهق والمراهقة نعم إنه في الحالتين لا تتلاشى الآلام سواء بالنسبة لحالة الولادة الجسمية أو بالنسبة لحالة الولادة النفسية والاجتماعية ولكن مما لاشك فيه أن تقبل الأم للألم في حالة الولادة وتقبل الأب والألم له في حالة ميلاد شخصية المراهق والمراهقة إنما يعمل على التخفيف من كثير من الآلام الجسمية في الحالة الأولى ومن الآلام النفسية في الحالة الثانية (أسعد، يوسف ميخائيل (2012) رعاية المراهقين، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ص96-97).

تُعدّ المساواة هي المبدأ الأساسي للعدالة، وقد كان ذلك مقبولاً على نطاقٍ واسعٍ منذ زمن أرسطو، أي منذ أكثر من ألفي عام، وينص هذا المبدأ على أنّه يجب معاملة الأشخاص المتساويين بشكلٍ متساوٍ، وغير المتساويين بشكلٍ غير متساوٍ، ولكن تمّ تعديل هذا المبدأ اليوم ليصبح يجب معاملة الأفراد بالطريقة ذاتها، ما لم يكون هناك اختلاف بعلاقتهم في الحالة التي يشتركون بها، ومثال ذلك إذا كان هناك امرأة ورجل يقومان بالعمل ذاته، وليس هناك فروق بينهما، أو في العمل الذي يقومان به، فمن العدالة أن يحصلا على الأجر ذاته، فقد كان الإسلام من أكثر الأديان التي اهتمت بمفهوم العدالة، لأن الإسلام لا يقبل الظُّلم، وقد حرّم الله عز وجل

الظُلم على نفسه، لما لهذا الخُلُق من أثر سلبيّ في نفس الإنسان، فإن لم تتحقق العدالة في المجتمع، فإنّ أثر الظُلم سيؤثر على جميع أفراده بشكل سلبيّ، مما يُؤدي إلى حدوث العديد من المشاكل والجرائم داخل المجتمع (الكري، إبراهيم سعد، العدالة في تعليم ذوو الاحتياجات الخاصة، أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة، http://www.gulfkids.com/ar).

إنَّ معنى العدالة هو إعطاء كلَّ ذي حقٍّ حقّه، وإعطاء كلّ ذي استعداد ما هو مستعدّ له من الكمالات؛ فإنّ العدالة التربويّة تقتضي أن يكون ثمّة تمايز في التعامل على ضوء التمايز والفروقات الفرديّة والمراحل العمريّة بين الأطفال، وبناءً عليه لا تتحقّق العدالة التربويّة هنا بالمساواة بين الأطفال.

وبهذا يتبيّن أنّ المقايسة والمقارنة إنّما يُمكن أن تحصل بين الطفل الأول والثاني فيما يُمكن الاشتراك فيه، لا فيما هو مورد للتمايز والاختلاف، بمعنى أن لا يُظهر الأب أو الأمّ مثلًا أنّه يهتم ويرعى ويُميّز الطفل الأوّل أكثر من الطفل الثاني... وهكذا، أمّا كيفية عدم إظهار ذلك فلها تقنيّات مختلفة، والمهم أنّ الجامع المشترك هو عدم جعل طفل ما يشعر بميزة إيجابيّة أو سلبيّة له من قِبَل المربّي على الطفل الآخر، والكيفيّة تتنوّع وتختلف حسب الجنس والعمر والحاجات... إلخ.

يوجد بين الأطفال جهة اشتراك وجهة اختلاف وتمايز، والعدالة تقتضي أن يُعطى كلٌّ منهما حقّه فيما هو متمايز به عن الآخر بمقتضى الجنس أو السنّ أو الاستعداد والاحتياجات... إلخ. (تربية الأبناء بين العدالة والمساواة، مجلة مع الشباب، https://maaalshabab.iicss.iq).

ثانيا: أثر العدالة التربوية على فئة المراهقين وعلاقتها بالصحة النفسية

تُعد فئة المراهقين من أكثر الفئات عرضةً للاضطرابات والمشكلات النفسية، نتيجة لانعدام العدالة التربوية بينهم مما يؤثر على صحتهم النفسية، او نتيجة لنظام وأنماط حياتهم وتغيرات فسيولوجية تؤثر فيهم، ما يستوجب على الوالدين والأفراد الاطلاع الدائم على سلوكيات أبنائهم لمعرفة الأمراض التي من الممكن أن تواجههم، فالتدخل المبكر هو مفتاح العلاج قبل تطور الحالة (اضطرابات نفسية شائعة في سن المراهق، المركز الوطني لتعزيز الصحة النفسية، 2019/10/6، https://ncmh.org.sa/articals/38).

ومن أهم هذه الحالات

1- الاكتئاب

يُعاني 8% من المراهقين الذين تتراوح أعمراهم بين 12-17 عامًا من الاكتئاب الشديد، ونسبة الإناث تحديدًا أعلى من نسبة الذكور، هناك 4 أنواع رئيسة للاكتئاب وجميعها تؤثر بشدة في حياتهم الاجتماعية والأكاديمية، ويمكنهم الحصول على العلاج من خلال استشارة الأخصائي النفسي.

إن الاكتئاب عند المراهق يمثل مشكلة كبيرة للصحة العامة وذلك نظراً لكثرته ولخطورة وقعه الشخصي والاجتماعي ولمخاطر الانتحار المرتبطة به. لقد اعتبر الاكتئاب لدى المراهق عموماً على أنه تعبير غير نموذجي وتطور عفوي يتناسب مع أزمة المراهقة حيث يشكل عارضاً من أعراضها لكن المكتسبات الحديثة تعطي صورة معكوسة عن المراهقة تتلخص بكثرة حالات الاكتئاب عند المراهقين حيث تشبه أعراضها بشكل عام أعراض الاكتئاب لدى الراشدين كما أن تطور الاكتئاب هو تتمة لحالة مرضية لدى الراشد وخطورته مرتبطة بوقعها على عملية النمو في فترة المراهقة لقد لعب التحليل النفسي والطب النفسي دوراً هاماً في هذا الانقلاب أثار التعريف الحديث لخصائص التشخيص العديد من الدراسات التي بدأت بتحديد علم دلالات الأوبئة وبالحتميات وبتطور الاكتئاب لدى المراهق ولقد لعب العلاج التحليلي النفسي للمراهق وعائلته دوراً في الإحاطة بالسمات النفسية الديناميكية ويظهر الآن أن الاكتئاب لدى المراهق أصبح كدرب نهائي يجمع العوامل الاجتماعية والعائلية والنفسية والبيولوجية ولقد تشاركت وجهات النظر التحليلية النفسية والإدراكية السلوكية والنسقية في فهم التفاعلات والأدوار لتلك العوامل مجتمعة.

كما أن الاكتئاب كتعبير عن أزمة في النمو تمثل أيضاً قطيعة يمكن أن تحوله وتثبيته في مخرج مرضي نظراً إلى وقعه على الحياة الاجتماعية والمدرسية أو المهنية. إن الخطورة المحتملة للاكتئاب عند المراهق تتطلب تحسيناً في كشف المرض والعلاج وإن الجهل بهما الذي ما زال غالباً مرتبطاً بمواقف المراهق الذي لا يطلب المساعدة مباشرة وكذلك بمواقف الراشدين ونتيجة للسمة التي لا توحي كثيراً فإن الاكتئاب قادر على خداع العائلة والمربين والأطباء والمهنيين الآخرين العاملين في قطاع الصحة العقلية متأثرين بخرافة الشباب السعيد (تولان1980) لأن اكتئاب المراهق يثير ويوقظ آلام المراهقة الماضية لدى الكبار ويحدث ردود فعل دفاعية من الإنكار لقد اقترحت بعض الطرق العلاجية لتجيب على تعدد الحتميات المسببة للاكتئاب فالتحدي الحقيقي لا يتلخص بوضع تناقض بين هذه العلاجات المختلفة في صراع على السلطة لا طائل منه بل بفحصها بدون آراء مسبقة وبتحديد طرق النصح باستعمالها وبتقدير إمكانيات الدمج بينها وإذا ما كان العلاج التحليلي النفسي هو ما ينصح به عادة فإن مشاركته مع العلاجات البيولوجية والعلاجات السلوكية يمكن أن ينصح باستعماله إنه لمن الضروري عامة إدخال العائلة في العلاج فإلى جانب العلاج التحليلي النفسي فإن علاجات أخرى وخاصة العلاج النسقي تبدو بشير خير إن الغياب العام للدراسات التقييمية يبقى الخطط العلاجية تجريبية وغير مؤكدة.

(شابرول، هنري (1998) المراهقة والاكتئاب، عويدات للنشر والطباعة، بيروت، لبنان، ط1، ص7-8).

2- **القلق**

يُعاني 8% من المراهقين الذين تتراوح أعمارهم بين 13 و18 عامًا من اضطرابات القلق، يؤثر الاضطراب في الحياة الاجتماعية والأكاديمية، هنالك عدة أشكال للقلق، ويكون علاجها بالكلام ومواجهة المخاوف، وأكثر العلاجات نجاحًا هو العلاج السلوكي (المراهقون يفضلون مشاركة قلقهم مع أصدقائهم وليس مع آبائهم، الجزيرة نت ، 2019/10/6، https://www.aljazeera.net).

3- **نقص الانتباه وفرط الحركة**

يُعاني 9% من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 2 و 17 عامًا من اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، يتم تشخيص الإصابة عند بلوغ 4 سنوات، ولكن من الممكن أن يبدأ تأثيرها في الشخص في سن المراهقة، هناك ثلاثة أنواع لاضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، العلاج يتطلب مراجعة الأخصائي النفسي، وقد يكون العلاج السلوكي هو الحل.

4- **اضطراب الشخصية الحدية**

يُعاني ما بين 1% إلى 16% من المراهقين من اضطراب الشخصية الحدية ويكون من أعراضه العدوان اللفظي والجسدي والحقد والتحدي الشديد، في أغلب الحالات يتم تشخيص المرض في المراحل الدراسية الابتدائية إذا ترك دون علاج يؤدي إلى اضطراب السلوك وهو اضطراب شديد الخطورة.

(اضطرابات نفسية شائعة في سن المراهق، المركز الوطني لتعزيز الصحة النفسية، 2019/10/6، https://ncmh.org.sa/articals/38).

5- **اضطراب تناول الطعام**

يُعاني 2.7% من المراهقين الذين تتراوح أعمارهم بين 13 و18 عامًا يعانون من اضطراب تناول الطعام، وتُعد نسبة الإصابة بين الإناث أعلى، ومن أعراضها فقدان الشهية والشره المرضي، ويؤثر الاضطراب في الصحة البدنية بشكل مباشر ويتم علاجه عن طريق المراقبة والعلاج المكثف (صحة المراهقين النفسية، منظمة الصحة العالمية، 2021/11/17، https://www.who.int/ar/news-room/).

5- **الضغوط النفسية**

ظاهره من ظواهر الحياه الإنسانية وهي تكاد تكون قضية العصر التي يعيشها الانسان المعاصر سواء في المجتمعات المتقدمة أو النامية حتي لا يكاد يخلو من آثارها طفل او مراهق أو شاب أو راشد أو شيخ , والضغوط النفسية هي الحالات التي يتعرض فيها الانسان لصعوبات مستمرة ماديه ومعنويه وجسمية ونفسيه والتي يتغلب عليها في حياته اليومية بوسيله من وسائل التكيف مع هذه الظروف ليحتفظ بحالة من الاستقرار ولكن كثيراً ما تشكل تلك الصعوبات إجهاداً لا يمكن التغلب عليه لا عادة التوافق وذلك عندما تستلزم منه مطالب تفوق إمكانياته وقدراته , مما قد تؤدي إلي حدوث الضغط النفسي وخاصة إذا زادت شدة تلك الظروف أو المطالب واستمرت فترات طويله (نبيل، نرمين وأخرون، الضغوط النفسية وعلاقتها ببعض أنواع الانتماء لدي المراهقين في المرحلة العمرية من (14-18) سنه، ص3).

هي مجموعة من المواقف الصعبة التي تواجه المراهق في مختلف جوانب حياته والتي تؤثر علي الجوانب الجسمية والانفعالية والفسيولوجية للمراهق والتي تتمثل في حرمان والديه أو أحدهما في التعبير عن نفسه والتدخل في شئونه الخاصة كما لا يسمح له بزيارة أصدقائه للمنزل وكثرة الخلافات بين أفراد أسرته وضعف الامكانيات المالية التي لا تمكنه من استكمال دراسته وتتمثل في الدرجة المرتفعة التي يحصل عليها الطالب علي مقياس الضغوط النفسية. (نبيل، نرمين وأخرون، الضغوط النفسية وعلاقتها ببعض أنواع الانتماء لدي المراهقين في المرحلة العمرية من (14-18) سنه، ص6)

ومن هنا يرى الباحثان أن العدالة في التربية او ما بطلق عليه بالعدالة التربوية تؤثر تأثيراً مباشراً وغير مباشر على فئة المراهقين وصحتهم النفسية من حيث اصابتهم بحالات الاكتئاب والقلق و نقص الانتباه وفرط الحركة و اضطراب الشخصية الحدية و اضطراب تناول الطعام وكما تعرضه للكثير من الضغوط النفسية.

النتائج والتوصيات

اولاً: النتائج:

توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

1- إن مرحله المراهقة من أهم وأخطر المراحل التي يمر بها الانسان ضمن أطوار حياته المختلفة التى تتسم بالتجديد المستمر , وهى تستحوذ على اهتمام كثير من الناس فهي تهم المراهقين أنفسهم ليفهموا أنفسهم وتهم الآباء والامهات والمربيين ليفهموا طبيعة المرحلة وكيفيه التعامل معها.

2- تُعد فئة المراهقين من أكثر الفئات عرضةً للاضطرابات والمشكلات النفسية، نتيجة لانعدام العدالة التربوية بينهم مما يؤثر على صحتهم النفسية، او نتيجة لنظام وأنماط حياتهم وتغيرات فسيولوجية تؤثر فيهم، ما يستوجب على الوالدين والأفراد الاطلاع الدائم على سلوكيات أبنائهم لمعرفة الأمراض التي من الممكن أن تواجههم.

3- من بين كل ستة أشخاص، هناك شخص يتراوح عمره بين بين 10 و19 عاماً. وتشكّل المراهقة مرحلة فريدة وتكوينية. ويمكن لتغيرات بدنية وعاطفية واجتماعية متعددة.

4- ويمكن تعريف المراهقة بيولوجيًا، على أنها انتقال جسدي يتميز ببداية سن البلوغ وانتهاء النمو الجسدي؛ أو معرفيًا، على أنها تغييرات في القدرة على التفكير بشكل تجريدي ومتعدد الأبعاد؛ أو اجتماعيًا.

5- مستقبل العالم يمثله 1.5 مليار شخص في العالم. هؤلاء من تتراوح أعمارهم، بحسب الأمم المتحدة، بين عشرة و25 سنة. أما المراهقون المتراوحة أعمارهم بين عشرة و19 سنة فيشكلون الجيل الأكبر عدداً من المراهقين في تاريخ البشرية. والعقد الثاني من العمر هو فترة التحول الكبرى والمرحلة المحورية في الحياة.

6- هذا وما زال الغموض والقصور ، وعدم الجدية سائد الي الآن في نظرة المجتمع للصحة النفسية وعلم النفس بشكل عام ، فعدم قدرة الافراد في الافصاح عن حاجاتهم النفسية ، ومع صعوبة التعرف عليها احيانا ، يدفع المجتمع الي التركيز علي اشباع الجوانب الجيدة والمادية للأفراد أكثر من اشباعه لحاجاتهم النفسية.

7- إن إعادة تشكيل محددات الصحة النفسية غالباً ما تتطلب اتخاذ إجراءات تتجاوز نطاق قطاع الصحة، ومن ثمّ فإنه ينبغي أن تشمل برامج تعزيز الصحة النفسية والوقاية من الاضطرابات النفسية قطاعات التعليم والعمل والعدالة والنقل والبيئة والإسكان والرعاية الاجتماعية.

8- تُعدّ المساواة هي المبدأ الأساسي للعدالة، وقد كان ذلك مقبولاً على نطاقٍ واسعٍ منذ زمن أرسطو، أي منذ أكثر من ألفي عام، وينص هذا المبدأ على أنّه يجب معاملة الأشخاص المتساويين بشكلٍ متساوٍ.

9- وللعلاقات الأسرية دور كبير في توثيق بناء الأسرة وتقوية التماسك بين أعضائها ولها تأثيراتها على نمو الطفل وتنشئته وإيصاله إلى مرحلة التكامل والاستقلال.

10- نعني بالعدالة التربويّة عدم التمييز بين الأطفال في المعاملة؛ فلا يُعطي المربّي مزيّة لأحد أطفاله على الآخرين بنحوٍ يجعله عنده أفضل من غيره، وهذا ما حثّ عليه المنهج التربويّ النبويّ؛ باعتبار أنّ العدالة تعدّ قيمة رئيسة في العمليّات التربويّة.

11- إنَّ معنى العدالة هو إعطاء كلَّ ذي حقٍّ حقّه، وإعطاء كلّ ذي استعداد ما هو مستعدّ له من الكمالات؛ فإنّ العدالة التربويّة تقتضي أن يكون ثمّة تمايز في التعامل على ضوء التمايز والفروقات الفرديّة والمراحل العمريّة بين الأطفال، وبناءً عليه لا تتحقّق العدالة التربويّة هنا بالمساواة بين الأطفال.

12- أن العدالة في التربية او ما بطلق عليه بالعدالة التربوية تؤثر تأثيراً مباشراً وغير مباشر على فئة المراهقين وصحتهم النفسية من حيث اصابتهم بحالات الاكتئاب والقلق و نقص الانتباه وفرط الحركة و اضطراب الشخصية الحدية و اضطراب تناول الطعام وكما تعرضه للكثير من الضغوط النفسية.

ثانياً: التوصيات

توصلت الدراسة إلى العديد من التوصيات أهمها:

1- احترام شخصية المراهق والمراهقة وتوفير الجو المريح في البيت من خلال العلاقة السوية بين الوالدين.

2- الاهتمام بالمراهق كفرد له مشاكله النفسية والاجتماعية وذلك من خلال الحوار في الأسرة

3- على الوالدين إظهار الثقة بالمراهق والاحترام والإصغاء إليه عندما يتحدث معهم، وتجنب الانتقاد والتجريح فالمراهق يستمد ثقته من والديه.

4- التحدث والحوار المستمر مع الأبناء لكشف المعانة النفسية إذا ما وجدت ومساعدته على مواجهة مشاكله الخاصة وتقديم توجيهات وإرشادات لإيجاد الحل.

5- توعية الأسرة بمدى أهمية الحوار داخل الأسرة سواء بين الزوجين أو بين الآباء والأبناء.

6- أن تعمل دورات تعليمية مفيدة تختص بموضوع الحوار الأسري وكيف نستعمله في حل المشكلات التي تواجهنا في حياتنا.

7- توجيه الندوات والمحاضرات والمنتديات إلى شرائح المجتمع لنشر ثقافة الحوار الأسري.

8- العمل على تكوين وتقوية منظومة ثقافة الحوار الأسري.

9-يجب على الأسرة الاهتمام بأبنائها منذ الصغر لأن هؤلاء الأولاد أمانة وضعها الله في أعناقهم، وسوف يُحاسَبون عليها، مشيرًا إلى أنَّ الأُسَر يجب أن تُعلِّم أطفالها منذ الصغر معرفة الله عز وجل، والتمسك بشرعه، ومحاسبة أنفسهم أولاً بأول على تقصيرهم إذا أخطؤوا، كما يجب أن يعلم الأطفال أن الحسنة بعشر أمثالها، ومن خلالها يدخلون الجنةَ في الآخرة، وأن السيئة تَزُجُّ بهم إلى جحيم الله بعد قيام الساعة.

10- تجنب تصنيف أطفال إلى أذكياء وأقل ذكاءً أو إلى إيجابيين وسلبيين، واحرص على عدم المقارنة بينهم، الأمر الذي سيسبب الشعور بالغيرة وقد يولد الكره فيما بينهم.

قائمة المراجع:

الكتب العربية:

1- أسعد، يوسف ميخائيل. (2012). رعاية المراهقين، ، القاهرة، مصر، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
2- حجازي، مصطفى. (2004). الصحة النفسية منظور دينامي تكاملي للنمو في البيت والمدرسة، بيروت، لبنان، المركز الثقافي العربي، ط1.
3- ديفي، مارسا. (2012). فن التعامل مع المراهقين لماذا يميل المراهقين إلى مقاومة سلطة الوالدين، نورس للنشر والتوزيع.
4- شابرول، هنري (1998) المراهقة والاكتئاب، بيروت، لبنان، عويدات للنشر والطباعة، ط1.
5- العناني، حنان عبدالحميد (2005) الصحة النفسية، عمان، الأردن، دار الفكر ناشرون وموزعون، ط3.

المؤتمرات والندوات

1- أبو حماد، ناصر الدين إبراهيم، جودة الحياة النفسية كوسيط للعلاقة بين السعادة النفسية والقيمة الذاتية لدى عينة من الشباب الجامعي من كلا الجنسين، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، السعودية.
2- بن عمارة سمية وبوعيشة، نورة، الحوار الأسري وعلاقته بالاتزان الانفعالي لدى المراهقين، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر
3- نبيل، نرمين وأخرون، الضغوط النفسية وعلاقتها ببعض أنواع الانتماء لدي المراهقين في المرحلة العمرية من (14-18) سنه

مواقع الأنترنت:

1- اضطرابات نفسية شائعة في سن المراهق، المركز الوطني لتعزيز الصحة النفسية، 2019/10/6، https://ncmh.org.sa/articals/38.
2- الصحة النفسية تعزيز استجابتنا، منظمة الصحة العالمية، 2022/6/17، https://www.who.int/ar.
3- الصحة النفسية، مفهوم، أهمية، مظاهر، أهداف، معايير، مستويات، ستار شمس، 2021/11/9، https://www.starshams.com/.
4- الكري، إبراهيم سعد، العدالة في تعليم ذوو الاحتياجات الخاصة، أطفال الخليج ذويي الاحتياجات الخاصة، http://www.gulfkids.com/ar.
5- المراهقون يفضلون مشاركة قلقهم مع أصدقائهم وليس مع آبائهم، الجزيرة نت ، 2019/10/6، https://www.aljazeera.net.
6- المراهقون... الفئة المنسية في البلدان العربية، INDEPENDENT، 2022/8/4، https://www.independentarabia.com/node.
7- تربية الأبناء بين العدالة والمساواة، مجلة مع الشباب، https://maaalshabab.iicss.iq
8- صحة المراهقين النفسية، منظمة الصحة العالمية، 2021/11/17، https://www.who.int/ar/news-room/.
9- صحة المراهقين.. مخاطر ومحدِّدات، الاتحاد، 2019/10/6، https://www.alittihad.ae
10- صحة نفسية، ويكيبيديا الموسوعة الحرة، https://ar.wikipedia.org/wiki.
11- قضايا المراهقين.. البالغون بحاجة لأن "يكبروا" ليفهموها، الجزيرة نت، 2018/3/6، https://www.aljazeera.net/news.

12- طلال، وسام، ما هي مرحلة المراهقة، موضوع، 2021/3/29، https://mawdoo3.com.
13-مراهقة، ويكيبيديا الموسوعة الحرة، https://ar.wikipedia.org/wiki.
14- خضر مجد، مفهوم الصحة النفسية، موضوع، 2021/6/23، https://mawdoo3.com.
15- الكري، إبراهيم سعد، العدالة في تعليم ذوو الاحتياجات الخاصة، أطفال الخليج ذويي الاحتياجات الخاصة، http://www.gulfkids.com/ar/artical-1612.htm.
16- تربية الأبناء بين العدالة والمساواة، مجلة مع الشباب، https://maaalshabab.iicss.iq/?id=290.

التربية الدامجة ورهان العدالة التربوية

من التنظير إلى هندسة التعلمات - مادة اللغة العربية أنموذجا-

Integrated Education and the Challenge of Educational Justice: From Theory to Learning Engineering Arabic language

د. زهير ابعيزة / كلية علوم التربية بالرباط
DR. ZOUHAIR BAIZA / FSE RABAT

دة. نورة مستغفر / المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بالرباط
DR. NOURA MOUSTAGHFIR / CRMF RABAT

الملخص

مما لا مراء فيه أن تعميم التعليم يعد خيارا استراتيجيا ناجعا، من أجل تعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع، والارتقاء بمنظومة التربية والتعليم. ولا غرو أن تحقيق مدرسة الإنصاف والعدالة على المستوى المجالي أو الاجتماعي أو على أساس النوع أو الإعاقة أو أي وضع كيفما كان، والقضاء على مختلف التفاوتات والفوارق بين المتعلمين والمتعلمات، يبقى رهينا باعتماد تربية دامجة، تتغيا تأمين حق الولوج التام للمدرسة للأشخاص في وضعيات خاصة، وتأهيلهم للاندماج في الفصول الدراسية العادية، وبناء مشروعهم الشخصي، دون أي تمييز، ووفق ما يكفله لهم الدستور والمواثيق الدولية الخاصة بحقوق الإنسان. وبناء على ما سبق، فإننا نتوخى من خلال هذه الدراسة إبراز الدور الكبير الذي تضطلع به التربية الدامجة في دمقرطة العملية التعليمة التعلمية، من خلال الإجابة على الإشكال التالي: ما المقصود بالتربية الدامجة؟ وإلى أي حد تساهم التربية الدامجة في إرسال العدالة التربوية في المؤسسات التعليمية؟ متوسلين في ذلك بالمنهج الوصفي التحليلي، الذي قادنا إلى مجموعة من النتائج؛ حيث أوصت الدراسة بضرورة تكييف البرامج والمناهج التعليمية حتى تستجيب لجميع المتعلمين والمتعلمات، و إعداد إطار مرجعي خاص بالاختبارات المكيفة وصيغها، ثم القيام بدورات تكوينية لفائدة الأطر الإدارية والتربوية في مجال التربية الدامجة.

الكلمات المفتاحية: المتعلم في وضعية خاصة، التربية الدامجة، العدالة التربوية، المدرس الدامج، المشروع التربوي الدامج.

Abstract

Unquestionably, universalizing education is an effective strategic choice to enhance lifelong learning opportunities for everyone and improve the education system. Achieving a school of fairness and justice at the societal, social, gender, disability, or any other level, and eliminating various disparities and gaps between learners, remains dependent on adopting integrated education. This form of education ensures

full access to school for individuals in special situations, prepares them for integration into regular classrooms, and enables them to build their personal projects without any discrimination, in accordance with the rights guaranteed to them by the constitution and international human rights treaties. Based on the above, this study aims to highlight the significant role played by integrated education in democratizing the educational learning process. It seeks to answer the following questions: What is meant by integrated education? To what extent does integrated education contribute to promoting educational justice in educational institutions? The study employs a descriptive-analytical methodology. The study also recommends the necessity of adapting educational programs and curricula to meet the needs of all learners, developing a framework for adapted and inclusive assessments, and conducting training courses for administrative and educational staff in the field of integrated education.

Key words: learner in special situation, integrated education, educational justice, inclusive teacher, integrated educational project.

مقدمة

تحتل القضايا المرتبطة بحقوق الإنسان مكانة بارزة في عصرنا الحالي، إذ أصبح احترام هذه الحقوق معيارا أساسيا من معايير المجتمعات الديموقراطية الحداثية. ويعد الحق في التعليم أحد الحقوق الأساسية التي يجب أن يتمتع بها جميع الأفراد مهما اختلفوا على مستوى العرق أو الجنس أو الوضع الاجتماعي أو الإعاقة. إن تأمين الحق في التعليم وضمان استمراريته مدى الحياة من شأنه إعمال حقوق الإنسان الأخرى، وتمكين الأفراد من الاندماج في الحياة العملية والاجتماعية. بيد أن مجموعة من التقارير الاحصائيات تشير إلى عجز النظم التعليمية عبر مختلف بقاع العالم عن توفير التعليم لجميع الأطفال بغض النظر عن التفاوتات والفوارق الحاصلة بينهم؛ فقد أفادت منظمة اليونسكو في تقريرها الصادر سنة 2017 أن طفلا واحدا من كل خمسة أطفال غير متمدرس، وأن هناك حوالي 263 مليون طفلا ويافعا يوجدون خارج أسوار المدرسة، ويتوزع هذا العدد حسب الأسلاك التعليمية؛ 63مليون طفل وطفلة بالسلك الابتدائي، و63 مليون بالسلك الثانوي الإعدادي، ثم 139 مليون طفل في سن التمدرس بالسلك الثانوي التأهيلي.

أما بالمغرب، وبالرغم من المجهودات المبذولة من طرف وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة (برامج التربية غير النظامية، البرنامج الوطني للحد من الهدر المدرسي)، فقد بلغ عدد الأطفال غير المتمدرسين أو المنقطعين عن الدراسة حوالي مليون طفل وطفلة، موزعين حسب الأسلاك التعليمية؛ 430.000 بالتعليم الأولي، 68.000 بالسلك الابتدائي، و400.000 بالثانوي الإعدادي.

وأمام هذه الأرقام المقلقة اعتبرت الوزارة التربية الوطنية أن "تعميم التعليم بفرص متكافئة رهانا سياسيا ومجتمعيا حاسما لتحقيق الإنصاف على المستوى المجالي والاجتماع، وعلى أساس النوع، والقضاء على التفاوتات بمختلف أنواعها، وإقامة مجتمع إدماجي وتضامني؛ فالتمتع بالحق في التربية والتكوين، لا ينفصل عن الحق في التمدرس،

وفي التعلم مدى الحياة، وفي توفير تعليم عصري، منصف، ذي جودة، نافع ومستدام"(الرؤية الاستراتيجية، 2015 . 2030).

إشكالية الدراسة

نروم من خلال هذه الدراسة الإجابة عن الإشكال التالي: إلى أي حد يمكن اعتبار التربية الدامجة مدخلا أساسيا من مداخل العدالة التربوية؟

فرضيات الدراسة

إجابة عن الإشكال المطروح، تنطق الدراسة من الفرضيات التالية:

- التربية الدامجة مدخل أساسي لإرساء أسس مدرسة الإنصاف وتكافؤ الفرص؛
- لا يمكن إرساء تربية دامجة في ظل برامج ومناهج تعليمية صالحة لجميع المتعلمين والمتعلمات؛
- تحقيق غايات وأهداف التربية الدامجة يبقى رهينا بتكييف البرامج والمناهج التعليمية، وإعداد إطار مرجعي خاص بالاختبارات.

أهداف الدراسة

تتوخى الدراسة تحقيق مجموعة من الأهداف، نجملها في :

- إبراز الدور الكبير الذي تضطلع به التربية الدامجة في تمكين المتعلمين والمتعلمات ذوي الاحتياجات الخاصة من الاندماج في الفصول الدراسية العادية و المحيط السوسيوثقافي ؛
- تشخيص الصعوبات التي تعترض تنزيل غايات وأهداف التربية الدامجة في منظومة التربية والتعليم؛

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في كونها تسلط الضوء على فئة مهة من فئات المجتمع، من أجل إبراز حقها في ضمان تعليم ذي جودة ومدى الحياة، إسوة بباقي المتعلمين والمتعلمات.

منهج وأداة الدراسة

توسلت الدراسة بالمنهج الوصفي التحليلي، لانسجامه وطبيعة الموضوع المعالج، أما بالنسبة للأداة فقد اعتمدت الدراسة على الاستمارة.

عينة الدراسة

شملت الدراسة:

- أساتذة اللغة العربية بسلك الثانوي التأهيلي بالمديرية الإقليمية سلا؛

– نماذج من الاختبارات المكيفة الخاصة بالامتحان الجهوي الموحد أولى بكالوريا علوم مادة اللغة العربية.

1. التربية الدامجة: المفهوم والمبادئ

التربية عملية تنمية متكاملة ودينامية، تستهدف مجموع إمكانات الفرد البشري الوجدانية والأخلاقية والعقلية والروحية والجسدية، ونشاط قصدي يروم تسهيل نمو الشخص الإنساني وإدماجه في الحياة والمجتمع (الفارابي، 1994، صفحة 89). أما التربية الدامجة فهي مقاربة بيداغوجية تروم دمج الأطفال في ذوي الاحتياجات الخاصة في سيرورة العملية التعليمية التعليمة، إسوة بأقرانهم من المتعلمين والمتعلمات، حسب وتيرتهم الخاصة، من أجل تحقيق العدالة التربوية، وضمان مبدأ الانصاف وتكافؤ الفرص في تعليم يستجيب لخصوصيات وحاجيات جميع المتعلمين على حد سواء.

لقد عرفت منظمة اليونسكو التربية الدامجة بأنها " تربية مبنية على حق الجميع في تربية ذات جودة، تستجيب لحاجات التعلم الأساسية، وتثري وجود المتعلمين. ولأنها تتمحور حول الفئات الهشة ، فهي تحاول أن تطور بالكامل إمكانات كل فرد. ولذلك يكون الهدف النهائي للتربية الدامجة هو إنهاء جميع أشكال التمييز وتعزيز التماسك الاجتماعي". في حين عرفتها منظمة الإعاقة الدولية بكونها " نظاما تربويا يأخذ بعين الاعتبار في مجال التعليم والتعلم الاحتياجات الخاصة لكل الأطفال واليافعين الموجودين في وضعية تهميش وهشاشة بمن فيهم الأطفال في وضعية إعاقة. إنها تستهدف إزاحة التهميش عن الجميع وتحسين شروط التربية للجميع" (التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، 2019).

وبهذا، فالتربية الدامجة "فلسفة مؤمنة بقيمة محاربة الميز والوصم، لا تنظر إلى الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة إلى قصورهم إعاقاتهم، بل إلى إمكانياتهم وقدراتهم، زد على فإنها تخدم أهداف التربية للجميع، وتضمن تكافؤ الفرص بين المتعلمين، وتحقيق المساواة والإنصاف في التعلم. ومن ثم، فهي تعتبر المؤسسة التعليمية عبارة عن فضاء لاستقبال جميع الأطفال كيفما كانوا، وتوفر لهم شروط نجاحهم، بالرغم من مشاكلهم وصعوباتهم والقصور الذي يحملونه، مما يجعلها في النهاية متميزة عن غيرها من الأنماط التربوية الأخرى. (التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، 2019)

إن التربية الدامجة مشروع مجتمعي يروم خلق جيل جديد من المؤسسات التعليمية القادرة على استيعاب جميع المتعلمين والمتعلمات في وضعية إعاقة[1] أو وضعيات خاصة، بغية تأمين حق الولوج التام للمدرسة، وتأهيلهم للاندماج في الفصول الدراسية العادية، وبناء مشروعهم الشخصي، دون أي تمييز، على المستوى المجالي أو المستوى الاجتماعي أو على أساس النوع أو الإعاقة، أو على أي أساس كان، ووفق ما يكفله لهم الدستور والمواثيق الدولية الخاصة بحقوق الإنسان.

[1] يمكن تعريف الطفل في وضعية إعاقة باعتباره " الطفل الذي تعرض لاختلال وظيفي فيزيولوجي أو سيكولوجي أو هما معا، ونتج عنه قصور أو عجز وظيفي أثر على نمو إمكانات وقدرات هذا الطفل الجسدية أو الحسية أو العقلية أو التواصلية والتفاعلية، وعلى كفاياته وقدراته في القيام بالأنشطة اليومية الاعتيادية أو المدرسية. وتصنف الإعاقة إلى مجموعة من الأنواع: اضطرابات طيف التوحد، الإعاقة الذهنية، الإعاقة السمعية، الإعاقة البصرية، اضطرابات التعلم.

2.مرجعيات التربية الدامجة

ترتكز التربية الدامجة على مجموعة من المرجعيات الأساسية نشير على سبيل الذكر لا الحصر إلى : المرتكزات القانونية، المرتكزات الاجتماعية، والمرتكزات البيداغوجية.

1.2. المرجعيات القانونية

تنطلق المرجعيات القانونية للتربية الدامجة من أطروحة أساسية مفادها أن التعليم حق من الحقوق الأساسية التي يجب أن يتمتع بها الفرد، وليس امتيازا، "فقد نص ميثاق الأمم المتحدة لحقوق الإنسان الصادر سنة 1948 ضمن مادته 26 على أن كل إنسان له الحق التربية، فبرز الحق في التربية الدامجة ضمن القواعد الاثني والعشرين لتكافؤ فرص الأشخاص في وضعية إعاقة، وهي قواعد حددتها الأمم المتحدة في دجنبر 1993، وتنص إحدى هذه القواعد على أن الأشخاص المعاقين يشكلون جزءا من المجتمع، ولهم الحق في البقاء ضمن جماعاتهم الأصلية، وعليهم أن يتلقوا الدعم الذي يحتاجونه ضمن البنيات العادية للتربية والصحة والشغل والخدمات الاجتماعية" (مديرية المناهج، 2019، صفحة 18).

وعملا بميثاق الأمم المتحدة لحقوق الإنسان، قامت الوزارة الوصية على منظومة التربية والتعليم بالمغرب على استصدار جملة من النصوص القانونية والمذكرات المؤطرة للتربية الدامجة، لعل أهمها:

- الظهير الشريف رقم 1.92.30 الصادر في 20 أكتوبر 1993 المتعلق بالرعاية الاجتماعية للأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، والمتضمن للقانون رقم 07.92؛
- الظهير الشريف 1.16.52 الصادر بتاريخ 27 أبريل 2016 المتعلق بحماية حقوق الأشخاص في وضعية إعاقة؛
- القانون الإطار 97.13 المتعلق بحماية حقوق الأشخاص في وضعية إعاقة؛
- المذكرة 008الصادرة سنة 2000 في شأن تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة؛
- المذكرة رقم 3.2274 الصادرة سنة 2013 بشأن الاجراءات التنظيمية لتكييف المراقبة المستمرة والامتحانات الإشهادية لفائدة التلاميذ في وضعية إعاقة؛
- المذكرة رقم 071.17 بتاريخ 05 يونيو 2017 بشأن تكييف اختبارات الامتحانات الإشهادية لنهاية السلكين الابتدائي والإعدادي لفائدة المترشحين في وضعية إعاقة؛
- المذكرة 0531.19 حول تفعيل القرار الوزاري 047.19 الصادر في 24 يونيو 2019 بشأن التربية الدامجة للتلميذات والتلاميذ في وضعية إعاقة؛
- المذكرة 097.20 الصادرة سنة 2020 بشأن الارتقاء بجودة التعليم الأولي بالأقسام المدمجة في مؤسسات التعليم العمومي.

2.2.المرجعيات القيمية والاجتماعية

تشكل التربية على القيم مكونا مهيكلا لبنية وظائف المدرسة، ولا سيما وظيفتها المتعلقة بالتنشئة الاجتماعية والتربية والتثقيف، عن طريق الممارسة والقدوة؛ ذلك أن المدرسة فاعل اجتماعي وثقافي وقيمي، وإحدى أليات الإدماج الاجتماعي والثقافي للمتعلمين والمتعلمات(المجلس الأعلى للتعليم، 2017). لذا، يحرص النظام التربوي المغربي على إكساب المتعلمين والمتعلمات مجموعة من القيم الإنسانية، والتشبع بها نظريا وتطبيقيا، من أجل نشر ثقافة حقوق الإنسان والمواطنة، والتشبع بفلسفة العيش المشترك، وروح الحوار والتسامح واحترام الحق في الاختلاف، ونبذ كل أشكال التطرف والميز. "إن تواجد الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في فصول عادية مع أقرانهم هو تربية على العيش في المجتمع مع أشخاص مختلفين لكن لهم الحقوق نفسها، وهو تهيئ لهم لمرحلة الرشد ولمواقفهم وممارساتهم عندما سيتحملون المسؤولية والقيادة، حيث سيكونون أقل وصما، وأقل ميزا، وأكثر قابلية للدمج والإدماج".((مديرية المناهج، 2019، صفحة 18).

3.2. المرجعيات البيداغوجية

تستمد التربية الدامجة مرجعياتها من البيداغوجية الفارقية؛ وهي بيداغوجيا تفريدية تقوم على التنويع في استراتيجيات وأساليب التدريس، مراعاة للفوارق الفردية بين المتعلمين والمتعلمات على المستوى الاجتماعي والنفسي والذهني والعقلي من جهة، وإشباعا لرغبات وحاجات كل متعلم (ة) على حدة من جهة أخرى. فقد أكدت نتائج علم النفس الفارقي "أن الأفراد لا يتشابهون أبدا، حتى ولو توفروا بيولوجيا على الرصيد الوراثي نفسه، كما هو الحال بالنسبة للتوائم المتطابقة، فهناك دائما فوارق بينهم. إن مجرد حدث وحيد عابر قد يغير مجرى حياة فرد، فما بالنا إذا علمنا أن الأفراد يمرون بتجارب وخبرات لا حصر لها، ولا بد أن يكون لها أثر على شخصياتهم، تبعا لهذا، فإن لكل متعلم(ة) خبرته وتجربته الخاصة واستراتيجيته الخاصة في التعلم"(وزارة التربية الوطنية، 2009).

3. مداخل التربية الدامجة

1.3. المؤسسة التعليمية الدامجة

تشكل المؤسسة التعليمية "المحدد الأساسي لإنجاح مشروع التربية الدامجة، فهي المجال المحتضن لمختلف أنواع المقاربات والمبادرات والتدخلات التي تفعل حق جميع الأطفال في عرض تربوي منصف وفعال وناجع. كما أن المدرسة هي المجال الحيوي الذي يضمن للطفل/المتعلم إمكانات الاكتساب والتعلم وإنماء قدراته ومهاراته سواء على المستوى الفيزيولوجي أو العقلي أو الوجداني أو الاجتماعي والأخلاقي، وعلى هذا الأساس لم تعد المؤسسات التعليمية مجرد قناة لبرمجة ميكانيكية للمتعلمين الوافدين عليها بيم مدخلات ومخرجات، بل أضحت فضاء تربويا ديناميا يضمن حق الأطفال في التعلم مهما كانت وضعياتهم وظروفهم الصحية أو النفسية أو الاجتماعية، في تربية محتضنة ودامجة تمكن كل طفل من تحقيق كل إمكاناته في بناء شخصيته وكفاياته التي تؤهله للاندماج والانخراط في المحيط السوسيوثقافي" (مديرية المناهج، 2019، صفحة: 33).

لقد فرض نزوع المجتمع الدولي بكل هيئاته الأممية ومؤسساته الحقوقية، وإقراره بالمواثيق الضامنة لحقوق الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم، إسوة بأقرانهم من المتعلمين والمتعلمات، وحسب وتيرتهم الخاصة، إعادة النظر في أدوار "المؤسسات التعليمية، وتغيير تمثلاتها ومواقفها وممارساتها اتجاه المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة، وفي هذا الصدد تحددت الأدوار الجديدة للمؤسسات التعليمية فيما يأتي (مديرية المناهج، 2019، صفحة: 34):

- تجاوز النظرة الستاتيكية لأدوار المؤسسات التعليمية المختزلة في الشحن والتلقين المعرفي للمتعلمين والمتعلمات عبر سنوات التمدرس، باتجاه أدوار جديدة تتعلق بإعداد مشروع تربوي للمؤسسة التعليمية، تتمركز أهدافه حول المتعلم(ة) من أجل تأهيليه معرفيا ومهاريا للاندماج في الحياة الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع؛
- جعل المؤسسة التعليمية حاضنة ودامجة لكل فئات الأطفال البالغين سن التمدرس، دونما إقصاء أو تهميش أو تمييز لأي طفل مهما كانت ظروفه أو إعاقته؛
- اعتماد وتفعيل مبادئ التربية الدامجة، وذلك على مستوى التدبير الإداري والتنظيمي والتربوي المؤطر لسيرورات تمدرس الأطفال؛
- تيسير إجراءات تمدرس الأطفال في وضعيات خاصة ضمن المنطق التربوي الدامج، بم يقتضيه ذلك من تبسيط المساطر الإدارية للتسجيل وضمان مقعد التمدرس وتوفير الولوجيات والشروط اللوجستية والبنيات التحتية والوسائل الديدكتيكية الضرورية لإنجاح مسارات الدمج المدرسي والتربوي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة؛
- إرساء مشروع المؤسسة الدامج، وتفعيل الآليات البيداغوجية والديدكتيكية للدمج المدرسي في مشاريع الأقسام والمشاريع الفردية وتكييف برامج ومضامين التعلمات.

2.3. كفايات المدرس(ة) الدامج(ة)

يعد المدرس(ة) فاعلا أساسيا في منظومة التربية والتكوين بمختلف أسلكها ومكوناتها؛ بالنظر لتواجده في صلب رهاناتها ومختلف الوظائف التي تعمل المدرسة على تحقيقها، وباعتبار علاقته اليومية المباشرة بالمتعلمين، كما يعتبر عنصرا محوريا في مد الجسور مع مصادر المعرفة وترسيخ القيم، وفاعلا اجتماعيا وثقافيا في علاقة المدرسة بمحيطها.(دفاتر التربية والتكوين، 2013)؛ إنه " الخيط الناظم لمختلف التدخلات والمبادرات التي تنجز لفائدة جميع الاطفال المتواجدين في فصل دراسي، ضمانا لحقهم الكامل في التربية والتكوين، إنه المنفذ لبرنامج العمل، والفاعل المتواصل بكيفيه مباشرة ومنتظمة مع الأطفال، والمشرف على تربيتهم وتعليمهم داخل المدرسة. ومن هذا المنظور فإن أول ما يتعين ان يقوم به المدرس(ة)، إن هو أراد ان يضل وفيا لمبادئ وفلسفة التربية الدامجة بصفة عامة وللتربية الدامجة للأطفال في وضعيات إعاقة بصفه خاصة؛ هو أن يكون على إلمام واضح بالأدوار والمهام التربوية المنتظرة من مدرس(ة) الدمج المدرسي، وعلى وعي كامل بالمواقف والاتجاهات التي ينبغي أن يكون هذا المدرس متصفا بها، ليكون في مستوى رفع التحديات الكثيرة التي يطرحها الاشتغال في مجال التربية الدامجة." (مديرية المناهج، 2019، صفحة: 29)

إن تحقيق رهان العدالة التربوية تأمين حق الولوج التام للمدرسة للأشخاص في وضعيات خاصة، وتأهيلهم للاندماج في الفصول الدراسية العادية، وبناء مشروعهم الشخصي، دون أي تمييز، "يستلزم من المدرس(ة) الدامج ضبط الإجراءات العملية الآتية:

- تخطيط العمل التربوي برمته على أساس التمركز حول المتعلم(ة)، وذلك بمراعاة طبيعة وحاجات جميع المتعلمين المتواجدين في الفصل الدراسي، وجعلها في قلب الأنشطة التعليمية التعليمية؛
- تكييف المحتويات الدراسية وطرائق الاشتغال، وتفريدها بم يلائم الفروق الفردية القائمة بين المتعلمين، والأخذ بعين الاعتبار حالات المتعلمين والمتعلمات التي تستلزم من المدرس تعاملا خاصا؛
- خلق الفرص المتنوعة للتعلم، التي تتيح للمتعلمين والمتعلمات استثمار إمكاناتهم الفعلية وتطويرها، وترتقي بالتعلمات بشكل تدريجي، بم يعزز تقدير الذات، ويحفز على الاستزادة من التعلم بإيجابية بناءة؛
- التواصل مع مختلف فرقاء المؤسسة وشركائها في اتجاه دعم مشروع الدمج المدرسي، في أفق تمدرس ذي جودة لكل متعلم ومتعلمة كيفما كانت وضعيته الفيزيولوجية أو النفسية أو السيوسيوثقافية.

ولا غرو أنه ليس من السهل على من تعود على الاشتغال في قسم عاد بمنطق لا يأخذ بعين الاعتبار خصوصيات جميع المتعلمين والمتعلمات وحاجاتهم المختلفة، أن يشتغل بيسر في قسم دامج. لقد فرض هذا الانتقال تغيير أنموذج العمل؛ من أنموذج قائم على التوحيد في كل شيء (توحيد في المضامين وفي طرائق التدريس وأساليب التقويم) إلى أنموذج مغاير يرتكز على التفريد و التنويع والتكييف (تكييف البرامج والمناهج التعليمية، تفريد التعلمات، تنويع استراتيجيات التدريس، تكييف الاختبارات). كما فرض هذا الانتقال ضرورة امتلاك المدرس(ة) لكفايات أخرى نجملها فيم يلي:

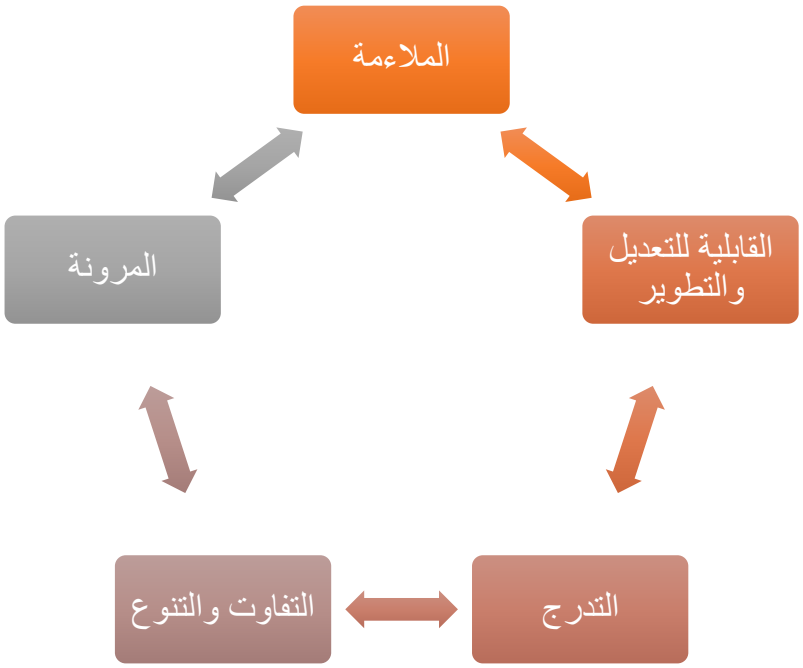
- **كفاية التشخيص وتحليل الاحتياجات الخاصة**: تتمثل في القدرة على تشخيص التعثرات التي تعترض المتعلمين والمتعلمات، من أجل تلافيها، ورصد مواطن القوة بغية العمل على تعزيزها، ثم تحليل حاجاتهم ورغباتهم المعرفية والوجدانية والحس حركية؛
- **كفاية التكييف والملاءمة**: ترتبط هذه الكفاية بقدرة المدرس(ة) على تكييف السيناريوهات البيداغوجية وطرائق التدريس وأساليب التقويم، وتوظيف أدوات ديدكتيكية تستجيب لخصوصية كل متعلم على حدة، ولنوع الاحتياجات الخاصة؛
- **كفاية التدخل التفريقي**: القدرة على إظهار إمكانات كل المتعلمين والمتعلمات وتقديرها وتعزيزها.
- **كفاية التعاون والعمل المشرك**: تتعلق هذه الكفاية بقدرة المدرس(ة) على العمل مع كل الفرقاء والشركاء والمتدخلين في التربية الدامجة .

3.3.تدبير الأنشطة التعليمية التعلمية الدامجة

مما لاشك فيه أن تحقيق رهان العدالة التربوية ودمقرطة العملية التعليمية التعلمية، وتقليص الفوارق بين المتعلمين والمتعلمات، (الأسوياء وذوي الاحتياجات الخاصة) المختلفين في القدرات الفكرية والمهارات السيكوحركية ، والمنتمين إلى فصل دراسي واحد، يبقى رهينا بالتنويع في استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم (التقويم التشخيصي، التقويم التكويني، التقويم الإجمالي) أثناء تدبير السيناريوهات البيداغوجية؛ ذلك أن نظرية الذكاءات المتعددة

والبيداغوجيات الحديثة ونظريات التعلم أكدت المتعلمين كتلة غير متجانسة، سواء من حيث الذكاء أو من حيث وتيرة التعلم، أو من حيث الرغبات والحاجات.

إن تدبير الأنشطة التعليمية التعلمية في قسم دامج يفرض على المدرس(ة) مراعاة ما يلي:



4.3. تكييف الاختبارات والتقويم

يطرح التقويم في القسم الدامج صعوبات جمة وإشكالات كبيرة، ترتبط ارتباطا وثيقا بخصوصيات كل صنف من أصناف الإعاقة ودرجة تعقيدها؛ لدرجة يمكننا القول معها إن كل تقويم يستلزم تقويم خاصا بكل متعلم(ة) على حدة من ذوي الاحتياجات الخاصة. ولتلافي هذه الاكراهات، وفي إطار تنزيل القانون 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين، وتماشيا مع موجهات البرنامج الوطني للتربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية خاصة، وضمانا لحقهم في الإنصاف وتكافؤ الفرص، عملت الوزارة الوصية على القطاع على إصدار مذكرات تتعلق بتكييف اختبارات المراقبة المستمرة واختبارات الباكالوريا الخاصة بمادة اللغة العربية بسلك الثانوي التأهيلي، لفائدة التلاميذ والتلميذات ذوي الاحتياجات الخاصة، وفق التحديدات التالية:

- الفئات المعنية بالتكييف: اضطرابات طيف التوحد، الإعاقة الذهنية، الشلل الدماغي الحركي، الإعاقة السمعية، الإعاقة البصرية، ثم اضطرابات التعلم؛
- مستويات التكييف : تكييف الامتحانات، تكييف ظروف إجرائها، علاوة على إجراءات تكييف ظروف التصحيح؛
- صيغ التكييف: تتحدد صيغ التكييف في تحويل الأسئلة المفتوحة للاختبار الأصلي الذي سيتم اعتماده، والمستند الى الإطار المرجعي المتعلق بالامتحانين الجهوي والوطني لمادة اللغة العربية بسلك الثانوي التأهيلي، إلى

وضعيات اختبارية مغلقة أو شبه مغلقة من صنف : صحيح أم خطأ، الاختيار من متعدد، أسئلة الوصل، أسئلة الترتيب، وملء الفراغات، وأسئلة الربط، مع مطالبة المترشح بتعليل مقتضب كلما اقتضت الضرورة ذلك.

4. استخلاص النتائج

بعد تفريغنا لاستمارة الدراسة والاطلاع على بعض الامتحانات الجهوية الموحدة للسنة أولى علوم تجريبية. مادة اللغة العربية. خلصنا إلى أن تحقيق رهان العدالة التربوية بين المتعلمين والمتعلمات ذوي الاحتياجات الخاصة وأقرانهم الأسوياء، يبقى أمرا صعب التحقيق، بالرغم من المجهودات الجبارة المبذولة من طرف وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، ومختلف الشركاء والفاعلين التربويين. وتعزى هذه الصعوبة إلى العوامل التالية:

- صعوبات مرتبطة بالمحيط والمؤسسات التعليمية

ترتبط هذه الصعوبات بالكل العوامل المادية والجغرافية والبشرية والتنظيمات والاجراءات غير المشجعة على التمدرس أو تحول دون مشاركة المتعلمين والمتعلمات ذوي الاحتياجات الخاصة في مختلف أنشطة الحياة المدرسية، نجملها في:

- التمثل الخاطئ للمجتمع والأسرة لمفهوم الإعاقة؛
- الوضع الاجتماعي للأسرة وعدم قدرتها على تحمل أعباء التمدرس المادية والمعنوية؛
- النظرة الدونية للأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة؛
- بعد المؤسسات التعليمية عن مقر السكنى؛
- صعوبة الاندماج داخل المؤسسات التعليمية بسبب نوع الإعاقة ودرجة تعقيدها ؛
- غياب الولوجيات داخل المؤسسات التعليمية بالنسبة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة؛

- صعوبات مرتبطة بالمدرس(ة) الدامج(ة)

يعتبر المدرس(ة) عنصرا أساسيا لتحقيق الأهداف والغايات المتوخاة من التربية الدامجة، لكن العينة المستوجبة أكدت صعوبة العمل في قسم دامج لعدة اعتبارات، لعل أهمها غياب التكوين والتكوين المستمر لفائدة الأساتذة في مجال التربية الدامجة، زد على ذلك كون أن العمل في قسم دامج يشكل تحديا إضافيا على المدرس(ة) سواء على مستوى التخطيط أو التدبير أو التقييم، علاوة على غياب الوسائل والمعينات الديدكتيكية، ثم الاكتظاظ داخل الفصل الدراسي يحول دون تفريد التعلمات والتنويع في طرائق وأساليب التدريس حسب وتيرة كل متعلم(ة) على حدة، والاهتمام بمن يستحق الاهتمام.

- صعوبات مرتبطة بالبرامج والمناهج التعليمية

لعل أهم إكراه يواجه التربية الدامجة في منظومة التربية والتعليم هو غياب برامج ومناهج تعليمية مكيفة أو خاصة بالمتعلمين والمتعلمات ذوي الاحتياجات الخاصة، فمن غير العدل أن يكون هناك برنامج صالح للجميع دون الأخذ بعين الاعتبار الفروقات الفردية على المستوى المجالي أو الاجتماعي أو على أساس النوع أو الإعاقة أو أي وضع كيفما كان.

- صعوبات مرتبطة بالتقويم ونظام الاختبارات

لا غرو أن الوزارة عملت على إصدار مجموعة من المذكرات تتعلق بتكييف اختبارات المراقبة المستمرة والاختبارات الجهوية والوطنية لسك البكالوريا، إلا أننا سجلنا مجموعة من الملاحظات ترتبط بعدم التنزيل الحرفي لهذه المذكرات أو الفهم السطحي لها:

- غياب إطار مرجعي خاص بالامتحانات المكيفة؛ ذلك أن ذوي الاجتياحات الخاصة يمتحنون وفق نفس الشروط التي يخضع لها المتعلم(ة) العادي، وهنا يغيب مبدأ الانصاف وتكافؤ الفرص؛
- الاختبارات موحدة والإعاقات مختلفة؛
- الاختبارات لا تأخذ بعين الاعتبار نوع الإعاقة ودرجة تعقيدها؛
- الاختبارات لا تشمل كل جوانب شخصية المتعلم(ة) العقلية، المعرفية، الوجدانية، العاطفية، والحس حركية؛
- طول النص وكثافة الأسئلة، وبالتالي فالامتحان المكيف يحتاج بدوره إلى تكييف؛
- مطالبة المتعلم(ة) بإنتاج نص حول قضية ما في عشرة أسطر، في حين أن المذكرات الصادرة قد حدد صيغ التكييف (اختيار من متعدد، أصل بخط، تعليل مقتضب كلما اقتضت الضرورة ذلك...) .

5. الخاتمة والتوصيات

نستشف مما سبق أن التربية الدامجة مقاربة تربوية ناجعة، تتغيا إرساء مدرسة الإنصاف وتكافؤ الفرص، وتروم تحقيق المساواة في ولوج منظومة التربية والتكوين، لفائدة المتعلمين والمتعلمات ذوي الاحتياجات الخاصة، دون أي تمييز دون أي تمييز على المستوى المجالي أو المستوى الاجتماعي أو على أساس النوع أو الإعاقة، أو على أي أساس كان. ولتلافي التحديات التي تحول دون تحقيق غايات التربية الدامجة فإن الدراسة توصي ب:

- تكييف البرامج والمناهج التعليمية؛
- إعداد إطار خاص بالاختبارات المكيفة وصيغها؛
- التنويع في أساليب التدريس واستراتيجيات التقويم والاختبارات؛
- تنظيم دورات تكوينية لفائدة الأساتذة في مجال التربية الدامجة، مع الارتقاء بتكوين المرافقين المختصين.

المصادر والمراجع

- السيد، ماجدة.(2000). تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مدخل إلى التربية الخاصة، دار الصفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان؛

- سهير، محمد سلامة.(2016). استراتيجيات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة، مكتبة زهراء الشرق، ط1، القاهرة؛
- عبد العليم، محمد عبد العليم.(2008). التعليم الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة: الفلسفة النظرية والممارسة التطبيقية، علم الكتب القاهرة؛
- مديرية المناهج.(2019). التربية الدامجة للأطفال في وضعية إعاقة، دليل المدرس،الرباط.

التربية الدامجة: رهان لمؤسسة نموذجية مستقبلية

Title: "Inclusive education: a bet for a future model institution"

الاسم الكامل: حسنة قريفة

أستاذة مكونة بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين-الرباط سلا القنيطرة

فرع القنيطرة –المغرب-

دكتوراة علوم التربية بكلية علوم التربية-الرباط-

البريد الالكتروني: hasna.krefa@gmail.com

ملخص البحث

لا يمكن تفسير العدالة في المنظومة التربوية و حقّ الطفل في الذهاب إلى المدرسة، أن "تمتّع الجميع بالتعليم"، علمًا أنّ هذا حقّ بدهيّ أساسيّ، بل تتجاوز فكرة العدالة إلى حقّ الطفل في التعلّم في أمان، وتوفّر البيئة والظروف المناسبة لتطوير كفاياته اللازمة، وذلك حسب حاجته وقدراته الذاتيّة طيلة مدّة تمدرسه، ومع هذا تبقى عدالةً جزئيّةً، فيُضاف حقّ المتعلم في النجاح المدرسيّ والأكاديميّ على قدر طاقاته وقدراته، وحتى هذا ليس كافيًا أيضًا بالنسبة لأطفال في وضعية صعبة.

فالجميع يتحدث عن التربية الدامجة لهذه الفئة دون الحديث عن تكوين المدرسين في هذا المجال، ففي ظل غياب مثل هذا التكوين، يبقى تعامل المدرس مع هذه الحالات، خاضعا لمنطق العفوية والارتجالية، بعد أن يتم اكتشافها بطريق الصدفة. الشيء الذي لا يضمن النجاح الدراسي والتوافق مع الحياة المدرسية بالنسبة لهذه الفئة. فبالإضافة إلى التمثلات السلبية عن الإعاقة، وخصوصا لدى الأطفال، تجعل من تقبلهم داخل الفضاء المدرسي من الصعوبة بمكان، حيث يتم النظر إليهم معرقلين للسير العادي للدرس، خصوصا تلك الفئة التي تعاني من فرط الحركة و صعوبة التعلم (الدسيكليسا) بأنواعها مما يجعل العمل ينصب على جبهتين: جبهة الأقران لتصحيح التمثلات وتبني نظرة إيجابية اتجاه المختلفين عنا. ثم الجبهة المقصودة بالتربية الدامجة. التي لا يمكن النجاح في تقديم الخدمة التعليمية المناسبة لها، بدون تكوينات وبرامج خاصة، وبدون مساعدة الطبية وشبه الطبية، ودعم نفسي واجتماعي، لدعم هذه الفئة وسد ما عجز فيه المدرس. ويبقى السؤال كيف نضمن إدماج هذه الفئة من المتعلمين؟

الكلمات المفتاحية: التربية الدامجة، تكوين المدرسين، إدماج، تربية

Abstract :

Justice in the educational system and the right of the child to go to school cannot be interpreted as "the enjoyment of education by all", bearing in mind that this is an obvious and basic right. Rather, the idea of justice goes beyond the right of the child to learn in safety, and the availability of the appropriate environment and conditions to develop his necessary competencies, and that According to his own needs

and abilities throughout his schooling period, and yet it remains partial justice, so the learner's right to academic and scholastic success should be added according to his energies and capabilities, and even this is not enough for children in difficult situations.

Everyone talks about inclusive education for this category without talking about the formation of teachers in this field. In the absence of such formation, the teacher's dealings with these cases remain subject to the logic of spontaneity and improvisation, after they are discovered by chance. Something that does not guarantee academic success and compatibility with school life for this category. In addition to the negative representations of disability, especially among children, it makes their acceptance within the school space very difficult, as they are seen as obstructing the normal course of the lesson, especially those who suffer from hyperactivity and learning difficulties (dyslexia) of all kinds, which makes the work focus on Two fronts: the front of peers to correct representations and adopt a positive view towards those who are different from us. Then the front intended for inclusive education. For whom it is not possible to succeed in providing the appropriate educational service, without special training and programmes, without medical and paramedical assistance, and psychological and social support, to support this group and fill the teacher's deficit. The question remains, how do we ensure the inclusion of this group of learners?

Keywords : inclusive education ,teacher training, integration , education,

مقدمة

تشكل التربية الدامجة مشروعا مجتمعيا وجب الانخراط فيه من قبل مختلف الفاعلين والمتدخلين كما يعتبر ورشا مفتوحا أمام الجميع للعمل على تجاوز وتغيير الاتجاهات والتمثلات الاجتماعية السلبية حول الإعاقة وعلى ضرورة احترام حق الشخص في وضعية إعاقة أو في وضعيات أخرى في تعلم لجودة يراعي إمكانياته ويعمل على تطويرها

وقد عملت الدولة منذ توقيعها على المواثيق والاتفاقيات الدولية الصادرة في مجال حقوق الأطفال في وضعية إعاقة على بلورة سياسات مندمجة من أجل ترجمة هذه الحقوق إلى برامج اجتماعية واقتصادية وتربوية فعلى المستوى التربوي والتعليمي يمكن التأكيد على أن تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة اعتبر من التحديات الكبرى لمختلف محطات الإصلاح التي أقرتها المنظومة التربوية المغربية بدءا من الميثاق الوطني وصولا إلى الرؤية الاستراتيجية 2030/2015. الشيء الذي أفرز مجموعة من المخططات وبرامج عمل متنوعة قصد تمكين هؤلاء الأطفال من عرض تربوي يتناسب مع خصوصياتهم وحاجياتهم وطموحاتهم في تمدرس دامج ناجح.

فهي تعتبر رافعة مهمة للنظم التربوية فهي سيرورة تصبو إلى الحد من إقصاء الأطفال في وضعية تهميش أو هشاشة وتشجيع ادماجهم من خلال الاستجابة الفعالة لاحتياجات كل المتعلمين. كما أنها تهدف إلى تأمين حقهم في المساواة على مستوى الحقوق والفرص في التربية. هكذا، تنخرط التربية الدامجة في توجهات حركة "التربية للجميع " التي تعتمد على المبادئ الأساسية لعدم التمييز وتكافؤ الفرص والولوج الكلي والتضامن.

بمصادقة المغرب على الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل سنة 1993، اعترف بحق كل الأطفال في التربية خاصة الأطفال في وضعية إعاقة المواد (23 و 28 و29). وبمصادقته كذلك على اتفاقية حقوق الاشخاص ذوي الإعاقة سنة 2009، أكد المغرب انخراطه التام لتفعيل هذا الحق على كل المستويات التعليمية من التعليم الأولي إلى الجامعي مرورا بالتكوين المستمر مدى الحياة. ويبلغ عدد الأطفال ذوي الإعاقة الذين يتابعون تعليمهم في الأقسام العادية حوالي 80 ألف تلميذة وتلميذ، بينما يتابع حوالي 8 آلاف تلميذة وتلميذا دراستهم بالأقسام الدامجة، التي يناهز عددها 700 قسم.)الوطنية , men.gov.ma, 2019)

وتطمح وزارة التربية الوطنية إلى إدماج جميع الأطفال ذوي إعاقة في الأقسام العادية، تفاديا للمنظور السلبي الذي تكرسه الأقسام الدامجة إزاء هذه الفئة من الأطفال، ولكون العرض التربوي الذي تقدمه مشوبا بكثير من النواقص، ما يجعل المسار الدراسي للتلميذ مضطربا.

❖ مشكلة الدراسة

يعد التكوين من أبرز الاشكالات التي تلقى اهتماما كبيرا في مجالات إدارة الموارد البشرية خاصة على اعتبار أن عملية التكوين بمختلف أنواعه من تكوين أساسي وتكوين مستمر وغيرها،- يعتبر من المحددات الرئيسية لنجاحها أو فشلها في تحقيق أهدافها وفعاليتها وذلك في مجموعة من الأمور الأساسية منها تعليم مهارات أساسية مع التركيز على تنظيم العمل، تنمية البرامج حول مختلف التخصصات مع تجديد المعلومات وتطوير المهارات، إضافة، إلى توفير تمويل مناسب للعمل الذي يضمن توفير قاعات و ورشات مع وجود أساتذة و لذا يعد التكوين الأساسي للمدرسين في مجال التربية الدامجة إحدى الدراسات التي تشغل بال العديد من الباحثين في مختلف التخصصات وبالأخص العلوم الاجتماعية، إذ إن التكوين وبالتالي عملية التأهيل تنتج عنه فكل مؤسسة و في كل مركز للتربية و التكوين جماعة من الأفراد تجمعهم أهداف وعقائد وأماني ومعلومات وتحكمهم قواعد وقوانين تعمل على تسيير وتكوين أفرادها.

وعلى ضوء ما تقدم يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي الآتي :ا كيف يسهم التكوين بالمراكز الجهوية للتربية والتكوين في تأهيل أساتذة في مجال التربية الدامجة؟ وهل تؤدي البرامج المتبعة في التكوين الاساسي إلى تأهيل الاساتذة؟ وهل هذا التكوين كاف لتدبير مختلف المواقف التي يمكن أن يقع بها هاته الفئة من الأساتذة المقبلين على الممارسة المهنية؟

❖ أهمية االدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من طبيعة وحيوية موضوع التكوين الأساسي للمدرسن في مجال التربية الدامجة باعتباره عملية ضرورية تؤدي إلى تأهيلهم، كما تكمن أهمية الدراسة في الدور الفعال الذي يحققه هذا التأهيل باعتباره وظيفة جوهرية مهمة في مختلف المؤسسات .وتستمد هذه الدراسة أهميتها أيضا من خلال ما يسهم به التكوين في التصدي للتغيرات البيئية الداخلية والخارجية للمؤسسة التعليمية وذلك بتوسيع نطاق المعرفة لدى المتعلمين في وضعية خاصة ا وتزويدهم بالمهارات اللازمة لمواجهة المواقف وتنمية قدراتهم التي تساعدهم على التأقلم مع الواقع المعاش ومع المجتمع ولعل أبرز ما يمكن تسليط الضوء عليه هو الخصوصية التي تتميز بها مشكلة الدراسة إذ جاءت كمحاولة للربط بين كل من التكوين الأساسي للمدرسين في مجال التربية الدامجة و كيفية التصرف أثناء الممارسة المهنية داخل الأقسام الدامجة.

❖ مفهوم التربية الدامجة

هناك عدة تعاريف سنقتصر فقط على ما يلي:

- تعريف منظمة اليونيسكو(unicef, 2014) : هي تربية مبنية على حق الجميع في تربية ذات جودة تستجيب لحاجات التعلم الأساسية، وتثري وجود المتعلمين. وأنها تتمحور بالخصوص حول الفئات الهشة، فهي تحاول أن تطور بالكامل إمكانات كل فرد. لذلك يكون الهدف النهائي للتربية الدامجة ذات جودة وهو إنهاء جميع أشكال التمييز وتعزيز التماسك الاجتماعي.
- تعريف منظمة الاعاقة الدولية (DPI، 2019) : التربية الدامجة تعني نظاما تربويا يأخذ بعين الاعتبار في مجال التعليم والتعلم الاحتياجات الخاصة لكل الأطفال واليافعين الموجودين في وضعية تهميش وهشاشة، بمن فيهم الأطفال في وضعية إعاقة. إنها تستهدف إزاحة التهميش عن الجميع وتحسين شروط التربية للجميع.

إن التربية الدامجة: تهم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وذلك من خلال إدماجهم في العملية التعليمية التعلمية تحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص كما جاء في الرؤية الاستراتيجية(2015-2030). نسعى من خلالها الى ادماج الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في نفس الاقسام مع زملائهم العاديين تحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص دون تمييز.

من خلال ادماج الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة سواء كانت الإعاقة ذهنية أم جسدية في المنظومة التربوية مثل زملائهم العاديين بحيث يتعلمون بنفس المعايير التي يتمتع بها الاطفال العاديين مع توفير لهم الفضاء المناسب .

فهي تشمل: اعاقة التوحد، الاعاقة الذهنية، الإعاقة السمعية، الإعاقة البصرية، الشلل الدماغي وغيرها من أصناف الإعاقة.

توضيح

ينبغي التمييز بين صعوبات التعلم واضطرابات التعلم. فالأولى ترجع في الغالب لأسباب طارئة تحدث في محيط المتعلم (الاسرة، المدرسة، الحي...) بينما الثانية ترجع لأسباب عصبية وراثية في بعض الأحيان.

مبادئ التربية الدامجة

تستند التربية الدامجة إلى مجموعة من المبادئ، يمكن ذكر ما يأتي:

_ مبدأ المدرسة للجميع:

وهو مبدأ يركز على حق كل طفل في أن يجد له موقعا داخل المدرسة، كيفما كانت هويته الثقافية أو الاجتماعية أو الصحية. إذ على المدرسة أن تتسع لكل هذه التنوع والتعدد، وأن تنآى بنفسها عن الرفض والإقصاء.

_ مبدأ الحق في جودة التعلم:

إن التربية الدامجة لا تراهن على حق التعلم للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ومنهم الأطفال في وضعية إعاقة فقط، بلكذلك الحق في جودة التعلم، مما يستلزم الاجتهاد من أجل ألا يكون تسجيل هؤلاء الأطفال شكليا، بل من أجل الحصول على تعليم يضمن وصولهم إلى أقصى ما يملكونه من إمكانيات، وفي ظروف تضمن كرامتهم.

_ مبدأ الإنصاف:

يختلف هذا المبدأ عن المساواة، إذ يرتكز على التميز الإيجابي بما يضمن الوصول إلى المساواة في الحق، وليس في العوامل والظروف؛ لأنه إذا كانت المنطلقات متفاوتة، فإن المساواة في الظروف لا يمكن إلا أن تؤدي إلى مخرجات متفاوته (143، 13 أكتوبر 2009).

_ مبدأ تكييف التعليم لا تكييف المتعلم:

وهو مبدأ يركز على أن يجد الطفل ذاته في المدرسة من خلال مشروعه البيداغوجي الشخصي، الذي يسمح له بالتطور وفق وتيرته الخاصة في الفهم والتعلم والإنجاز.

_ مبدأ المراهنة على الوساطة الاجتماعية:

وهو مبدأ يعتبر أن جودة الوساطة التربوية والاجتماعية هي الكفيلة بتطوير التعلم والشخصية؛ وتبقى الحلقة الأساس في نجاح الدمج؛ سواء في بعدها البيداغوجي (المدرسون والمربون) أم في بعدها الاجتماعي (الأسر، زملاء القسم.)

❖ **غايات التربية الدامجة:**

إن التربية الدامجة تمكن الأطفال والمتعلمين في وضعية خاصة عموما من تعليم يتناسب وخصوصيات هذه الفئة لإدماجهم في المجتمع وفسح المجال أمام هذه الفئة للنبوغ وجعلها تنخرط في المساهمة في تطوير المجتمع. لابد من دمج الاطفال في وضعية خاصة ضمن التربية وغرس قيم أخلاقية متوازنة.

ومن بين أهداف التربية الدامجة هو جعل النظام التربوي يضمن الاستجابة للحاجيات الفردية لكل المتعلمين والمتعلمات على قدم المساواة خصوصا اذا كانوا في وضعية إعاقة بالاعتماد على مختلف التكييفات وقد جاءت لتتجاوز التربية الادماجية التي كانت تستهدف الفرد فقط بدون برامج مكيفة أو مناهج خاصة أو مدرسين مكونين.....

التربية الدامجة ورش كبير يتطلب انخراط رجال ونساء التعليم في إنجاحه كما يفرض على الوزارة توفير العدة والعتاد وتأهيل العنصر البشري الكفيل بتنزيل هذا المشروع على أرض الواقع عبر التكوين في هذا المجال وتحفيز كل المتدخلين فيه

❖ **التربية الدامجة والمدرسة الدامجة أية علاقة؟**

التربية الدامجة هي مظهر من مظاهر المدرسة الدامجة التربية الدامجة تخص من هم في إعاقة والمدرسة الدامجة هي التي تحتضن جميع الفئات من الإعاقة إضافة إلى الموهوبين التربية الدامجة إدماج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة إدماجا مدرسيا، لأن من وظائف المدرسة أن تهتم باندماج الفرد (الحالات الخاصة) وتهتم بتنشئته الاجتماعية وخاصة الفئات التي تعاني من صعوبات نفسية، جسدية، ذهنية.

بل أحيانا، يجب تخصيص تربية دامجة لبعض الفئات الاخرى وليس فقط ذوي إعاقة، مثل الموهوبين والمتفوقين مقارنة بغيرهم من الأطفال العاديين. لأن التربية الدامجة تعتبر حقا من الحقوق وليس مجرد منحة.

المدرسة الدامجة هي مدرسة موحدة لجميع التوجهات ومراعية لجميع الفئات المجتمعية من تنشئة وسوق الشغل قصد تحقيق عدالة اجتماعية لجميع الفئات.

❖ **الممارسات التربوية الدامجة**

- خصوصيات المدرس الدامج

ترتبط الأدوار الأساسية للمدرس(ة) الدامج بمشروع التربية الدامجة ككل، على اعتبار أن عمل المدرس ليس سوى حلقة من حلقات عدة تستلزم تدخل أطراف مختلفة بشكل تكاملي (مدير المؤسسة، الطاقم التربوي، تلاميذ المؤسسة، أباء وأولياء الأطفال، الفريق الشبه طبي....) لذا يتوجه اهتمام المدرس الدامج بالدرجة الكبيرة الى القسم الدامج وتدبير أنشطته وفق منظور التربية الدامجة، و هو قسم يفترض أن يجد فيه كل متعلم و متعلمة مكانه وجدانيا و معرفيا و اجتماعيا.

- المواقف المساعدة على أداء االدوار بنجاح من المواقف المساعدة للمدرس)(ة) على أداء أدواره بنجاح،

يمكن أن نذكر ما يأتي :المصالحة مع الذات وتقبل العمل بإيجابية تسهم في تطويرها وتحسينها؛ النظرة اإليجابية إلى الطفل وطاقته الخالقة وقدرته الكبيرة على التعلم واالكتساب، إذا ما أخذت حاجاته بعين االعتبار، وفي وضعية مريحة؛ تثمين العمل المنتج والرضا عن النتائج وتقاسمها مع المحيط؛ الثقة في العمل التعاوني باعتباره دعامة إنجاح مشروع التربية الدامجة، وضامن مستلزمات هذا النجاح؛ التقدير النسبي لألشياء، وتفادي االحكام الجاهزة، والثقة في القدرة على التغيير نحو ما هو إيجابي؛ االحتكام للتجربة وتعلم الدروس المستخلصة من نتائجها (المناهج، 2019).

- كفايات الأستاذ(ة) الدامج

يوضح الجدول أسفله باختصار مهام وكفايات الأستاذ الدامج :

كفايات المدرس(ة) الدامج

كفاية التشخيص وتحليل الاحتياجات الخاصة	كفاية التكييف والملاءمة	كفاية التدخل التفريقي	كفاية التعاون والعمل المشترك
• القدرة على تشخيص الصعوبات ومواطن القوة لدى المتعلمين؛ • القدرة على تحليل حاجات المتعلمين؛ • القدرة على تحديد الملمح العام لكل متعلم(ة) وللفصل الدراسي.	• القدرة على تكييف المحتويات والأنشطة مع خصوصيات المتعلمين؛ • القدرة على نهج طرائق تدريس تفريقية؛ • القدرة على توظيف أدوات ديداكتيكية ملائمة لنوعية الاحتياجات الخاصة.	• القدرة على إظهار إمكانات كل متعلم(ة) وتقديرها؛ • القدرة على إقامة علاقة قائمة على المساعدة وتعزيز التعلمات؛ • القدرة على مواكبة تعلمات كل متعلم(ة).	• القدرة على التعاون مع المتعلمين، وفريق المدرسة، والآباء والشركاء؛ • القدرة على الاشتغال بنجاعة مع الفريق التربوي وشبه الطبي؛ • القدرة على التصرف مع الجميع بالتزام ومسؤولية.

عطفا على ما تقدم من توصيف لواقع التربية الدامجة والمدرس الدامج في قطاع التعليم خلال العقدين الماضيين، وما تحقق من مكتسبات مؤخرا في إطار الاستراتيجية الوطنية الجديدة للتكوين الاساسي، وبناء على ما تم بسطه من ملاحظات بخصوص هذه الاستراتيجية، لابد من التنبيه إلى بعض التوصيات والمقترحات الرامية إلى تجويد استراتيجية تكوين المدرسين وتفعيلها على الوجه الأمثل. أولها: ضرورة إرساء إطار مرجعي للكفايات والمعايير المهنية : بالعودة إلى الخطوات الإجرائية لهندسة التكوين التي حددتها الوثيقة المرجعية للاستراتيجية الوطنية للتكوين الأساسي، ثم تحديد الحاجيات، التي يستلزمها المدرسين لمواجهة وضعيات داخل الفصل، تكوين المكونين وهو ما تقوم به الوزارة الوصية خلال هذه الفترة، نرى أن تحديد الحاجيات وتقويم التكوينات هما أكثر مرحلتين تستدعيان الضبط والإحكام ووضوح الرؤية في هندسة التكوين داخل المراكز الجهوية لمهن التربية و التكوين. (الدريج، 2020)

فقد لاحظنا في ما سبق من فقرات ما لغياب الوضوح الحاصل في تحديد وتدقيق الحاجيات من التكوين الأساسي في مجال التربية الدامجة من انعكاس في إرباك سيرورة التكوين، وربطنا الأمر بغياب إطار وطني مرجعي معياري لتوصيف الوظائف والكفايات المهنية في هذا المجال باعتراف واضعي وثيقة االستراتيجية أنفسهم، ورغم ورود توصيات بإحداث هذه الأطر المرجعية في الرؤية الاستراتيجية في تعزيز كفاءات الأطر التربوية (. وذكرنا ما لهذا الإطار المرجعي من أهمية في قياس الفارق والفجوة بين الكفايات المكتسبة لدى الفاعل التربوي والكفايات المنشودة في المنظومة، وبالتا لي تيسير عمليتي تشخيص الحاجيات والكفايات المطلوبة من دورات التكوين المستمر وتقويم المكتسبات على ضوء قياس الفارق بين الكفايات المكتسبة والكفايات المنشودة في إطار التطوير المهني المستمر .ولهذا نتساءل هنا: كيف لمشروع التربية

الدامجة أن يحقق غاياته في الرفع من أداء الفاعلين التربويين واستكمال خبرتهم وتأهيلهم وتطويرهم مهنيا، في غياب إطار مرجعي يوضح الكفايات المهنية المطلوبة لمواجهة وضعيات ممهننة في مجال التربية الدامجة، ويعزز تلك الكفايات بمعايير ومؤشرات أداء دقيقة تحدد التوقعات المنتظرة من الفاعل التربوي، وعلى أساسها توضع السياسات التعليمية في اختيار وتوظيف المدرسين الجدد وعمليات تطويرهم المهني بعد ذلك في إطار التكوين المستمر والترقي المهني الوظيفي؟

❖ **الحلول المقترحة من أجل محاربة الصورة النمطية والسلبية عن الأطفال في وضعية خاصة.**

- توفير الفضاءات المناسبة
- تزويد المؤسسات الدامجة بالوسائل و المعينات و التي من شأنها تسهيل التعلم
- توفير بنيات تحتيه ملائمه
- تكوين الأطر التربويه في هذا المجال
- تكييف المناهج والبرامج والامتحانات
- توفير أقسام مكيفة حسب حاجياتهم ومناهج توافق امكاناتهم
- تخصيص مقررات خاصة بهذه الفئة
- اضف الى هذا توفير مختصين في الصحة لهؤلاء
- تكييف التعلمات والطرائق و الوسائل والتقنيات مع القدرات وخصوصيات كل صنف من أصناف الإعاقة
- اعتماد المقاربات البيداغوجية النشيطة
- تكييف نظام التقويم و الاشهاد مما يتلاءم مع هذه الفئة
- عقد شراكات مختلفة مع القطاع الحكومي وجمعيات المجتمع المدني وجمعيات اجنبية قصد احداث وحدات صحية متخصصة قد تشخيص حالات هذه الفئة وتمكينهم من الرعاية الطبية

خاتمة:

تعتبر التربية الدامجة حقا دستوريا لفائدة الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة و بالتالي وجب تمكين هذه الفئة من حقها في الولوج الى المدرسة مناصفة مع اقرانها من الاطفال العاديين الا ان هناك بعض الاختلالات تشوب منظومة التربية و التكوين فيما يخص هذا النوع من التربية.

في الختام نخلص إلى إعادة التأكيد أن نجاح إصلاح منظومة التربية والتكوين رهين بضرورة مراجعة السياسات العمومية التي تؤثر بشكل مباشر في الواقع المهني للمدرسين، باعتبارهم الساهرين المباشرين على أجرأة مشاريع الإصلاح في الفصول الدراسية والحياة المدرسية. وقد تبين لنا بوضوح، من خلال هذا البحث، مدى التأثير السلبي لتعثر عجلة إرساء استراتيجية وطنية واضحة في مجال التربية الدامجة و جودة المنظومة التربوية على امتداد العقدين الماضيين. لذلك حاولنا الوقوف عند أهم مكامن القصور في السياسات التعليمية في مجال التربية الدامجة من حيث سوء فهم فلسفة التكوين الأساسي وموجهاته ومبادئه العامة كالمهننة ومبدأ التعلم مدى الحياة، والتنمية المهنية...، ومن حيث تأخر

اعتماد استراتيجية لهذا النمط من التكوين ذات هندسة واضحة ومحددة العناصر تنطلق من تحديد الحاجات التكوينية للمدرسين، إلى إعداد مصوغات للتكوين وما يرتبط بها من تكوين للمؤطرين وتعزيز كفاياتهم في التكوين و التنشيط ومستلزمات تعليم الراشدين، وصولا إلى برمجة وتنظيم التكوين، وانتهاء بتقويم التكوين وقياس أثره على تطوير الممارسات المهنية للمدرسين.

المراجع المعتمدة

DPI. (2019). تم الاسترداد من https://disabledpeoplesinternational.org/.

unicef. (2014). تم الاسترداد من https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/Booklet%202%20-%20Arabic_0.pdf

المذكرة الوزارية رقم 143. (13 أكتوبر 2009). *تمدرس الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة*.

محمد الدريج. (2020). *هندسة التكوين ألاساسي للمدرسين وتمهين التعليم*. منشورات مجلة كراسات تربوية.

مديرية المناهج. (2019). *التربية الدامجة لفائدة الأطفال فى وضعية إعاقة*.

وزارة التربية الوطنية. (juillet, 2019). *men.gov.ma*. تم الاسترداد من https://www.men.gov.ma/Ar/Documents/dc/guide-directeurs-fr.pdf

التربية الدامجة وإكراهات تحقيق العدالة التربوية. التعليمية

Inclusive education and the constraints of achieving educational justice

إبراهيم نظير
طالب باحث في سلك الدكتوراه في علم النفس، المدرسة العليا للأساتذة بمرتيل،
جامعة عبد المالك السعدي، المغرب.
البريد الإلكتروني: nadirbrahim217@gmail.com

ملخص

تهدف هذه المقالة إلى تسليط الضوء على مجموعة من الإكراهات التي يعاني منها البرنامج الوطني للتربية الدامجة والتي تحُول دون تحقيق العدالة التربوية. التعليمية بين المتعلمين في وضعية إعاقة وأقرانهم، مع التطرق إلى التربية الإدماجية التي سادت لما يناهز عقدين من الزمن، إلى أن انتهت بتنزيل التربية الدامجة سنة 2019. وتركز هذه الآخيرة باعتبارها نظاما تربويا على ضرورة عدم إقصاء أي طفل من حقه في التعليم بمن فيهم الأطفال في وضعية إعاقة. وبهذا، سنعمل على تناول الإكراهات الأكثر تداولا في الشأن التربوي. التعليمي والتي جعلت العديد من المؤسسات الوطنية والفاعلين في المجال إلى إصدار تقارير تهم بشكل خاص المجال التربوي. التعليمي والبرنامج الوطني للتربية الدامجة بشكل عام.

الكلمات المفتاحية: التربية الدامجة؛ الإعاقة؛ العدالة التربوية. التعليمية؛ الإكراهات؛

Abstract

This article aims to shed light on a series of constraints suffered by the national program for inclusive education, which prevent the achievement of educational justice among learners with disabilities and their peers, while addressing the inclusive education that prevailed for nearly two decades, until it ended with the removal of education. Inclusiveness in 2019. The latter, as an educational system, focuses on the necessity of not excluding any child from his right to education, including children with disabilities. In this way, we will work to address the most prevalent constraints in the educational matter, which prompted many national institutions and actors in the field to issue reports that concern the educational field in particular and the national program for inclusive education in general.

Keywords: inclusive education; disability; educational justice; constraints ;

مقدمة:

عرف المغرب منذ 24 يونيو 2019 تنزيل البرنامج الوطني للتربية الدامجة، من خلال ركنين أساسيين: تمثل الأول في الجانب الحقوقي. القانوني، وتجلى الركن الثاني في الجانب التربوي / التعليمي.

ففي الجانب الحقوقي / القانوني وعلى غرار مجموعة من الدول، إنخرط المغرب على توقيع العديد من الاتفاقيات الدولية المُنادية إلى النهوض بحقوق الأشخاص في وضعية إعاقة، وكانت البداية سنة 1993 من خلال المصادقة على الإتفاقية الدولية لحقوق الطفل وخاصة في المادة 23 التي تؤكد على إعتراف " الدول الأطراف بوجوب تمتع الطفل ذوي الإعاقة الذهنية أو الجسدية بحياة كاملة وكريمة، في ظروف تكفل له كرامته وتعزز اعتماده على النفس وتيسر مشاركته الفعلية في المجتمع. " (الأمم المتحدة، 1989)، وتُعد هذه الإتفاقية أول إنخراط للمغرب في الإعتراف بحقوق كافة الأطفال بما فيهم الأطفال في وضعية إعاقة. وتلتها بعد ذلك، المُصادقة على الإتفاقية الدولية لحماية حقوق الأشخاص في وضعية إعاقة والبرتوكول الإختياري الملحق بها سنة 2009، خاصة وأنها تطرقت لفئة الأطفال في وضعية إعاقة (في المواد 1، 2، و24). وتماشيا مع مصادقة المغرب على الاتفاقيات الدولية، عبر المغرب كذلك عبر وثائقه الوطنية عن تأكيده على حقوق الأشخاص في وضعية إعاقة من خلال الدستور الجديد لسنة 2011، إذ خصص لذلك عدة فصول، وخاصة في الفصل 34 والذي ركز على تأهيل وإدماج هذه الشريحة (الأشخاص في وضعية إعاقة) المهمة من المجتمع وتمتعها بكافة الحقوق والحريات.

وعلى غرار الجانب الحقوقي . القانوني، عرف أيضا الجانب التربوي التعليمي مجموعة من المحطات والتي ستعرف منعطفا إيجابيا لترسيخ التربية الدامجة، وكانت أولى هذه المحطات المهمة؛ الرؤية الإستراتيجية 2015 . 2030 التي أكدت على ضرورة تجاوز كل الصعوبات والتحديات التي أقرتها الأنظمة التربوية المغربية السابقة فيما يخص إدماج الأطفال في وضعية إعاقة داخل المؤسسات التعليمية، إذ نصت في الرافعة الرابعة الموسومة بـ"ضمان الحق في ولوج التربية والتعليم والتكوين لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة أو في وضعيات خاصة" عن إقرار نظام تربوي تعليمي تكويني يقطع مع الأنظمة التربوية السابقة، ويكون للطفل في وضعية إعاقة حق الولوج إلى المؤسسات التعليمية. وفي سنة 2019 قامت الوزارة الوصية (وزارة التربية الوطنية) بإصدار مجموعة من القوانين التنظيمة المتعلقة بالجانب التربوي . التعليمي لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، وكان أبرزها القرار الوزاري رقم 047.19 الصادر يوم 24 يونيو 2019، والذي يعتبر نقطة إنطلاق وتنزيل البرنامج الوطني للتربيةالدامجة بالمغرب. وأصدرت الوزارة في نفس الشهر ثلاث دلائل خاصة بالتربية الدامجة (دليل مديري المؤسسات التعليمية، دليل المدرسين، دليل الجمعيات) والتي تحمل عنوان الإطار المرجعي للتربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة. و قد تم بتاريخ 19 غشت 2019 إصدار قانون الإطار 51.17 بالجريدة الرسمية تحت عدد 6805. ويعتبر هذا القا مرجعا تشريعيا فيما يخص منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي بشكل عام ودمج الأطفال في وضعية إعاقة داخل المؤسسات التعليمية بشكل خاص.

علما أن نسبة الأشخاص في وضعية إعاقة بالمغرب لا يُستهان بها، فقد بلغت مجموعها إلى حدود سنة 2014 حوالي 2.264.672 أي ما ينهاهز 6.8% من الساكنة منهم 66.1% من الأشخاص دون تعلم (66.6 % منهم إنات)، وعلى المستوى التعليمي، فقد بلغ عدد من لديهم المستوى الابتدائي 15% و 9.6% لديهم مستوى التعليم الثانوي بسلكيه الإعادي والتأهيلي في حين بلغت نسبة من لديهم مستوى التعليم العالي 1.8% (وزارة التضامن والمرأة والأسرة والتنمية الإجتماعية، 2014). ومن خلال هذه الإحصائيات يتبين لنا بوضح، أنه كلما تدرجنا في مستويات التعليم إلا ونلاحظ إنخفاض نسبة الأشخاص في وضعية إعاقة الذين يتابعون دراستهم.

الواقع أن المغرب ليست لديه أية مشاكل في تنزيل الأنظمة التربوية وتبنها، بل ترتبط المشاكل بتطبيقها على أرض الواقع، وهذا ما تجلى في التجربة التربوية للأطفال في وضعية إعاقة والمعروفة بالتربية الإدماجية والتي تبنها المغرب منذ التسعينات من القرن العشرين إلى 2019. وعرفت هذه التجربة تحديات كثيرة، خصوصا فيما يتعلق بالجانب التربوي .

التعليمي، والذي عُرف بضعف اكتساب التعلمات المدرسية الأساسية (القراءة، الكتابة والحساب) (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2019).

وعلى نفس المنوال، وعلى الرغم من المجهودات المبدولة من طرف القطاع الوصي، إلا أن واقع التربية الدامجة في تكريس العدالة التربوية يبقى محدودا على الأقل في موسمها الأول والذي أكده المجلس الأعلى للحسابات في تقرير الصادر سنة 2022، ولا ترتقي للنتائج المنتظرة. ولعل أبرز عائق في عدم تحقيق هذه العدالة هي تبني المقاربة الإنسانية الإحسانية والطبية أكثر من المقاربة التربوية.

إن عدم إعتماد المقاربة التربوية في برنامج التربية الدامجة سوف يؤدي بهذا المشروع إلى عدم تحقيق الغاية المنشودة على غرار الأنظمة التربوية السابقة (الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المخطط الإستعجالي...)، لذلك فعلى الوزارة الوصية إشراك الفاعلين في المجال والتنسيق بينهم، بُغية تطوير تتبع ومواكبة هذا البرنامج من الداخل (المجلس الأعلى للحسابات، 2022). والتقرب أكثر من فضاء تمدرس هؤلاء الأطفال، للوقوف بشكل مباشر على الطرق المختلفة للتدريس، بالإضافة إلى تقييم كل المستويات من قبل لجان خاصة وبإشراك الفاعلين والمتدخلين من أجل إنجاح هذه البرنامج الوطني (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي ، 2019).

ومن خلال ما تطرقنا إليه، سوف نقوم بصياغة الإشكالية على الشكل الآتي:

. ما مدى تحقيق البرنامج الوطني للتربية الدامجة للعدالة التربوية. التعليمية في ظل تواجد مجموعة من الإكراهات؟

وسنحاول أيضا الإجابة على الأسئلة التالية:

. ماذا حقق برنامج التربية الدامجة منذ تنزيله سنة 2019 فيما يتعلق بالعدالة التربوية؟

. ما هي الأكرهات التي تحيل دون تحقيق هذه العدالة التربوية ؟.

. كيف للبرنامج الوطني للتربية الدامجة أن يستفيد من التوصيات المُقترحة من طرف المؤسسات الوطنية لتحقيق العدالة التربوية. التعليمية ؟

1. تحديد المفاهيم:

1.1 مفهوم التربية الدامجة:

شهد مؤتمر "سالامنكا Salamanca" الذي نظمته منظمة اليونيسكو ووزارة التعليم الإسبانية سنة 1994 ظهور جدور التربية الدامجة، كان هذا المؤتمر يتمحور حول التعليم للأشخاص في وضعية إعاقة، إذ تطرقت إلى التربية الدامجة كتصور لتطوير التعليم ويكون هذا التعليم لجميع الأطفال، سواء بوجود صعوبات أو اختلافات والتي تكون لديهم. وأصر المؤتمر على ضرورة استجابة المدارس الدامجة للاحتياجات المختلفة للأفراد المتعلمين، بالإضافة إلى ضمان الجودة من خلال المناهج والطرق التدريسية المناسبة (UNESCO et MESE, 1994).

عرفت منظمة اليونيسكو مفهوم التربية الدامجة L'Education inclusive باعتبارها نظاما تربويا يرتكز على حق جميع الأطفال في وضعية إعاقة في التعليم من خلال الوصول، الحضور، المشاركة والنجاح في مؤسساتهم التعليمية، مهما كانت الاختلافات بين المتعلمين، ويكون هذا التعليم ناجع وذو جودة ويستجيب للحاجيات الأساسية للمتعلمين (UNISCO, 2018). وفي تعريف آخر للمنظمة العالمية للإعاقة Handicap International (2010) والتي أشارت إلى أن التربية الدامجة هي نظام تربوي يأخذ بعين الاعتبار الاختلافات والاحتياجات الخاصة لكل الأطفال والراشدين في وضعية هشاشة

وتهميش، بمن فيهم الأطفال في وضعية إعاقة، إذ يعمل هذا النموذج على تجاوز التهميش عن جميع الأطفال والراشدين من خلال تحسين شروط التربية عند هؤلاء الأطفال (وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث، 2019).

تؤكد هذه التعريفات على شيء واحد، والذي يتمثل في حق الجميع في التربية والتعليم وتحقيق المساواة والانصاف في عملية التعلم لتكريس مبدأ تكافؤ الفرص بين جميع المتعلمين. فالتربية الدامجة تجعل الفصل الدراسي فضاء يتشاركه الجميع في بيئة تعليمية تعلمية مشتركة تنعدم فيها كل أشكال التمييز.

2.1 الأطفال في وضعية إعاقة:

يمكن تعريف الشخص في وضعية إعاقة على أنه كل فرد يعاني من ضعف طويل الأمد على المستوى الجسدي، الذهني والحسي، مما يؤدي هذا الضعف إلى الحد من قدرته في القيام بوظيفة معية، بالإضافة إلى المشاركة بصورة كاملة وفعالة في المجتمع على غرار باقي الأفراد (الأمم المتحدة، 2007). إذن، فالطفل في وضعية إعاقة هو الذي يعاني من قصور على المستوى الجسدي أو الذهني (المعرفي) أو الحسي، وهذا القصور يحد من قدرته على القيام بنشاط أو أنشطة معينة.
وقد حدد الإطار المرجعي للتربية الدامجة مجموعة من الفئات التي أدرجها ضمن الإعاقة، والتي حددها في ستة أصناف وتتمثل في: اضطراب طيف التوحد، الإعاقة الذهنية، الشلل الدماغي، الإعاقة السمعية، الإعاقة البصرية واضطرابات التعلم (وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، 2019).

3.1 العدالة التربوية. التعليمية:

لا تدُل العدالة التربوية على حق الأطفال بشكل عام والأطفال في وضعية إعاقة بشكل خاص إلى ولوج المؤسسات التعليمية فقط، ولا تشير إلى حق الجميع في ذهابهم لهذه المؤسسات فقط، بل أن العدالة التربوية تتجاوز ذلك من خلال حق جميع الأطفال في الحصول على تعليم يوفر جميع الظروف والشروط المناسبة من جودة، وآمان، وعدالة ومساواة وعدم التحيز والإنصاف وتوفير طرق ومناهج تدريسية تستجيب لجميع اختلافات المتعلمين وذلك لتطوير مهاراتهم حسب حاجياتهم وقدرراتهم الذاتية طيلة مسارهم الدراسي. بالإضافة إلى حق المتعلم في النجاح الدراسي وفق قدراته الخاصة، ولكي تكمل العدالة التربوية أهدافها فينبغي على هؤلاء المتعلمين الحصول على مناصب شغل في المستقبل والمساهمة في تنمية المجتمع وفق قدراتهم وإمكانياتهم من خلال مبدأ تكافؤ الفرص.

تشير العدالة التربوية إلى سيادة مبدأ الحرية، مبدأ المساواة والعدالة واحترام الفرص والاختلاف، ويعتبر النظام التعليمي المثالي هو الذي لا يعاني من أي نقص من قبيل: عدم المساواة، الفصل، الإنحياز، الظلم والتفاوت (Hugonnier, 2017). وسنحاول أن نبين معاني هذه المفاهيم التي يجب أن يخلوا منها كل نظام تعليمي لتحقيق وتكريس العدالة التربوية. التعليمية بين المتعلمين في وضعية إعاقة وأقرانهم، وفق العناصر الآتية:

. عدم المساواة l'inégalité: التوزيع غير المتكافئ للمعارف والمهارات وكل ما يتعلق بالمكتسبات التعليمية التعلمية التي تقدمها المدرسة وذلك وفق محدد الإعاقة. وهنا يجب على المؤسسات التعليمية أن تتجاوز هذه النظرة من خلال المساواة

بين جميع المتعلمين باختلافهم، وذلك من خلال توفير مناهج وطرق تدريسية تلائم جميع المتعلمين وفق قدراتهم لتحقيق مبدأ المساواة.

. الفصل la ségrégation: هو عزل المتعلمين على أساس الإعاقة، وهذا ما رفضته التربية الدامجة بتأكيدها على أنها ممارسة تقوض حق جميع الأطفال في التعلم.

. الإنحياز la partialité: إعطاء حكم مسبق وميل المدرس إلى تقليل من أهمية المتعلمين في وضعية إعاقة.

. الظلم l'iniquité: وهذا ما رفضته التربية الدامجة، وكرست مكانه المبدأ الإجتماعي التربوي الذي يجمع بين قيم التكامل والعدالة بطريقة تولد عملية تعليمية تؤدي إلى تعليم ناجح للجميع (Friant et Sannchez-Santamaria, 2018). وتعني أيضا بعدم تعويض تأثير المتعلمين في وضعية إعاقة على أداء المتعلمين الآخرين، مما قد يسبب أداء أقل عند المتعلمين في وضعية إعاقة مقارنة بالمتعلمين الآخرين.

. التفاوت la disparité: نفس المستوى التعليمي بين المتعلمين لكنهما لا يقدمان نفس النتائج، بالإضافة إلى أنهم قد يحصلان على نفس الشهادة، لكن هذه الأخيرة لا تقدم للشخص في وضعية إعاقة نفس الفرص التي ستقدمها لأقرانه (إنعدام تكافؤ النتائج).

2. من التربية الإدماجية إلى التربية الدامجة:

عرف المغرب في مجال تمدرس الأشخاص في وضعية إعاقة عدة تجارب على غرار جُل الدول، إذ كانت البداية من خلال التربية الخاصة L'Education Spécialisée والتي بدأت في المغرب منذ الستينات من القرن العشرين عبر مجموعة من المؤسسات والمراكز من قبيل: " المنظمة العلوية لرعاية المكفوفين بالمغرب" (1968) (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2019).

وتلتها تجربة التربية الإدماجية L'Education d'intégration التي تعتبر كمرحلة مهمة في دمج الأطفال في وضعية إعاقة داخل الفصول الدراسية الخاصة أو العادية، وقد كانت بداية هذه التجربة من خلال تأسيس أول قسم للإدماج من طرف الجمعية المغربية لدعم ومساعدة المعاقين ذهنيا بمدرسة المنظر الجميل بمدينة الرباط سنة 1994 (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2019). وجاءت بعدها مجموعة من الأقسام الإدماجية ليصل عددها موسم 2015 / 2016 إلى 699 قسما بلغ عدد المتمدرسين فيه من الأطفال في وضعية إعاقة لـ 8000 طفل (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2019). ومن الناحية التكوينية فقد نظمت وزارة التربية الوطنية بشراكة مع مؤسسة محمد الخامس للتضامن سنة 2011 تكوينا مستمرا لـ 500 مدرس، وهذا هو التكوين الوحيد الذي نظمته الوزارة الوصية، وشرعت أيضا مجموعة من الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين بتنظيمها للتكوينات المستمرة بشراكة مع الجمعيات والتعاون الدولي (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2019). وفي الجانب التربوي . التعليمي، فعرفت هذه التجربة الإدماجية مجموعة من التحديات والتي تشتمل على ضعف اكتساب المهارات الأساسية داخل الأقسام الإدماجية بالنسبة للمتعلمين في وضعية إعاقة، علاوة على حضور هؤلاء الأطفال داخل الأقسام بدون تحصيل مدرسي (الانتقال بين المستويات بدون أن يعرف حتى الحروف، الدراسة بدون التسجيل في نظام مسار....) (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2019). وقد ركزت التربية الإدماجية على المقاربة الطبية والتي تعتمد على مستوى الإعاقة، في حين أنها تغاضت في التركيز عن المسار التربوي.

وانتقل المغرب بعدها إلى مرحلة التربية الدامجة L'Education inclusive والتي أقرها المغرب سنة 2019 (الموسم الدراسي 2020/2019)، وهي بمثابة ثورة في تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة. وتعتبر هذه المرحلة من أهم ما جاءت به المغرب من تجارب تربوية لصالح الأطفال في وضعية إعاقة، وعلى غرار المستوى الإبتدائي، الإعدادي والثانوي، التحق التعليم الأولي بالبرنامج الوطني للتربية الدامجة بتاريخ 31 مارس 2022 من خلال الورشة الوطنية التي جمعت كل من وزير التربية الوطنية والتعليم الأولي وممثل اليونيسيف ومجموعة من القطاعات والمؤسسات.

لقد قطع المغرب عدة مراحل في تربية وتعليم الأشخاص في وضعية إعاقة، فقد بدأ بالتربية الخاصة والتي تكون محصورة في المراكز الخاصة والجمعيات التي تهتم بالتكفل بهذه الشريحة، ثم انتقلت إلى مرحلة التربية الإدماجية والتي تُعرف بتعليم الأطفال في وضعية إعاقة من خلال القسم الخاص والقسم العادي. وأخيرا، الإعتماد على التربية الدامجة والتي يكون فيها الطفل في وضعية إعاقة في الفصل العادي بمعية أقرانه من المتعلمين الأخرين.

3. المقاربة الإحسانية والطبية للأشخاص في وضعية إعاقة:

اعتمد المغرب في تنزيل التربية الدامجة أكثر على المقاربة الإحسانية والطبية على المقاربة التربوية، وهذا ما يتجلى من خلال مرور حوالي 3 سنوات من تطبيق هذه التجربة. تجلت هذه المقاربة في إنزال ترسانة حقوقية وقانونية من خلال المصادقة على مجموعة من القوانين التشريعية والتنظيمية الدولية والوطنية، لكن هذه القوانين تتبنى مقاربة إحسانية وطبية أكثر منها تربوية وتعليمية، مما يجعل التعاطي مع تعليم الأشخاص في وضعية إعاقة في جانبها الجزئي بدل الجانب الشمولي الكلي.

تتجلى المقاربة الإحسانية والطبية في التربية الدامجة في حق الأطفال في وضعية إعاقة في التمدرس، والولوج إلى المؤسسات التعليمية بدافع إحساني وفق الشروط الأتية:

. بلوغ الطفل لسن التمدرس.

. التوفر على ملف طبي يثبت إعاقة الطفل (المادة 12 من القانون الإطار 97.13 المتعلق بالنهوض بحقوق الأشخاص في وضعية إعاقة وحمايتها.).

. أن تكون درجة الإعاقة لدى هؤلاء الأطفال بين الخفيفة والمتوسطة (القرار الوزاري 47.19 بشأن التربية الدامجة للأشخاص في وضعية إعاقة 3 يوليوز 2019) لولوجهم للمدرسة.

. وجود مرافقة الحياة المدرسية مع كل طفل في وضعية إعاقة، باستثناء نسبة صغيرة من هؤلاء الأطفال الذين لا يحتاجون لمرافقة تكون بمعيتهم.

هذه هي الشروط الأساسية لالتحاق الأطفال في وضعية إعاقة بالمدارس العمومية والخصوصية بالمغرب، وبمجرد دخول هؤلاء الأطفال إلى الفصل الدراسي، يتم التعامل مع أغلب هذه الشريحة بطابع إحساني من طرف الأطر الإدارية والتربوية بالمحيط المدرسي والفصول الدراسية، وبدل تحقيق العدالة التربوية مقارنة بجميع المتعلمين، يجد الأطر التربوية أنفسهم في موقف يُحسد عليه، إذ يقوم بعض الأطر التربوية بمجهودات لتحقيق العدالة التربوية بين جميع المتعلمين الموجودين داخل الفصول الدراسية، إلا أن هذه المجهودات تبقى محدودة وفردية في غياب مناهج ملائمة وبيداغوجيا تكيفية وطرق تدريس جديدة والتي ستساهم في تأهيل هذه الفئات وتمكنها من الارتقاء التربوي، علما أن هذه

الأمور تكون من طرف الوزارة الوصية. لكن الوزارة الاخيرة ومسؤولي التربية الدامجة تترك الأطر التربوية وجها لوجه مع هذه الفئات دون تقديم تكوين تربوي أو أية مساعدات يمكن أن تكرس العدالة التربوية للإرتقاء بالدمج المدرسي. وهذا ما يجعل أغلبية الأطر التربوية تتعامل مع هذه الفئات بحس وطابع إحساني بسبب عدم تلقي تكوين يفسر كيفية التعامل مع هذه الفئة داخل الأقسام الدراسية سواء من حيث ضبط بعض السلوكات أو إيصال المعلومات بالرغم من الاختلافات الموجودة بين المتعلمين.

4. إكراهات تحقيق العدالة التربوية:

تلقت أسر الأطفال في وضعية إعاقة خبر تنزيل التربية الدامجة للموسم الدراسي 2020/2019 بصدر رحب واستحسان لا مثيل له، إذ عانت قبل ذلك من رفض المؤسسات التعليمية العمومية (باستثناء قلة قليلة،الإعاقة السمعية والبصرية والحركية) في قبول أطفالها. فقد كانت التربية الدامجة بالنسبة للأطفال في وضعية إعاقة بمثابة المنقذ من الجلوس في المنزل وانتظار مرور السنوات بلا تمدرس ولا تكوين، إذ بفضل هذا المشروع تمكن الأطفال في وضعية إعاقة من ولوجهم للمدارس على غرار أقرانهم.

فقد صرح المجلس الإقتصادي والإجتماعي سنة 2012 بأن "النظام التعليمي الوطني العموسي لا يسمح بتمدرس الأطفال في وضعية إعاقة على قدم المساواة مع الأطفال الآخرين، فالمؤسسات التعليمية العادية ليست قابلة للولوج ولا تتوفر على التهيئة المناسبة، وأقسام الإدماج المدرسي غير كافية ولا تحترم المعايير، المواد البشرية المؤهلة محدودة العدد، والبرامج الدراسية لم تتم ملائمتها، والدعم المخول للجمعيات التي تسير أقسام الإدماج المدرسي والمؤسسات المتخصصة أقل من المطلوب، وأخيرا لا يوجد نظام للمراقبة والتفتيش بالنسبة لهذه المؤسسات" (المجلس الإقتصادي والإجتماعي، 2012).

لكن بالرغم من البوادر الإيجابية في ولوج الأطفال في وضعية إعاقة للمؤسسات التعليمية، والتي جاء بها البرنامج الوطني للتربية الدامجة للموسم الدراسي (2019 / 2020)، إلا أن التقرير السنوي للمجلس الأعلى للحسابات لسنتي 2019 و2020 سجل عدة إكراهات بما فيها الجانب التربوي . التعليمي، مما يحول دون تحقيق ما يطمح له الفاعلين في المجال وأسر هؤلاءالأطفال والفاعلين والمدافعين عن حقوق الأطفال في وضعية إعاقة. وسنحاول أن نسرد بعض الإكراهات التي تقف حاجزا أما تحقيق العدالة التربوية إلى غاية يومنا هذا.

1.4 إكراهات التكوين الأساسي والتكوين المستمر:

لا تُعطى الأولوية في التكوين الأساسي الذي يتلقاه الأساتذة بعد نجاحهم في مباراة التعليم في المراكز الجهوية للتربية والتكوين بالنسبة للتعامل مع الأطفال في وضعية إعاقة، وكيفية استعمال طرق التدخل مع هذه الفئة والتعرف على هذه الإعاقات والاضطرابات المستهدفة في الإطار المرجعي للتربية الدامجة. وهذا ما أقره المجلس الأعلى للحسابات، حيث يؤكد على افتقار التربية الدامجة على مصوغات التكوين الأساسي للسنة الدراسية 2019 . 2020 (المجلس الأعلى للحسابات، 2022). وهذا ما يجعل مجموعة من الأساتذة عند إلتحاقهم بالمؤسسات التعليمية بعد نهاية التكوين في موقف صعب، إذ أن بعضهم لا يعرف حتى بوجود هذه الاضطرابات، وبالتالي يكون الأستاذ في حيرة من أمره حيث يجد حواجز وصعوبات أمام إيصال المعلومة لهذه الفئة وكيفة التدخل عند إصدار المتعلم لسلوك غير مرغوب.

والأكثر من ذلك أن هؤلاء الأساتذة حتى عند إلتحاقهم بالفصول الدراسية، لا يجدون من يمد إليهم يد المساعدة من خلال التكوينات المستمرة، والتي يجب على الوزارة الوصية، المديريات، النيابات والأكاديميات في مختلف الجهات تنظيمها بشكل مستمر للتغلب على الصعوبات التي تقف حاجزا أمام تحقيق العدالة التربوية بالنسبة لجميع المتعلمين بمن فيهم المتعلمين في وضعية إعاقة، وقد تطرق المجلس الأعلى للحسابات ذلك من خلال تأكيده على عدم تحقيق الأهداف المسطرة للتكوين المستمر للسنة الدراسية 2019 . 2020، مع تسجيله نقص في تكوين الأطر الإدريةوالتربوية بشكل عام في نفس المجال (المجلس الأعلى للحسابات، 2022).

يرتبط أحد عوامل عدم تحقيق العدالة التربوية لغياب التكوينات الأساسية والمستمرة والتي تعد من أهم التكوينات التي تساهم في تحقيق العدالة التربوية، إذ بفعلها يمكن معرفة التعامل مع هذه الشريحة، وكيفية توصيل المعلومة، لكننا نجد العكس إذ يكتفي الأستاذ باستقبال المتعلم في وضعية إعاقة داخل الفصل الدراسي، وغالبا ما يكون هذا الطفل (المتعلم) غائبا في المجال التربوي. التعليمي (حضور جسدي فقط) على الرغم من حضوره داخل الفصل الدراسي.

وسجل أيضا المرصد المغربي للتربية الدامجة بهذا الخصوص، عن عدم توفر التكوينات التقنية والتطبيقية للمدرسين بخصوص التربية الدامجة، إذ أن المدرس يحتاج لتكوين تطبيقي للتعامل مع مختلف الإعاقات والإضطرابات. علاوة على عدم تكوين الأساتذة القائمين على قاعات الموارد والتأهيل، بل وعدم تواجدها أصلا في مجموعة من المدارس.

ومن خلال ما تطرقنا إليه، نستنتج أن معيقات التربية الدامجة بخصوص التكوينات تتمحور حول عدم وضع استراتيجية وطنية للتكوينات الأساسية والمستمرة على المستويين النظري من جهة والتطبيقي. التقني من جهة أخرى في مجال التربية الدامجة تمس جميع جهات المغرب. وعدم تنظيم وزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة (حاليا) دورات تكوينية في مجال التربية الدامجة وبجدولة زمنية محددة عند مطلع كل موسم دراسي.

2.4 تحديات بيداغوجية وتربوية:

تعاني التربية الدامجة في بعدها التطبيقي، إذ تعرف صعوبات بيداغوجية وتربوية لا حصر لها. لقد أشار تقرير المجلس الأعلى للحسابات إلى نقص في تكييف البرامج الدراسية وطرق التدريس والتي تتماشى مع مختلف الإعاقات ومستوى حدتها (المجلس الأعلى للحسابات، 2022).وهذا مايؤدي إلى ي وعدم وجود تصور بيداغوجي في تقييم التعلمات وتقديم الدرس، بالإضافة إلى عدم الأخد بمبادئ التبسيط والتكييف والمرونة والتنويع في الهندسة البيداغوجية، مما يحول دون إعتماد المشروع البيداغوجي الفردي الذي أقرته التربية الدامجة.

وبخصوص الإمتحانات فقد انتقد المجلس الأعلى للحسابات عدم تعميم تكييف الإمتحانات لجميع المتعلمين مع الوقوف على نوعية الإعاقة (المجلس الأعلى للحسابات، 2022)، إذ سيؤثر عدم التعميم على العملية التربوية التعليمية من خلال الإخلال بمبدأ تكافؤ الفرص. وقد أكد المجلس أيضا على ضعف الأقسام المؤهلة بالتجهيزات حيث بلغت نسبتها خلال الموسمين الدراسيين 2018 . 2019 و 2019 . 2020 حوالي 3% فقط (المجلس الأعلى للحسابات، 2022)، وهذا ما يفسر غياب العدة التربوية الخاصة بالمتعلمين في وضعية إعاقة في الفصول الدراسية من قبيل: الأدوات الديداكتيكية المُكيفة.

3.4 إكراهات التعليم بواسطة الأجهزة الرقمية:

ظهرت ثورة في مجال المعلوميات بفعل التقدم العلمي وحاجة الإنسان للتواصل والتعلم. وقد استفاد من هذه الثورة التكنولوجيا ميدان التعليم، وهذا ما ظهر بشكل جلي إبان ظهور كوفيد 19 و ما شهدته جميع المؤسسات التعليمية من إغلاق لأبوابها وتعويض ذلك بالتعليم عن بعد. ويكون ذلك عبر تقديم الدروس من طرف المدرسين عبر التطبيقات الرقمية (الواتساب، تلغرام، فايسبوك...) ومشاركتها مع المتعلمين، الذين يُعوضون الدراسة الحضورية.

واجه المتعلم في وضعية إعاقة صعوبة في التأقلم مع النظام التعليمي الجديد القائم على الأجهزة الرقمية (أرطيع، 2021)، مما إنعكس سلبا على التحصيل الدراسي لهؤلاء المتعلمين. فقد كانت هذه التجربة (الرقمية) اختبارا للمتعلمين والمدرسين على حد سواء.

اصطدم المدرس الدامج بالعديد من الصعوبات في توصيل المعلومة إلى المتعلمين في وضعية إعاقة، إذ يجد صعوبة في تقديم الدروس المُكيفة لهؤلاء المتعلمين، خصوصا مع غياب تكوين لهؤلاء المدرسين في التربية الدامجة بمختلف الإعاقات وحدتها، أو ضعف الثقافة الرقمية لديهم في تقديم الدروس الإلكترونية بصياغها المختلفة بما فيها المُكيفة، وكذا ضعف الأسرة في المجال الرقمي، مما يحول دون تعلم الطفل.

أثر التعليم عبر الأجهزة الإلكترونية على الجانب الأكاديمي والسلوكي لمجموعة من الأطفال في وضعية إعاقة، وهذا ما تبين عند عودة هؤلاء المتعلمين إلى المدارس من خلال التعليم الحضوري، حيث ظهرت مجموعة من السلوكات غير المرغوبة لديهم (الضرب، عدم الجلوس...)، وكذا ضعف المهارات الدراسية الأساسية (القراءة، الكتابة والحساب) (أرطيع، 2021).

4.4 إكراهات مر افقة الحياة المدرسية:

تعتبر مرافقة الحياة المدرسية في مشروع التربية الدامجة من بين أهم المكونات في تحقيق هذا البرنامج الوطني، وذلك مما تلعبه من دور أساسي في تيسير العملية التربوية والتعليمية التعلمية للأطفال في وضعية إعاقة. وتساهم مرافقة الحياة المدرسية في العديد من المهام التربوية . التعليمية كالمساعدة والتوجيه في ما يتعلق بالمجال الأكاديمي (القراء، الكتابة والحساب) داخل القسم الدامج...، بالإضافة إلى مهام أخرى كضبط سلوك الطفل وتشجيعه على التواصل بينه وبين المدرس وبين أقرانه... .

وبالرغم من الأهمية الكبرى للمرافقة داخل الفصل الدراسي، إلا أن بعض الأسر تعاني من عدم تمكنها من المرافقة لأسباب مادية، والتي تحُول دون تحقيق العدالة التربوية . التعليمية، حيث نجد أن باقي الأقران داخل فصولهم الدراسية سواء كانوا أغنياء أو فقراء على الأقل يتابعون دراستهم، باستثناء الأطفال في وضعية إعاقة الذين يصطدمون بواقع ضرورة تواجد مرافقة الحياة المدرسية والذين لا يقدرون على أتعاب المرافقة، علما أن هذه الأخيرة تحتاج لمبلغ مالي شهري لكي تواصل عملها مع الطفل، مما يجعل نسبة من هؤلاء الأطفال خارج المؤسسات التعليمية. وبين البحث الوطني الثاني للإعاقة بالمغرب (2014) أن فئة كبير من الأطفال في وضعية إعاقة لا تلج إلى المؤسسات التعليمية؛ ومن بين العوامل غياب مرافقة الحياة المدرسية (وزارة التضامن والمرأة والأسرة والتنمية الإجتماعية، 2014)، مما سيرفع من نسبة الأطفال في وضعية الإعاقة الذين سيغادرون مقاعد الدراسة.

بالإضافة إلى عدم قدرة بعض الأسر على أداء الواجب الشهري للمرافقة بسبب فقر وهشاشة هذه الأسر، نجد أيضا مشكل تكوين هذه المرافقات في مجال التربية الدامجة، حيث تعاني أغلب هاته المرافقات من نقص في التكوين والتمكن من طرق التدخل في الأوقات الضرورية، وكيفية مساعدة الطفل في واجباته المدرسية داخل الفصول الدراسية.

5.4 إكراهات ترابية:

يعد العامل الترابي (الوسط القروي أو الحضري) من أهم العوامل الرئيسية في عدم تكريس العدالة التربوية لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، فإذا كان الوسط الحضري يعاني من عدة مشاكل وصعوبات تحول دون تحقيق المُراد، فالوسط القروي يعاني أكثر وبكثير، إذ يلعب هذا العامل دورا في تعميق الفوارق التربوية. التعليمية، وخصوصا للأطفال في وضعية إعاقة، فهؤلاء الأطفال غالبا لا يلتحقون بالمؤسسات التعليمية، بسبب قلة النقل المدرسي (المجلس الأعلى للحسابات، 2022) أو غيابه في بعض الأحيان. ثم غياب الملفات الطبية لكون هذه الأسر القاطنة بالوسط القروي تنعدم لديها ثقافة التشخيص بسبب قلة الموارد المادية لدى أغلبها (المجلس الأعلى للحسابات، 2022)، علاوة على أن حتى بعض هؤلاء الأطفال الذين لديهم الملف الطبي وتسجلوا بالمؤسسات التعليمية يجدون عدة معيقات عند ولوجهم للفصول الدراسية تجعلهم يتركون المدرسة بصفة نهائية، ومن هذه المعيقات التي تفرضها الأطر الإدارية هي مرافقة الحياة المدرسية، علما أن هذه الأسر تعاني الأمرين.

علما أن نسبة تمدرس الأطفال في وضعية بالمجال القروي تبلغ 32.9% مقابل 49.5% في الوسط الحضري (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2019). ونلاحظ من هذه الإحصائيات انخفاض نسبة المتمدرسين في وضعية إعاقة في الوسط القروي.

6.4 إكراهات فوارق التعليم العمومي والخصوصي:

لكي لا نغوص في تفضيل الأسر المغربية بشكل عام للمدرسة الخصوصية على المدرسة العمومية، سوف نؤكد بأن الأسر الميسورة من ذوي الأطفال في وضعية إعاقة، تفضل بشكل عام المدارس الخصوصية على المدارس العمومية، وذلك لما تعرف بعض هذه المدارس من مراقبة، يرى بعض أولياء أمور الأطفال في وضعية إعاقة بأن ما يُقدم من دروس وأنشطة لأطفالهم لن تقدمه له المدرسة العمومية.

لقد أصبح التعليم في المغرب بشكل خاص علامة تمايز بين جميع الأطفال بما فيهم الأطفال في وضعية إعاقة. ومن خلال تجربتي في الميدان (كأخصائي نفسي)، لاحظت أن الأطفال في وضعية إعاقة المسجلين في المؤسسات الخصوصية يختلفون شيئا عن المسجلين في المؤسسات العمومية، حيث تفرض الأولى على مدرسيها تكييف الإمتحانات (المراقبة المستمرة)، بالإضافة إلى ضرورة وجود مرافقة تكون إما محسوبة على المؤسسة المعنية أو أن تأتي بها الأسرة خارج المؤسسة وقبول جميع الإعاقات (بين الخفيف والمتوسط)...، أما بالنسبة للمؤسسات العمومية فهي تعاني من مشاكل لا حصر لها، حيث أصبح جل المغاربة لا يثقون فيما تقدمه من تعلمات.

وعليه، فقد أصبح التعليم تراتبيا، حيث يمكن للميسور والغني أن يختار لأبنائه المؤسسة الخصوصية وفي المقابل يبقى للأسر الفقير والهشة المدرسة العمومية وهذا شكل من أشكال عدم تكريس العدالة التربوية.

خلاصة:

بالرغم من المجهودات المبدولة في البرنامج الوطني للتربية الدامجة، والتي كان هدفها ضمان الحق في تعليم وتكوين المتعلمين في وضعية إعاقة في جميع المراحل والأسلاك التعليمية (الأولي، الإبتدائي، الإعدادي...). إلا أن الطريق مازال طويلا بسبب الإكراهات التي تصطدم بها، سواء على المستوى التربوي . التعليمي، أو على مستوى الموارد المالية والبنية التحتية.....

وعليه فقد اقترح المجلس الأعلى للحسابات مجموعة من التوصيات لإنجاح البرنامج الوطني للتربية الدامجة، والتي سنتطرق إليها فيما يلي:

.إشراك مختلف الفاعلين في المجال، من أجل التنسيق والتتبع والمواكبة؛

.توفير موارد مالية للبرنامج مع التحديد الدقيق للحاجيات الضرورية؛

.تسريع وثيرة تجهيز قاعات الموارد والتأهيل والدعم؛

.تجهيز المؤسسات التعليمية بالولوجيات المعمارية والمرافق الصحية؛

.إنجاز خريطة تربوية إستشرافية لتحديد الموارد الضرورية لإنجاح البرنامج (المجلس الأعلى للحسابات، 2022)؛

إن التغلب على هذه التحديات يحتاج منا بدل المزيد من المجهودات من قبل القطاع الوصي، والأخذ بعين الإعتبار توصيات المجلس الأعلى للحسابات.

المراجع المعتمدة

1. أرطيع نورالدين (2021) التربية الدامجة وتأثير الرقمنة في جودة التعلمات. المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي. العدد الخامس.
2. الأمم المتحدة (1989) إتفاقية حقوق الطفل . يمكن تحميل الإتفاقية على شكل pdf: https://hritc.co/wpcontent/uploads/2020/05/%D8%A7%D8%AA%D9%81%D8%A7%D9%82%D9%8A%D8%A9-%D8%AD%D9%82%D9%88%D9%82-%D8%A7%D9%84%D8%B7%D9%81%D9%84.pdf
3. الأمم المتحدة (2007) اتفاقية حقوق الاشخاص دوي الاعاقة والبرتوكول الاختياري. نيويورك.
4. المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي (2019) تقييم نموذج تربية الأطفال في وضعية إعاقة في المغرب: نحو تربية دامجة. تقرير موضوعاتي. بشراكة مع اليونيسيف.
5. المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي (2019) تقييم نموذج تربية الأطفال في وضعية إعاقة في المغرب. الرباط.
6. المجلس الأعلى للحسابات (2022) تقرير المجلس الأعلى للحسابات برسم سنتي 2019 و 2020: خلاصة. الرباط
7. المجلس الإقتصادي والإجتماعي (2012) احترام حقوق وإدماج الأشخاص في وضعية إعاقة. تقرير المجلس الاقتصادي والاجتماعي. الرباط

8. وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي (2019) الاطار المرجعي للتربية الدامجة لفائدة الاطفال في وضعية إعاقة. مديرية المناهج.
9. وزارة التضامن والمرأة والأسرة والتنمية الإجتماعية (2014) البحث الوطني الثاني للإعاقة بالمغرب. الرباط

Friant Nathanäel et Sannchez-Santamaria José (2018) Conceptions de la justice en éducation: construction d'un cadre d'analyse. Ediciones Universidad de Salamanca / CC BY-NC-ND. Teor. educ. 30, 1-2018, pp. 157-177. DOI: http://dx.doi.org/10.14201/teoredu301157177

Hugonnier Bernard (2017) VERS UNE JUSTICE EDUCATIVE. EDUCA - International Catholic Journal of Education, 3.

UNISCO - Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture et Ministère de l'Éducation et des Sciences Espagne (1994) DÉCLARATION DE SALAMANQUE E T CADRE D'ACTION POUR LES BESOINS ÉDUCATIFS SPÉCIAUX. CONFÉRENCE MONDIALE SUR LES BESOINS ÉDUCATIFS SPÉCIAUX: ACCÈS ET QUALITÉ. Salamanque, Espagne.

UNISCO (2018) Defining the scope of inclusive education. Global Education Monitoring.

العدالة التربوية التعليمية بالمغرب .

دراسة حالة التباين في نتائج امتحانات المر اقبة المستمرة للسنة الثانية باكالوريا بين مؤسسات التعليم المدرسي العمومي و مؤسسات التعليم المدرسي الخصوصي - جهة العيون الساقية الحمراء .

Educational justice in Morocco.

A case study of the discrepancy in the results of the continuous monitoring exams for the second year of the baccalaureate between public school education institutions and private school education institutions - the region of Laayoune-Sakia El Hamra.

سيدي ابراهيم فعرس

SIDI BRAHIM FAARAS

أستاذ و باحث بالأكاديمية الجهوية للتربية الوطنية و التكوين و البحث العلمي- العيون الساقية الحمراء –المغرب .

Professor and researcher at the Regional Academy of National Education, Training and Scientific Research - Laayoune-Sakia El Hamra - Morocco.

الملخص :

هدفت هذه الدراسة التعرف على واقع العدالة المدرسية التعليمية على مستوى التباين في نقط المراقبة المستمرة لمستوى الثانية باكالوريا بين مؤسسات التعليم المدرسي العمومي و التعليم المدرسي الخصوصي بالمغرب ، دراسة حالة جهة العيون الساقية الحمراء، لهذا الغرض استخدم مقياس الاعتقاد بالعدالة موزعا إلى ثلاثة مجالات هي عدالة الأنظمة و القوانين المؤطرة لمؤسسات التعليم العمومي و التعليم الخصوص ، و عدالة النتائج المحصل عليها في امتحانات المراقبة المستمرة لمستوى الثانية الباكالوريا من وجهة التلاميذ، ثم إبراز العلاقة الارتباطية بين مستوى الاعتقاد بعدالة أطر هيئة التدريس و نتائج المراقبة المستمرة، و قد كشفت الدراسة عن أهم المعيقات التي تساهم في استفحال ظاهرة التباين في نقط المراقبة المستمرة لمستوى الثانية باكالوريا بين مؤسسات التعليم العمومي و التعليم الخصوصي بالجهة موضوع الدراسة ، و انعكاساتها السلبية ، و في الأخير تم التطرق إلى أهم التحديات و سبل التجاوز .

الكلمات المفتاحية: العدل- العدالة الاجتماعية- العدل التربوي- ديمقراطية التعليم- تكافؤ الفرص.

Abstract: This study aimed to identify the reality of educational school justice at the level of variation in the continuous control points for the second baccalaureate level between public education institutions and private education in Morocco, a case study in the Laayoune-Sakia El Hamra region. framed institutions of public education and private education, and the fairness of the results obtained in the continuous monitoring exams for the second level of the baccalaureate from the point of view of students, then highlighting the correlation between the level of belief in the fairness of the teaching staff frameworks and the results of continuous monitoring, and the study revealed the most important obstacles that contribute to The exacerbation of the phenomenon of discrepancy in the continuous monitoring points for the second baccalaureate level between public education institutions and private education in the subject of the study, and its negative repercussions, and in the end the most important challenges and ways of overcoming were addressed.

Key words: Justice - social justice - educational justice - education democracy - equal opportunities.

مقدمة :

تعد العدالة التربوية من المواضيع الراهنة التي تواجهها أي مؤسسة على أساس أنها أحد العوامل المؤثرة في العملية التعليمية التعلمية ، فهي تؤثر بشكل مباشر على دوافع العاملين بمؤسسات التعليم و جهودهم ، كما تؤثر على سلوك المتمدرسين و شخصياتهم،و تعتبر معدلات المراقبة المستمرة احد أوجه هذا التأثير ، فهي تلعب دورا مهما في قياس جودة المنظومة التربوية، كذلك في حياة المتمدرسين باعتبارها الية لقياس جودة المكتسبات التعلمية ، و تصحيح النقائص، و تحسين الأداء، و الية لتحقيق العدالة التربوية و مبدأ تكافؤ الفرص داخل أسوار المدارس باختلاف انتمائاتها . على اعتبار أن المدرسة هي « صورة الحياة الاجتماعية التي تتركز فيها جميع تلك الوسائط التي تهيأ الطفل إلى المشاركة في ميراث الجنس و إلى استخدام قواه الخاصة لتحقيق الغايات الاجتماعية، لذلك كانت التربية عملية من عمليات الحياة و ليست إعدادا لحياة المستقبلية » (أنطوان الخوري، 1969 ،ص 195) ، فالمتمدرسين هم" أهم مدخلات إدارة بيئة التعليم و التعلم ، بل إنهم أهم مدخلات العملية التعليمية، (أحمد إسماعيل حجي، 2000 ،ص 29).

إن المدرسة العمومية بالمغرب تبقى « متسمة بإقبال الأغلبية من التلاميذ 84 % :في الابتدائي سنة 2016 ، مقابل % 16في التعليم الخصوصي فقط، و 91 % في الإعدادي و التأهيلي العمومي مقابل 9 % في التعليم الخصوصي فقط . كما أن الرسوم الشهرية للدراسة(التي تتراوح بين 696 درهما و 2400 درهم للشهر الواحد)، و رسوم التسجيل(التي تتراوح بين 720و 2000 درهمٍ ...) من العوامل المحددة للتمايز بين مؤسسات التعليم الخصوصي و تراتبيتها وفق سلم القيمة الاجتماعية . و هو ما يجعل هذا التعليم ذات علامة تمايز اجتماعي، تميز بين الذين يستطيعون أن يمنحوا لأبنائهم مدرسة مؤدى عنها، و أفضل من غيرها، و الذين لا يقدرون على ذلك » (مدرسة العدالة الاجتماعية مساهمة في التفكير حول النموذج التنموي ص 13 12) . مع العلم أن الخطاب الرسمي التربوي يؤكد « على ضرورة التزام التعليم و التكوين الخاص بمبادئ المرفق العمومي، لأنه استثمار في خدمة عمومية تندرج في إطار الخيارات و الأهداف المرسومة للمشروع التربوي و التعليمي الوطني و المتمثلة في :

- نهوض التعليم الخاص بوظائفه في تكامل و تعاون مع التعليم العمومي؛
- قيام الدولة تجاه التعليم الخاص، مهام الترخيص، اصدار القوانين المنظمة، و ضمان معايري الجودة، و الضبط، و معادلة الشهادات بناء على الاعتماد ودفتر التحملات، و المراقبة والتقييم؛
- يضع نظام خاص للافتحاص المنتظم، البيداغوجي و التدبيري، مؤسسات التعليم الخاص ؛
- ضبط المضامين و التأطير و الامتحانات و الخضوع لنظام الإشهاد الوطني؛
- ضبط معايري الجودة في الفضاءات و التجهيزات و على مستوى العرض البيداغوجي؛
- ضبط رسوم التسجيل و التمدرس، و الإطعام المدرسي، و النقل المدرسي، و التأمين؛
- تقنين دروس الدعم و التقوية و ضبطها باعتبارها جزء لا يتجزأ من المنهاج و المقرر الدراسيين؛
- اعتماد الشفافية التامة في المعاملات و الحسابات» (الرؤية الاستراتيجية للاصلاح ، 2015-2030 ، ص 22) .

فالهدف الأسمى للعدالة التربوية في الخطاب الرسمي التربوي يكمن في « إرساء مدرسة جديدة مفتوحة أمام الجميع ، تتوخى تأهيل الرأسمال البشري ، مستندة إلى ركيزتي المساواة و تكافؤ الفرص من جهة ، و الجودة للجميع من جهة أخرى ، بغية تحقيق الهدف الأسمى المتمثل في الارتقاء بالفرد و تقدم المجتمع »(القانون الإطار رقم 51.17 ،ص 1).

أهمية الدراسة .

يستمد البحث أهميته في كونه من الدراسات التربوية التي تسلط الضوء على عدة ظواهر اجتماعية، و اقتصادية ،و سياسية ،و ثقافية باعتبارها موارد و مخرجات للعملية التربوية ، لذا نتوقع أن يكون لهذه الدراسة صدا مهما في مجال البحث التربوي ، فيما ستمهد له من دراسات مستقبلية حول موضوع العدالة التربوية في علاقتها و انعكاساتها بمتغيرات أخرى مختلفة.

أما من الناحية التطبيقية، فتنبع أهمية هذه الدراسة في كونها ستساهم في تعرية الظاهرة من أجل تحسين البيئة المدرسية و تطويرها ، و ضبط بعض الممارسات اللاتربوية ، أو حتى تطوير الأنظمة و القوانين التي تخضع لها العملية التربوية.

أهداف الدراسة .

يهدف البحث الى الكشف عن مدى وجود تباين في نقط المراقبة المستمرة لمستوى الثانية باكالوريا بين مؤسسات التعليم المدرسي العمومي و التعليم المدرسي الخصوصي، و تحديد مستوى الاعتقاد بوجود عدالة تربوية بمدارس السلك الثانوي التأهيلي التابعة للنفوذ الترابي للأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين- العيون الساقية الحمراء، و علاقة ذلك بالمتغيرات الاجتماعية و الاقتصادية و النفسية و التحصيل الدراسي لدى التلاميذ بالجهة .

مفاهيم الدراسة :

العدل : يعني إعطاء كل ذي حق حقه من غير تحيز أو محاباة أو تفرقة بين المستحقين أو تدخل لدوافع أخرى .

العدالة الاجتماعية : هي « الحالة التي ينتفي فيها الظلم، و الاستغلال، و القهر، و الحرمان من الثروة أو السلطة أو من كليهما، و التي يغيب فيها الفقر ،و التهميش ، و الاقصاء الاجتماعي، و تنعدم الفروق الغير المقبولة اجتماعيا بين الافراد و الجماعات و الاقاليم داخل الدولة » (ابراهيم العيسوي ،سنة 2014 ، ص 99) .

العدل التربوي : يعني « المركب الحاصل بين ما اصطلح على تسميته بتكافؤ الفرص التعليمية و بين العدل الاجتماعي على أساس أن النظام التربوي هو فرع من بنية كلية هي البنية المجتمعية ، ولا قيام له بصحة و عافية إلا بتوافر هذه الصحة و تلك العافية في الجسم الاجتماعي في كليته و عمومه » (سعيد اسماعيل علي ، 2011 ، ص 344) .

ديمقراطية التعليم : و تعني « إتاحة الفرصة التعليمية لكافة أبناء الوطن دون قيود مادية أو عرقية أو دينية أو ثقافية ، ووصول التعليم لهؤلاء المحرومين منه أصلا ، أي إلى الطبقات الفقيرة و غير القادرة على دفع نفقات و تكلفة الخدمة التعليمية في الجهاز التعليمي الموازي للجهاز المجاني ممثلا في المدارس الأجنبية و مدارس اللغات و المدارس الخاصة و غيرها » (شبل بدران ، 1991 ، ص 23) .

تكافؤ الفرص : يهدف هذا المفهوم « إلى توفير فرص تعليمية متكافئة لكل فرد بما تسمح به استعداداته و قدراته بغض النظر عن المستوى الاقتصادي و الاجتماعي ، بمعنى أن يستطيع كل فرد أن يجد الفرص التعليمية المناسبة لميوله و اتجاهاته ، و أن يتعلم إلى أقصى حد تؤهله له قدراته و استعداداته بصرف النظر عن وضعه الاقتصادي أو الاجتماعي أو الديني أو كونه ذكرا أم أنثى » (منير المرسي سرحان، 1982 ، ص 209) .

مشكلة الدراسة :

إن المتتبع لسير العملية التربوية التعليمية بالمغرب سواء كان من بين أولياء أمور التلاميذ أو من أطر التربية و التكوين أو الباحثين، يلاحظ أن هناك تذمر مستمر، و شكوى دائمة من تلاميذ و تلميذات مؤسسات التعليم العمومي ،

خاصة السلك الثانوي التأهيلي بمستوياته المختلفة ، و أن وضع منظومة التربية والتكوين ليس على الشكل الأمثل، و أن هناك ممارسات غير عادلة من قبيل تدني ملحوظ في رغبة مؤلاء التلاميذ في استمرارية الدراسة بالمدرسة العمومية، و من أبرز تبريراتهم لذلك هو انعدام العدالة التربوية على مستوى التباين الحاصل في نقط المراقبة المستمرة بين التعليم المدرسي العمومي و التعليم المدرسي الخصوصي .

نظرا للنقاش الحاصل حول إشكالية التباين الواضح الذي يسجل بمعدلات المراقبة المستمرة التي يحصل عليها تلاميذ السنة الثانية باكالوريا بمؤسسات التعليم المدرسي العمومي، و التعليم المدرسي الخصوصي مقارنة مع معدلات الامتحان الوطني الموحد،و الذي يتجدد عند نهاية كل سنة دراسية،و التي أصبحت تثير مجموعة من التساؤلات حول العوامل المفسرة للظاهرة، إلى درجة التشكيك في ما إذا كانت هذه الظاهرة تؤشر على كون فروض المراقبة المستمرة بدأت تزيغ عن نطاق الممارسة التقويمية و الأهداف التربوية، و ترتبط أساسا بدافع الربح المادي .

و نطرا لما تكرسه هذه الظاهرة من أثار سلبية، التي ينتج عنها « تكلفة الحيلولة دون تحرر الفرد ، و عدم تحقيقه ذاته و الإحباط، و تعرض المتخلى عنهم من المدرسة للهشاشة و التهميش،الشيء الذي يمكن أن يدفع بهم إلى الانحراف و العنف و تهديد التماسك الاجتماعي و تفكيك الروابط الاجتماعية ، و تعرض المجتمع المغربي برمته إلى خطر التوترات الاجتماعية » (مدرسة العدالة الاجتماعية، ص 19-18) .

يتطلب الأمر منا - إذن- تعرية هذه الظاهرة و ضبط ثغراتها عبر طرح الإشكالية الرئيسية المتمثلة في تلاث مفارقات أساسية كالتالي :

- **ما هو واقع العدالة التربوية على مستوى التباين في معدلات المراقبة المستمرة للسنة الثانية باكالوريا بين مؤسسات التعليم المدرسي العمومي والتعليم المدرسي الخصوصي بجهة العيون الساقية الحمراء ؟ وماهي أهم اكراهات و انعكاسات هذا التباين ؟ و ماهي سبل التجاوز؟**

أسئلة الدراسة :

لمعالجة الاشكالية الرئيسة تم طرح الأسئلة الفرعية التالية :

- إلى أي حد أسس المشرع المغربي لمبدأ العدالة التربوية في الدستور المغربي و التشريعات العادية؟
- ما هو واقع العدالة التربوية بجهة العيون الساقية الحمراء على مستوى التباين في معدلات المراقبة المستمرة لمستوى الثانية باكالوريا بين مؤسسات التعليم المدرسي العمومي و مؤسسات التعليم المدرسي الخصوصي .
- ماهي أهم الإكراهات التي تحول دون تحقيق العدالة التربوية على مستوى التباين في معدلات المراقبة المستمرة لمستوى الثانية باكالوريا بين مؤسسات التعليم المدرسي العمومي و مؤسسات التعليم المدرسي الخصوصي .
- ماهي انعكاسات ظاهرة التباين في معدلات المراقبة المستمرة لمستوى الثانية باكالوريا بين مؤسسات التعليم المدرسي العمومي و مؤسسات التعليم المدرسي الخصوصي .
- ماهي أهم سبل تجاوز ظاهرة التباين في معدلات المراقبة المستمرة لمستوى الثانية باكالوريا بين مؤسسات التعليم المدرسي العمومي و مؤسسات التعليم المدرسي الخصوصي .

فرضيات الدراسة :

- من المحتمل أن يكون المشرع المغربي قد كرس مبدأ العدالة التربوية في دستور المملكة و في التشريعات العادية .
- يمكن أن لا تكون معدلات المراقبة المستمرة بمؤسسات التعليم المدرسي العمومي و الخصوصي مبنية على أساس العدالة التربوية .

- نظرا لوجود قطاعين بالتعليم المدرسي و اختلاف القوانين المنظمة لهما ، و كثرة الفاعلين و المتدخلين في المنظومة التربوية ، من الممكن أن تكون هناك إكراهات تحول دون تحقيق مبدأ العدالة التربوية، فيما يخص التباين في معدلات المراقبة المستمرة بين القطاعين العمومي و الخصوصي بالجهة .
- باعتبار أن لكل ظاهرة أسباب و أعطاب ، فمن المحتمل أن تنتج عن ظاهرة التباين في معدلات المراقبة المستمرة لمستوى الثانية باكالوريا بين مؤسسات التعليم المدرسي العمومي و مؤسسات التعليم المدرسي الخصوصي بعض الانعكاسات .
- لتجاوز عوائق العدالة التربوية و الحد من التباين في معدلات المراقبة المستمرة لمستوى الثانية باكالوريا بين مؤسسات التعليم المدرسي العمومي و مؤسسات التعليم المدرسي الخصوصي، لابد من ايجاد الحلول و السبل الممكنة للتجاوز .

التصميم :

نظرا للوعي برهانات التعليم، و الإدراك بأهمية العدالة التربوية في معدلات المراقبة المستمرة بين مؤسسات التعليم المدرسي العمومي و التعليم المدرسي الخصوصي دفعنا لاختيار بنية للبحث كالتالي :

أولا : و اقع العدالة التربوية التعليمية بجهة العيون الساقية الحمراء ،

ثانيا : معيقات إشكالية التباين في معدلات المر اقبة المستمرة لمستوى الثانية بكالوريا بين التعليم العمومي و التعليم الخصوصي بالجهة.

ثالثا : انعكاسات ظاهرة التباين في معدلات المر اقبة المستمرة لمستوى الثانية بكالوريا بين التعليم العمومي و التعليم الخصوصي بالجهة .

أولا : و اقع العدالة التربوية التعليمية .

1- حدود الدراسة و إجراءاتها .

حدود الدراسة .

تظهر محددات الدراسة في الأمور التالية :

محددات بشرية : اقتصرت على تلاميذ و تلميذات السنة الثانية باكالوريا من سلك التعليم الثانوي التأهيلي المتمدرسين بالتعليم العمومي و التعليم الخصوصي.

محددات زمانية : أجريت الدراسة في الفصل الأول من الموسم الدراسي 2022-2023 .

محددات مكانية: أجريت الدراسة على أقسام السنة الثانية باكالوريا بمؤسسات التعليم المدرسي العمومي و التعليم المدرسي الخصوصي التابعة للنفوذ الترابي للأكاديمية الجهوية للتربية و التكوين العيون الساقية الحمراء .

اجراءات الدراسة .

منهج الدراسة :

لتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على منهج دراسة الحالة مع الاستعانة بالمنهج الوصفي التحليلي ، و اعتماد مقاربة قانونية لتحليل المتغيرات و تعرية الظاهرة بدل حجبها .

مجتمع الدراسة :

يتكون مجتمع الدراسة من جميع أساتذة و تلاميذ و تلميذات سلك التعليم الثانوي التأهيلي المتمدرسين بمؤسسات التعليم المدرسي العمومي و مؤسسات التعليم المدرسي الخصوصي التابعة للنفوذ الترابي للأكاديمية الجهوية للتربية و التكوين العيون الساقية الحمراء .

الجدول رقم 1 .

تطور عدد المؤسسات و التلاميذ بالتعليم الثانوي التأهيلي العمومي و التعليم الثانوي التأهيلي الخصوصي بجهة العيون بوجدور الساقية الحمراء 2022-2023 .

			التعليم العمومي			التعليم الخصوصي		
الموسم الدراسي	المديرية الاقليمية	السلك	عدد المؤسسات	عدد التلاميذ	الاناث منهم	عدد المؤسسات	عدد التلاميذ	الاناث منهم
2022-2023	العيون	الثانوي التأهيلي	15	8313	4452	43	3228	1400
	بوجدور		4	2398	1278	0	0	0
	السمارة		5	2275	1186	5	494	187
	طرفاية		2	558	278	0	0	0
المجموع			26	13544	7194	48	3722	1587

المصدر: الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين بوجدور الساقية الحمراء .

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة عشوائيا من بعض أساتذة و تلاميذ و تلميذات السنة الثانية باكالوريا من سلك التعليم الثانوي التأهيلي المتمدرسين بمؤسسات التعليم المدرسي العمومي و مؤسسات التعليم المدرسي الخصوصي بالجهة موضوع الدراسة .

أدوات الدراسة :

استخدمنا لغرض جمع المعلومات و البيانات و المعطيات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة ، أداة لقياس مدى الاعتقاد بوجود العدالة المدرسية على مستوى نقط المراقبة المستمرة التي يحصل عليها تلاميذ السنة الثانية باكالوريا بالتعليم المدرسي العمومي و التعليم المدرسي الخصوصي، و ذلك عن الملاحظة المباشرة مع الاستناد على ثلاث مجالات و هي : التلميذ و الأستاذ ، و الأنظمة و القوانين، و ذلك عن طريق التحليل الذاتي للأنظمة و القوانين المؤطرة لمؤسسات التعليم العمومي و التعليم الخصوصي ، ثم المقابلة المباشرة مع عينة عشوائية من أساتذة و تلاميذ السنة الثانية باكالوريا بالتعليم العمومي و التعليم الخصوصي، ثم بعض أعضاء هيئة التفتيش ،مع الاعتماد على بعض الإحصائيات المتوفرة الصادرة عن الأكاديمية الجهوية للتربية و التكوين – العيون بوجدور الساقية الحمراء ، و ذلك للاستعانة بها في وصف الظاهرة و تحليلها

2 – نتائج الدراسة و تحليلها .

لمعالجة الاشكالية الرئيسية، و الأسئلة الفرعية، و تأكيد فرضيات الدراسة أو دحضها ، قمنا بالاستناد على ثلاث مجالات و هي : الأنظمة و القوانين، و التلاميذ المتمدرسين بالسنة الثانية باكالوريا بكلا القطاعين العام و الخاص ، ثم أطر هيئة تدريس التعليم الثانوي ، و ذلك على الشكل التالي .

أ- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول : هل توجد علاقة ارتباطية بين مستوى الاعتقاد بوجود عدالة تربوية بين الأنظمة و القوانين المؤطرة لمؤسسات التعليم المدرسي العمومي و التعليم المدرسي الخصوصي .

قبل الوقوف عند مسببات الظاهرة موضوع الدراسة ، نقترح لهذا الغرض مناولة العدالة التربوية من خلال المرتكزات الدستورية، و الأنظمة الأساسية لمؤسسات التعليم المدرسي العمومي و التعليم المدرسي الخصوصي. فالفهم الصحيح لأزمة التباين في معدلات المراقبة المستمرة بين القطاعين العمومي و الخصوصي يفرض علينا مقاربة مركبة تنفتح على المرتكزات التشريعية، و البشرية و البيداغوجية و التدبيرية . لذلك فقد خص المشرع المغربي ترسانة قانونية، تشير تارة بشكل صريح ، و تارة أخرى بشكل ضمني للعدالة التربوية باعتبارها مرتكزا أساسا لدولة الحق و القانون، و العدالة الاجتماعية باعتبارها و احدة من أكثر الموضوعات قدسية و شيوعا في السلوك الاجتماعي .

العدالة التربوية في الدستور المغربي لعام 2011 .

لا شك أن هناك تداخل شديد بين مفهوم العدالة التربوية و مفهوم العدالة الاجتماعية ، و بالتالي فالعدالة التربوية مفهوم يرتبط بمفاهيم أخرى من قبيل المساواة و تكافؤ الفرص و التميز و التهميش ، فهي تشمل عدة مجالات ، منها ما هو سياسي و مؤسسي ، و ما هو بشري ، و ما هو ثقافي و اجتماعي ، و هو ما جسده المشرع المغربي من خلال مقتضيات الوثيقة الدستورية لعام 2011 كالتالي :

1 - البعد السياسي و المؤسسي : يتصل هذا البعد بطبيعة النظام الحاكم و مبادئ الحكم ، و هو ما عمل المشرع المغربي على تجسيده نظريا من خلال دستور المملكة لعام 2011 الذي جاء في تصديره على أن" المملكة المغربية، وفاء لاختيارها الذي لا رجعة فيه، في بناء دولة ديمقراطية يسودها الحق و القانون، تواصل بعزم مسيرة توطيد و تقوية مؤسسات دولة حديثة، مرتكزاتها المشاركة و التعددية و الحكامة الجيدة، و إرساء دعائم مجتمع متضامن، يتمتع فيه الجميع بالأمن و الحرية و الكرامة و المساواة، و تكافؤ الفرص، و العدالة الاجتماعية، و مقومات العيش الكريم، في نطاق التلازم بين حقوق و واجبات المواطنة"، كما يرتبط هذا البعد بقضية الحريات الأساسية ، باعتبار الحرية ركنا رئيسيا من أركان العدالة الاجتماعية، حيث نظم الدستور المغربي لعام 2011 بابا خاصا بالحريات و الحقوق الأساسية من المادة 19 إلى المادة 40 و الذي منح من خلاله مسألة الحقوق و الحريات مكانة خاصة ابتداء من وجوب تحقيق مبدأ المناصفة بين الرجل و المرأة و حماية حقوق الأشخاص الخاصة .

2- البعد البشري و الطبقي : ينصب على مسألة الوفاء بحقوق الانسان و حاجاته و مسألة تكافؤ الفرص أمام الجميع ، كما يثير هذا البعد مسألة الصراع الطبقي بين فئات المجتمع خاصة الطبقات المحرومة و المظلومة بوجه عام ، من أجل الدفاع عن حقها في تعليم جيد و عادل و منصف ، و هو ما كرسه دستور 2011 من خلال منطوق الفقرة السادسة من تصديره ، و الذي يؤكد على " حظر و مكافحة كل أشكال التمييز، بسبب الجنس أو اللون أو المعتقد أو الثقافة أو الانتماء الاجتماعي أو الجهوي أو اللغة أو الإعاقة أو أي وضع شخصي، مهما كان" .

3 - البعد الاجتماعي و الثقافي : يتصل بمشكلات التميز و الحرمان و الفقر و التهميش و الاقصاء الاجتماعي، و من ثم بمدى اهتمام السياسات العامة بمواجهة هذه المشكلات و السعي إلى تحقيق المساواة في الحقوق و الفرص و التمكين من تفعيلها ، و السعي الى تحقيق التماسك الاجتماعي ، و هو ما كرسه الدستور المغربي لعام 2011 من خلال مضامين المادة 31 ، حيث "تعمل الدولة و المؤسسات العمومية والجماعات الترابية، على تعبئة كل الوسائل المتاحة، لتيسير أسباب استفادة المواطنات والمواطنين، على قدم المساواة، من الحصول على تعليم عصري ميسر الولوج و ذي جودة، و التنشئة

على التشبث بالهوية المغربية، و الثوابت الوطنية الراسخة، و التكوين المهني و الاستفادة من التربية البدنية و الفنية، و السكن اللائق، و الشغل و الدعم من طرف السلطات العمومية في البحث عن منصب شغل، أو في التشغيل الذاتي، و ولوج الوظائف العمومية حسب الاستحقاق، ....."

يظهر جليا مما سبق، إن الدستور المغربي باعتباره أسمى القوانين كان عادلا و منصفا في وضع المرتكزات و الأسس التشريعية للعدالة التربوية التعليمية بمثابة هندسة دستورية ، لتفادي كل التصرفات ، و الهفوات ، و الاكراهات ، و الانعكاسات التي يمكن أن تمس مبادئ العدالة التربوية، و تكافؤ الفرص ، و المساواة إلى غير ذلك من المبادئ الحقوق الكونية .

العدالة التربوية في التشريعات العادية .

تفعيلا لمقتضيات الوثيقة الدستورية المذكورة أعلاه، سن المشرع المغربي مقتضيات قانونية للتنزيل ، حيث منح الأكاديميات الجهوية للتربية و التكوين بموجب المادة رقم 01 من القانون رقم 07.00 المتعلق بإحداث الأكاديميات الجهوية للتربية و التكوين صلاحيات تطبيق السياسة التربوية والتكوينية و تطبيق النصوص المتعلقة بمؤسسات التربية والتكوين و النظام المدرسي ، و ذلك تحت وصاية الدولة، ضمانا لتقيد أجهزتها بتطبيق النصوص التشريعية والتنظيمية المتعلقة بالمؤسسات العمومية. كما تخضع هذه الاكاديميات للمراقبة المالية للدولة المطبقة على المؤسسات العمومية وفقا للنصوص التشريعية الجاري بها العمل . و لهذا الغرض، نشير لأهم الاختصاصات المسندة للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين ،و المرتبطة بموضوع البحث على سبيل المثال و ليس الحصر كالتالي :

- إعداد مخطط تنموي للأكاديمية يشمل مجموعة من التدابير والعمليات ذات الأولوية في مجال التمدرس طبقا للتوجهات و الأهداف الوطنية، مع إدماج الخصوصيات و المعطيات الاجتماعية و الاقتصادية و الثقافية الجهوية في البرامج التربوية بما في ذلك الامازيغية؛
- وضع برنامج توقعي متعدد السنوات للاستثمارات المتعلقة بمؤسسات التعليم و التكوين، وذلك على أساس الخريطة التربوية التوقعية؛
- تحديد العمليات السنوية للبناء و التوسيع و الإصلاحات الكبرى والتجهيز المتعلقة بمؤسسات التربية و التكوين؛
- إنجاز مشاريع البناء والتوسيع والإصلاحات الكبرى و التجهيز المتعلقة بمؤسسات التربية و التكوين والقيام بتتبعها، مع إمكانية تفويض إنجازها عند الاقتضاء إلى هيئات أخرى في إطار اتفاقيات؛
- القيام في عين المكان بمراقبة حالات كل مؤسسات التربية والتكوين و جودة صيانتها ومدى توفرها على وسائل العمل الضرورية.
- ممارسة الاختصاصات المفوضة إليها من لدن السلطة الحكومية الوصية في مجال تدبير الموارد البشرية؛

- الإشراف على البحث التربوي على المستوى الإقليمي والمحلي، و على الامتحانات وتقييم العمليات التعليمية على مستوى الجهة ومراقبة هذه العمليات على المستوى الإقليمي و المحلي و العمل على تطوير التربية البدنية والرياضة المدرسية بتنسيق مع المصالح المختصة؛
- القيام بمبادرات للشراكة مع الهيئات والمؤسسات الجهوية الإدارية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية بهدف إنجاز المشاريع الرامية إلى الارتقاء بمستوى التربية والتكوين في الجهة؛
- إعداد الدراسات المتعلقة بالتربية و التكوين و الإشراف على النشر والتوثيق التربوي على مستوى الجهة، والمساهمة في البحوث والإحصاءات الجهوية أو الوطنية؛
- إعداد سياسة للتكوين المستمر لفائدة الموظفين التربويين والإداريين و وضعها موضع التنفيذ؛
- تسليم رخص لفتح أو توسيع أو إدخال تغيير على مؤسسات التعليم الأولي أو التعليم المدرسي الخصوصي طبقا للنصوص التشريعية والتنظيمية الجاري بها العمل؛
- تقديم كل توصية تتعلق بالقضايا التي تجاوز إطار الجهة إلى السلطات الحكومية المعنية، و ذلك من اجل ملاءمة آليات وبرامج التربية والتكوين مع حاجيات الجهة؛

تحليلا للصلاحيات المسندة للأكاديميات المذكورة أعلاه ، نجد أنها تشمل في طياتها العديد من الاختصاصات منها ما هو تنموي ، و ما هو استثماري ،و ما هو بيداغوجي، و ما هو تربوي ، وما هو بشري ، و ما هو رياضي ، و ما هو قانوني ، و كلها صلاحيات لها علاقة بشكل أو باخر بموضوع دراستنا هاته، فإضافة لذلك منحها المشرع صلاحية الاشراف على الامتحانات ، و تقييم العمليات التعليمية و مراقبتها محليا وجهويا ، و بذلك تكون الأكاديميات الجهوية للتربية و التكوين صاحبة الاختصاص الحقيقي جهويا ، و المسؤولة عن كل تقصير أو أعطاب من شأنها أن تحول دون رقي و نجاح و عدالة منظومة التربية و التكوين على مستوى نفوذها الترابي و الجهوي . و بهذا تكون المقتضيات القانونية التي جاء بها القانون رقم 01 07.00 المتعلق بإحداث الأكاديميات الجهوية للتربية و التكوين قد وضعت إلى حد معقول حدودا لمسؤوليات المعنيين بتدبير المنظومة التربوية جهويا ، و ذهبت في نفس السياق الذي رسمته مقتضيات الوثيقة الدستورية لعام 2011 . فهل نهج المشرع المغربي نفس المسار التشريعي على مستوى الأنظمة الأساسية لمؤسسات التعليم المدرسي العمومي و التعليم المدرسي الخصوصي ، و هل كان عادلا في سنه لمقتضيات هاته القوانين ؟

بعد القراءة المتأنية لمضامين الأنظمة الأساسية لمؤسسات التعليم العمومي و التعليم الخصوصي ، أول ما أثار انتباهنا هو الاختلاف على مستوى الشكل ، فالمرسوم بمثابة النظام الأساسي لمؤسسات التعليم العمومي رقم 2.02.376 ، احترم فيه المشرع عناصر الشكل الواجب توفرها في القوانين، حيث اعتمد في صياغته لهذا القانون على مجموعة من القوانين و المراسيم كمرجعية و مضمون قاعدي لصياغة مضامينه ، و هو ما نجده في ديباجته في الصفحة الأولى ، و هو مالم يعمل المشرع به في القانون 06.00 بمثابة النظام الأساسي للتعليم المدرسي الخصوصي ، ما يجعل القارء يتوه عن الأساس و المرتكز أو المرجع القانوني الأساس الذي تم على أساسه بناء و صياغة هذا النظام الخاص بالتعليم المدرسي الخصوصي . و هو ما جعل مضمون هذا القانون يتأثر سلبا و يسمح بوجود ثغرات يجب تداركها .

بالرجوع إلى الفرع الأول من الباب الثاني ابتداء من المادة 10 الى المادة 16 من المرسوم بمثابة النظام الأساسي لمؤسسات التعليم العمومي رقم 2.02.376 نجد المشرع قد منح مؤسسات التربية و التعليم العمومي اليات للتدبير التربوي و الإداري، حيث حددها في الإدارة التربوية و التي تشمل المدير ، و مدير الدراسة ، و الناظر ، و رئيس الأشغال ، و الحارس العام للخارجية ، والحارس العام للداخلية ، ثم الفرع الثاني من نفس الباب ابتداء من المادة 17 إلى المادة 31 الذي خصصه لمجالس المؤسسة،و التي تشمل مجلس التدبير و المجلس التربوي، و مجالس الأقسام ، و المجالس التعليمية. و هو مالم يعمل على تجسيده المشرع خلال مقتضيات القانون 06.00 بمثابة النظام الأساسي للتعليم المدرسي الخصوصي، ما يسهل على بعض المعنيين بتدبير التعليم المدرسي الخصوصي و الفاعلين فيه التلاعب في مدخلات و مخرجات المنظومة التربوية بالتعليم الخاص، و يزيد من حجم اختلالات و أعطاب منظومة التربية و التكوين و في مقدمتها التباين في معدلات المراقبة المستمرة و جودة التعليم ، نظرا للأدوار الرئيسية التي تلعبها مجالس المؤسسة في الحد من هذه الاكراهات .

و ارتباطا بصميم المادة 13 القانون 06.00 بمثابة النظام الأساسي للتعليم المدرسي الخصوصي ، نجد المشرع قد ألزم مؤسسات التعليم المدرسي الخصوصي بأن تتوفر على هيئة للتدريس لا تقل نسبتها عن 80% من مجموع الأطر التربوية ، و هو ما لا نجد أثره على المستوى العملي ، حيث نلاحظ أن نسبة أطر هيئة التدريس بالتعليم المدرسي الخصوصي بالجهة موضوع الدراسة أغلبها من الأطر العاملة بالقطاع العام، و التي تشكل ما يقارب نصف أطر هيئة التدريس بالتعليم الثانوي الخصوصي ، و هو ما يوضحه الجدول التالي :

الجدول رقم 2 .

مؤشر عدم الالتزام بمضامين المادة 13 من القانون 06.00 بمثابة النظام الأساسي للتعليم المدرسي الخصوصي-المديرية الاقليمية العيون - الموسم الدراسي 2022-2023 .

الأطـــــر التـربـويــة		
التعليم العمومي	التعليم الخصوصي	
597	الدائمون	186
	المؤقتين	18
	موظفوا القطاع العام	215
597		419

المصدر: الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين بوجدور الساقية الحمراء .

في نفس السياق ، تشير الفقرة الخامسة من المادة 14 من القانون 06.00 على أن يكون المدرس بالتعليم الخصوصي متوفرا على المؤهلات التربوية المحددة بنص تنظيمي ، و التي تنتفي من وجهة أفراد العينة التي تمت مقابلتها من التلاميذ، حيث أكد جلهم على تدريسهم بعض المواد، خاصة مادة التربية البدنية من قبل ممارسين لبعض الرياضات ، و غالبا أصحاب القاعات الرياضية ، و الذين لا يتوفرون على شهادة علمية و مهنية تخولهم التدريس مثل نظرائهم من القطاع العام، في حين أكد البعض الاخر من التلاميذ أنهم لا يدرسون أصلا هذه المادة نظرا لعدم توفر المؤسسات لفضاء مادة التربية البدنية، مع ذلك يتم منحهم نقطة المراقبة المستمرة لهذه المادة والتي معاملها بالنسبة لمستوى الثانية باكالوريا هو

4 ، و هو ما يؤكد فرضية التباين في نقط المراقبة المستمرة بين التعليم العمومي و التعليم الخصوصي. الشيء الذي تدعمه الثغرة الحاصلة على مستوى المادة 22 من الباب السادس من القانون 06.00 ، و التي تجعل اختصاص المراقبة التربوية و الإدارية محدودة في مراقبة الكتب و الوسائل التربوية استنادا الى المادة 4 من نفس القانون و التي تلزم مؤسسات التعليم الخصوصي كحد أدنى بمعايير التجهيز و التأطير و البرامج و المناهج المقررة في التعليم العمومي ، و المادة 8 التي تمنح هذه المؤسسات إمكانية تقديم مشروع تربوي ، و تهيئ تلامذتها و ترشيحهم لاجتياز نفس الامتحانات المنظمة لفائدة التعليم العمومي عند نهاية كل سلك تعليمي ، و هو ما يعكس رغبة المشرع أساسا في احداث تباين واضح بين مؤسسات التعليم العمومي و التعليم الخصوصي سواء على مستوى الحقوق أو المسؤوليات، و مساسا بمبدأي العدالة التربوية و العدالة الاجتماعية ، مع العلم أن المذكرة رقم 175 المتعلقة بتأطير و تتبع المراقبة المستمرة بالتعليم المدرسي تؤكد على وجوب إعداد فروض المراقبة المستمرة بناء على مقتضيات التوجيهات التربوية الخاصة بكل مادة دراسية مع استحضار الموجهات العامة الواردة في الأطر المرجعية و تلك المرتبطة بمستجدات بيداغوجيا الادماج ، كذلك تتبع هذه الفروض للتأكد من مدى جودة أدواتها و مصداقية نتائجها، و هو ما يتنافى مع الخطاب الرسمي حول شروط ولوج مهنة التدريس، و يضرب بعرض الحائط مبدأ تكافؤ الفرص حتى على مستوى تكوين أطر هيئة التدريس، و يتنافى مع اختصاصات المراكز الجهوية للتربية و التكوين باعتبارها المشرف على عملية تكوين هاته الأطر التربوية، و بالتالي يفتح باب النقاش حول سؤال جودة التكوين كأساس للرقي بالمنظومة التربوية ككل .

لا بد –إذن- من الوقوف عند مدى صرامة الأكاديميات الجهوية للتربية و التكوين في ممارسة الاختصاصات المخولة لها تشريعا رغم علتها، و بالتالي التأمل في مدى فاعليتها في تطبيق و تنزيل مقتضيات روح القانون 06.00 ، لا سيما خلال مرحلة المراقبة قصد منح التراخيص أو عدم منحها .

ب- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني المتعلق بمستوى اعتقاد التلاميذ بو جود العدالة التربوية التعليمية بين التعليم العمومي و التعليم الخصوصي على مستوى النتائج المحصل عليها في امتحانات المر اقبة المستمرة لمستوى الثانية الباكالوريا.

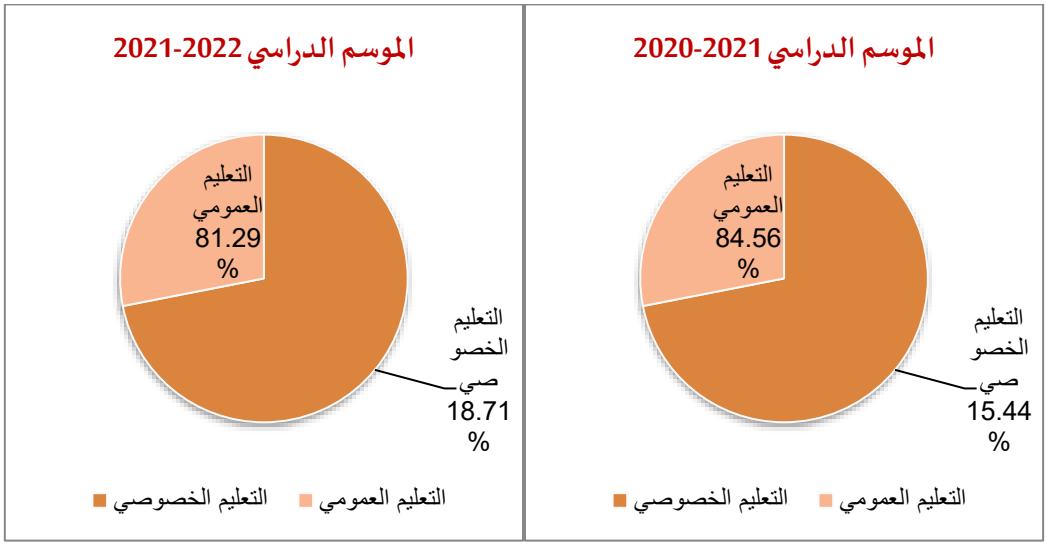
أظهرت النتائج المتعلقة بهذا الباب أن جل تلاميذ الثانوي التأهيلي العمومي يجزمون على عدم وجود العدالة في نتائج المراقبة المستمرة بين التعليم العمومي و التعليم الخصوصي ، حيث أجاب أغلب التلاميذ أن نتائج المراقبة المستمرة يتم الرفع منها بدرجة عالية في التعليم الخصوصي حيث تتراوح فيها المعدلات بين 16/20 و 20/20 بالنسبة لجميع المواد ، في حين أن المعدلات بالتعليم العمومي تتراوح ما بين 0/20 و 16/20 ، و هو ما أكده أحد التلاميذ الوافدين من التعليم الخصوصي ، و الذي أكد على أنه درس مستوى الباكالوريا بالتعليم الخصوصي لمدة سنتين متتاليتين ، كان يحصل فيها على معدلات عالية بالمراقبة المستمرة تتراوح ما بين 18/20و 20/20 ، بالمقابل لم تتراوح معدلاته بالامتحان الوطني ما بين 7/20 و 9/20 ، و رغم ذلك لم يحرز النجاح في الباكالوريا .

نفس الشيء، أكده بعض تلامذتنا بمستوى ثانية باكالوريا خلال بداية الدورة الأولى من السنة الدراسية 2022-2023 ، حيث طلبوا الانتقال من التعليم العمومي إلى التعليم الخصوصي بدعوى ضمانهم الحصول على نقط عالية بالمراقبة المستمرة على خلاف التعليم العمومي لضمان مساندتهم في مجموع النقط المطلوبة للنجاح في امتحان الباكالوريا و التي تشكل فيها نقطة المراقبة المستمرة نسبة 25% .

و هو ما يفسر ظاهرة الهجرة من التعليم العمومي إلى التعليم الخصوصي ، و الذي توضحه الأرقام التالية :

الشكل رقم 1 .

تطور تمثيلية تلاميذ الثانوي التأهيلي بجهة العيون الساقية الحمراء .



المصدر: الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين بوجدور الساقية الحمراء.

نستنتج من خلال إجابات التلاميذ، أنهم كانوا أكثر إدراكا بغياب العدالة التربوية بين قطاعي التعليم المدرسي العمومي و التعليم المدرسي الخصوصي فيما يخص التباين في نقط المراقبة المستمرة للسنة الثانية باكالوريا، و هي نتيجة واقعية و مبررة، حيث أن التلاميذ و التلميذات في هذا المستوى الدراسي يكونون أكثر إدراكا لمتطلبات الحياة العادلة ، و مظاهرها المختلفة ، خاصة و أنهم وصلوا مرحلة العمليات المجردة حسب نظرية "بياجيه".

ج- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث : هل توجد علاقة ارتباطية بين مستوى الاعتقاد بعدالة أطر التدريس و نتائج المراقبة المستمرة للسنة الثانية باكالوريا.

بعدما تطرقنا لمدى عدالة نتائج المراقبة المستمرة لامتحانات الباكالوريا من وجهة نظر التلاميذ ، ارتأينا إثارة هذه الاشكالية من وجهة أطر هيئة التدريس بالتعليم الثانوي العمومي و الخصوصي ، و قد أظهرت الدراسة في هذا الباب بناء على الممارسة اليومية و المقابلات مع بعض أطر هيئة التدريس بكلا القطاعين ، و جود تباين صريح على مستوى نقط المراقبة المستمرة لامتحانات الباكالوريا بين التعليم العمومي و التعليم الخصوصي ، و تم تبرير هذا التباين في صرامة عملية التأطير و المراقبة التربوية التي يقوم بها أطر هيئة التفتيش لمؤسسات التعليم العمومي الثانوي ، و هو الأمر الذي ينتفي بمؤسسات التعليم الخاص التي تسعى لتحقيق الربح المادي و السمعة التربوية عن طريق رفع معدلات المراقبة المستمرة لاستقطاب أكبر عدد ممكن من التلاميذ و التلميذات من وجهة نظر بعض أطر هيئة التدريس.

في نفس السياق، عبر بعض أطر هيئة التدريس بالقطاع العام عن عدم رضاهم عن المناخ السائد في مؤسسات التعليم العمومي، و كذا ضعف التحفيز المادي و الذي يعتبره هؤلاء الاساتذة من الأسباب الرئيسية التي تجعلهم يتعاقدون مع مؤسسات التعليم الخاص ، و هو ما يجعلهم تحت تصرف الإدارة بهذه المؤسسات ، حيث عبر هؤلاء أن الإدارة بالتعليم الخصوصي هي المشرع و الأستاذ و المؤطر و المفتش ، و بالتالي فكل القرارات المرتبطة بسير العملية التعليمية التعلمية بمؤسسات التعليم المدرسي الخصوصي ، و منها عملية التقييم هي بيد الإدارة . و هو ما أكده بعض الأساتذة المؤقتين من غير الموظفين بالقطاع الخاص، حيث أشار هؤلاء على أن الإدارة تتعامل معهم بمنطق الأجير في

المقاولة .و من مظاهر الحيف التي ذكرها الأساتذة بالنسبة إلى تدني معدلات التلاميذ بالتعليم العمومي عدم ملاءمة أفراد هيئة التدريس بالقطاع العمومي لنسبة المتمدرسين، و كذا التوزيع المجالي حسب الأقاليم، و هو ما يؤكده الجدول التالي :

الجدول رقم 3 .

هيئة التدريس بالسلك الثانوي التأهيلي العمومي بجهة العيون بوجدور الساقية الحمراء لعام 2023 .

المديريات	هيئة التدريس حسب المواد																		المجموع
	الترجمة	Technologie industrielle	علوم و تكنولوجيا الكهرباء	علوم و تكنولوجيا الميكانيك	علوم الاقتصاد والتدبير	علوم الحياة و الأرض	الفيزياء و الكيمياء	الفلسفة	الرياضيات	الاعلاميات	التاريخ و الجغرافيا	الهندسة الميكانيكية	الهندسة الالكترونية	الفرنسية	الاسبانية	التربية البدنية	التربية الاسلامية	العربية	الانجليزية	
السمارة					4	17	17	10	22	6	14			23	1	13	12	21	20	180
العيون	1	1	1	1	11	59	73	40	81	17	42	3	3	80		33	36	52	63	597
بوجدور					3	14	15	11	18	5	13			19		11	9	14	18	150
طرفاية						7	8	5	8	4	5			8		4	6	9	10	74
المجموع	1	1	1	1	18	97	113	66	129	32	74	3	3	130	1	61	63	96	111	1001

المصدر: الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين بوجدور الساقية الحمراء .

من جهة أخرى ، أثار أطر هيئة التدريس بالسلك الثانوي العمومي إشكالية الاكتظاظ داخل أقسام السنة الثانية باكالوريا مقارنة بالتعليم الخصوصي، و هو ما خلصنا إليه بعد تحليل بعض الوثائق و الاحصائيات المتعلقة بالتباين الحاصل على مستوى الاكتظاظ بأقسام السنة الثانية باكالوريا بكل من التعليم العمومي و التعليم الخصوصي بالمؤسسات التعليمية التابعة لنفوذ المديرية الإقليمية للتربية و التكوين - العيون ، و هو ما يوضحه الجدول التالي :

الجدول رقم 4 .

مؤشر الإكتظاظ بأقسام الثانية باكالوريا بالمديرية الاقليمية العيون 2023-2022.

المستوى	نوع التعليم		أقسام مكتظة			أقسام مخففة			
الثانية باكالوريا		مجموع الأقسام	أكبر أو يساوي 37 تلميذ	نسبة الاكتظاظ أكثر من 37 تلميذ	أكبر أو يساوي 41 تلميذ	نسبة الاكتظاظ أكثر من 41 تلميذ	أقل من 24 تلميذ	نسبة الأقسام المخففة أقل من 24	أقل من 10 تلاميذ	نسبة الأقسام المخففة أقل من 10تلميذ

				تلميذ						
	التعليم العمومي	83	39	46.99%	4	5%	4	4.82%		
	التعليم الخصوصي	52			0	0%	41	78.8%	10	19.23%

المصدر: الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين بوجدور الساقية الحمراء .

تشير الأرقام التي بين أيدينا و تؤكد على أن نسبة الاكتظاظ بأقسام السنة الثانية باكالوريا بمؤسسات التعليم المدرسي العمومي تفوق أقسام التعليم الخصوصي بالجهة ، و هو ما يشكل مدخلا للتباين على مستوى التباين في نقط المراقبة المستمرة و أداء المتمدرسين بمؤسسات التعليم العمومي ، حيث يكون « أداء التلاميذ أفضل في الأقسام أقل اكتظاظا » (البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات تلامذة الجذع المشترك، سنة 2016 ، ص 45) .

كذلك هيئة تدريس أساتذة التعليم العمومي ضعيفة بالنسبة لنسبة المتمدرسين و الأقسام بمؤسسات التعليم الثانوي العمومي بالجهة ، في المقابل تشكل فائضا بالنسبة لمؤسسات التعليم الخاص، و هو ما يشجع أساتذة هذه المواد ، و يفتح لهم مجال التدريس الإضافي بالقطاع الخاص، مع العلم أنهم يشكلون ما يفوق نصف هيئة التدريس الدائمين بالتعليم الخصوصي، و هو ما يمكن اختزاله من خلال التباين الحاصل على مستوى المديرية الاقليمية العيون ، و الذي توضحه المعطيات التالية :

الجدول رقم 5 .

مؤشر التباين بين التعليم العمومي و التعليم الخصوصي لمستوى الثانية باكالوريا بالمديرية الاقليمية العيون

الموسم الدراسي 2022-2023 .

المؤسسات		الأطر التربوية			التلاميذ		الأقسام		
التعليم العمومي	التعليم الخصوصي	التعليم العمومي	التعليم الخصوصي		التعليم العمومي	التعليم الخصوصي	التعليم العمومي	التعليم الخصوصي	
15	41	597	الدائمون	186	2983	1582	114	94	
			المؤقتين	18					
			موظفوا القطاع العام	215					
15	41	597		419	2983	1582	114	94	المجموع

المصدر: الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين بوجدور الساقية الحمراء .

بما أننا ننتمي لهيئة التدريس بسلك التعليم الثانوي التأهيلي ، صادفنا في هذا الصدد عدة و قائع و التي لا تجعل مجالا للشك بوجود حيف على مستوى نتائج امتحانات المراقبة المستمرة للسنة الثانية باكالوريا بين التعليم العمومي و التعليم الخصوصي، حيث التحق بعض تلاميذ و تلميذات السنة الثانية باكالوريا الوافدين من التعليم الخصوصي في متوسط الحلقة الثالثة من الدورة الأولى بالمؤسسة التي ندرس بها ، و عند التحاق هؤلاء التلاميذ و التلميذات بالحصة الدراسية المتعلقة بالمادة التي أدرسها ، سألناهم عن نقاط المراقبة المستمرة للفروض السالفة من باب التذكير بضرورة توفرهم على نقط المجزوء ات التي درسوها بمؤسسات التعليم الخصوصي الوافدين منها قصد تدبير النتائج النهائية

لمعدل الدورة الأولى ، و إذا بهم يقرون أنهم لم يكونوا حضروا هاته المادة ، و أن المادة لا تدرس أصلا بالمؤسسة الخصوصية الوافدين منها ، و عند نهاية الحلقة الثالثة من الدورة الأولى ، أعدنا نفس السؤال عليهم ، فأجابوا بأنهم قد سووا وضعية نقاطهم للفروض السابقة ، و لما كنا نباشر عملية وضع نقط المراقبة المستمرة بمنظومة مسار ، فوجئنا بأن النقط التي حصل عليها هؤلاء التلاميذ هي ما بين 19 و 20 ، ما جعلنا نعيد عملية التقويم النهائي لكل فروض الأقسام التي ينتمي إليها هؤلاء التلاميذ و التلميذات لجبر الضرر الحاصل للتلاميذ الأخرين ، و هو ما ضرب العملية التقويمية من تقويم تشخيصي و تقويم تكويني و تقويم نهائي التي اشتغلنا بناء عليها لمدة 6 أسابيع لكل مجزوءة ، بعرض الحائط .

في نفس السياق ، و في إطار المهام المسندة لأطر هيئة التدريس كمراقب لإجراءات الامتحان الوطني للباكالوريا ، استنتجنا بعين الأستاذ المراقب و الأستاذ الباحث ، مشكلة التباين الفعلي في مستوى جودة التعليم بين القطاع العمومي و القطاع الخاص بالجهة ، خاصة السلك الثانوي من خلال محاولات الغش التي كانت جلها من تلاميذ التعليم الخصوصي ، و ظاهرة تسليم الأوراق الفارغة و المجردة من دون إجابة ، و هو ما يؤكد لامحالة بوجود تباين صارخ بين التعليم العمومي و التعليم الخصوصي على مستوى النقط المتعلقة بالمراقبة المستمرة ، و هو ما نستشفه من خلال المعطيات التالية و إن كانت تسودها الضبابية .

الجدول رقم 5 .

تطور حالات الغش في الامتحان الوطني حسب المسالك و الشعب بجهة العيون الساقية الحمراء لسنتي 2021 و 2022 .

نوع الامتحان	المسالك و الشعب	السنة	العدد الاجمالي للممتحنين	حالات الغش	
				العدد	النسبة
الامتحان الوطني	الأدبية	2021	1489	136	9.13%
		2022	1382	167	12.08%
	المهنية	2021	164	13	7.93%
		2022	62	03	4.84%
	العلمية	2021	3385	297	8.77%
		2022	3725	2135	57.32%
	التقنية	2021	359	18	5.01%
		2022	357	22	6.16%

المصدر: الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين بوجدور الساقية الحمراء .

إن الأرقام التي بين أيدينا تشير إلى ارتفاع حالات الغش سنويا ، خاصة تلك المتعلقة بالمسالك و الشعب العلمية ، و هو ما يفسر أن مفهوم الجودة هنا مرتبط بجودة أرقام النتائج ، و ليس جودة المنتوج ، الشيء الذي يؤكده الفرق الحاصل بين نتائج المراقبة المستمرة و الامتحان الوطني من خلال الجدول التالي :

الجدول رقم 4 .

المقارنة بين نتائج الامتحانات الجهوية وامتحانات المراقبة المستمرة والامتحان الوطني بجهة العيون الساقية الحمراء للموسمين الدراسيين 2019-2020 و 2020-2021 .

		معدل الناجحين في الامتحان الوطني		معدلات الناجحين في المراقبة المستمرة	
		الحاصلون على معدل أكبر أو يساوي 10	الحاصلون على معدل أصغر من 10	الحاصلون على معدل أكبر أو يساوي 10	الحاصلون على معدل أصغر من 10
2020-2021	العدد	2242	1577	3816	3
	النسبة المئوية	58.71%	41.29%	99.92%	0.08%
2019-2020	العدد	2675	1235	3906	4
	النسبة المئوية	68.41%	31.59%	99.90%	0.10%

المصدر: الأكاديمية الجهوية للتربية و التكوين العيون الساقية الحمراء .

ثانيا : معيقات العدالة التربوية على مستوى التباين في نقط المراقبة المستمرة للسنة الثانية باكالوريا بين مؤسسات التعليم العمومي و التعليم الخصوصي .

تعرف منظومة التربية و التكوين مجموعة من الاكراهات و الأعطاب التدبيرية تحول دون جودة العملية التعليمية التعلمية، و من بين أهم هذه الأعطاب نجد ظاهرة التباين في نقط المراقبة المستمرة بين مؤسسات التعليم العمومي و التعليم الخصوصي ، و التي تجد سندها في الاكراهات التالية :

1- معيقات تشريعية مرتبطة بالأنظمة الأساسية للتعلم العمومي و الخصوصي .

تتمثل هذه المعيقات في الإذعان الحاصل على مستوى مضامين الأنظمة الأساسية لمؤسسات التعليم المدرسي العمومي و التعليم المدرسي الخصوصي ، و الذي يتنافى مع المبادئ الدستورية من قبيل "تكافؤ الفرص" ، و "العدالة الاجتماعية"، و "المساواة". فالقانون رقم 06.00 الذي يعتبر بمثابة النظام الأساسي للتعليم المدرسي الخصوصي، يعرف عدة ثغرات قانونية على مستوى الشكل و الموضوع ، مقابل المقتضيات التي جاء بها المرسوم بمثابة النظام الأساسي لمؤسسات التعليم العمومي رقم 2.02.376 ، و أبرزها ضعف الاختصاصات الكافية للأكاديميات الجهوية للتربية و التكوين، لممارسة المراقبة التربوية و الإدارية على المؤسسات التعليمية الخاصة، كذلك تضارب مضامين هذه القوانين مع الأطر المرجعية و القانون الإطار ، و المخططات الاستراتيجية لمنظومة التربية و التكوين ، و مخرجات الحوار القطاعي للتربية و التكوين .

2 - التفاوت على مستوى قيمة المدرسة و وظائفها و جودتها .

من المعيقات التي تحول دون تحقيق العدالة التربوية ، اشكالية تعامل المدرسة مع قضايا القيم والتربية ،حيث يؤدي التباين في نقط المراقبة المستمرة للسنة الثانية باكالوريا إلى عدم وضوح منظومة القيم المدرسية ، و عدم انسجام الأهداف المسطرة ، و الإستراتيجيات التربوية المعلنة و أجرأتها ، و منها « فتح سبل جديدة للنجاح و الاندماج في الحياة المهنية و الاجتماعية أو متابعة الدراسات العليا » (الميثاق الوطني للتربية و التكوين، ص27) .

، مما يفتح باب التأويل لمدى انخراط القيم في التربية ، و تنامي الهوة بين الخطاب الرسمي حول القيم و بين الممارسة الفعلية لها ، مقابل استفحال سلوكات مخلة بالقيم ، من قبيل ظواهر التميز الطبقي و المساس بنبل الفضاء التربوي ، و الغش، و الانحراف ، و ضعف عامل الثقة في مؤسسات الدولة ، و التأثير في العيش المشترك لإفراد المجتمع الواحد .

3- التفاوت على مستوى الزامية المناهج و التوجهات التربوية .

تعتبر محدودية منظومة تكوين أطر هيأة التدريس بالقطاع الخاص، و غياب الاستقرار الوظيفي لهذه الأطر و استقلاليتها في اتخاذ القرار الوظيفي المتعلق بممارسة مهنة التدريس، و مكانتها في منظومة التربية و التكوين ، يشكل مدخلا اخر للتفاوت الحاصل على مستوى إلزامية المناهج و التوجهات التربوية بين القطاع العام و الخاص، و يعزز مجال التفاوت في نقط المراقبة المستمرة ، و يشكك في مخرجات العملية التعليمية التعلمية و نتائجها .

4 - عدم نفاذ منظومة المر اقبة و الافتحاص و التقييم .

إن قصور و ضبابية اختصاص المراقبة الإدارية و التربوية المخولة للأكاديميات الجهوية للتربية و التكوين الممارسة على مؤسسات التعليم الخصوصي و عدم نفاذها ، يشكل عائقا أمام تحقيق مبدأ العدالة التربوية ، و الحد من ظاهرة التباين الحاصل في نقط امتحانات المراقبة المستمرة للسنة الثانية باكالوريا ، كما أن عدد أطر هيئة التفتيش لا يتلائم مع عدد التلاميذ المتمدرسين و المؤسسات المتواجدة بالنفوذ الترابي للجهة ، و هو ما يوضحه الجدول التالي :

الجدول رقم 5 .

هيئة التفتيش حسب المواد 2021-2022																		
المديريات	Technologie industrielle	علوم الاقتصاد و التدبير	علوم الحياة و الأرض	الفيزياء و الكيمياء	الفلسفة	الرياضيات	الاعلاميات	التاريخ و الجغرافيا	الهندسة الميكانيكية	الهندسة الالكترونية	الفرنسية	التربية plastique	التربية البدنية	التربية الموسيقية	التربية الاسلامية	العربية	الانجليزية	المجموع
السمارة			1		1	1		1			3		1		1	2		11
العيون	1	2	1	3	2	2	1	1	1	1	11	1	1	1	4	5	1	40

بوجدور			1	1	1		1			1		1		1		1	12
طرفاية										2				1		1	5
المجموع	1	2	2	2	4	4	1	3	1	1	20	1	1	7	1	9	2	68

المصدر: الأكاديمية الجهوية للتربية و التكوين العيون الساقية الحمراء .

في نفس السياق ، يشكل ضعف مكانة هيئة الافتحاص التربوي الداخلي بالمنظومة التربوية و الهيكل التنظيمي للأكاديميات الجهوية للتربية و التكوين، و هزالة و محدودية أدوارها على مستوى الممارسة العملية مدخلا اخر للتفاوت الحاصل في منظومة التقييم بين التعليم العمومي و التعليم الخصوصي ، خاصة على مستوى الاختصاصات التشريعية الممنوحة لممارسة مهامها ، و كذا مكانتها في الهيكل التنظيمي للأكاديميات الجهوية للتربية و التكوين ، أو على مستوى المؤهلات العلمية و المهنية و التخصصات المطلوبة في اختيار فرقها حسب المعايير الدولية المعتمدة للافتحاص الداخلي .

ثالثا : الانعكاسات .

لا شك أن الاكراهات المرتبطة بالعدالة التربوية على مستوى التباين في نقط المراقبة المستمرة بين مؤسسات التعليم العمومي و التعليم الخصوصي ، ستنعكس على الحياة الشخصية للتلاميذ و أسرهم و كذا المجتمع برمته ، و بالتالي ينتج عنها إكراهات أخرى ذات أبعاد سياسية و اقتصادية ، و اجتماعية ، و ثقافية، و تدبيرية ، من شأنها أن تعصف بكل المخططات و الاستراتيجيات ، و كسب الرهانات الكبرى التي انخرط فيها المغرب و الموضوعة لتجاوز كل عقبات منظومة التربية و التكوين، باعتبارها تغذية راجعة للأعطاب التدبيرية ، و منها انعدام العدالة التربوية التعليمية . فاستفحال اللامساواة في تقييم مكتسبات التلاميذ بين التعليم المدرسي العمومي و التعليم المدرسي الخصوصي سيكرس لا محالة مزيدا من الهوة بين الطبقات الاجتماعية و تعميق التفاوت بين أبناء المجتمع الواحد ، و تعميق حالة عدم تكافؤ الفرص ، و هو ما يجعل المتعلم بالقطاع العمومي ممزقا بين إذعان العيش و إذعان القانون ، و بالتالي فشل كل محاولات إصلاح منظومة التربية و التكوين . و من أهم انعكاسات التباين في نقط المراقبة المستمرة نجد ما يلي :

- فقد الثقة في مؤسسات الدولة و تراجع قيم المواطنة ؛
- تبخيس القيم التربوية و كل أشكال الإبداع ؛
- تنامي الهدر المدرسي بالمدرسة العمومية نتيجة للحيف المعنوي ؛
- تدني جودة المنتوج (المتعلم) ؛
- الإقصاء و التمييز على مستوى التوظيف ؛
- انتاج موارد بشرية بدون كفاءة ؛
- تنامي معدلات إلاقصاء في أوساط اليافعين و الشباب ؛
- دعم قيم و سلوكيات لاأخلاقية مثل الرشوة و المحسوبية ، و انتشار ثقافة الغش و الفساد ؛
- ازدياد صعوبات الاندماج المهني ، و في الحياة العامة ؛

- تفشي البطالة ؛
- تزايد مظاهر الانحراف الاجتماعي .

خاتمة

إن إشكالية التباين في نقط المراقبة المستمرة لامتحانات السنة الثانية باكالوريا بين مؤسسات التعليم المدرسي العمومي و التعليم المدرسي الخصوصي، ليس سوى عينة من مظاهر التفاوتات التي تلازم النظام التعليمي المغربي رغم كثافة الإصلاحات، و ضخامة الأموال المرصودة للتعليم المدرسي، و لقد أوضحت الدراسة الترابط الوثيق بين العدالة التربوية، و مفاهيم عدة من قبيل جودة التعليم، و تكافؤ الفرص، و المساواة، و التنمية البشرية، و هي مفاهيم ذات ارتباط بالمجال التربوي ، و السياسي ، و الاقتصادي، و الاجتماعي، و القانوني ، و ذلك بناء على أرقام و معطيات موضوعية ، تزكيها العديد من التقارير الدولية و الوطنية و الأبحاث النظرية ، و الميدانية التي تعنى بتقييم مخرجات النظام التربوي المغربي، و خلصت الدراسة إلى أن المدرسة في المغرب عموما، و في الجهة موضوع الدراسة لا تزال بعيدة من الإسهام الفعال في تحقيق مبدأي "العدالة التربوية" و "العدالة الاجتماعية" ، و مطلب "التنمية البشرية" .

إن التراجع الواضح لمكانة المدرسة و قيمتها ، و تقلص و ظيفتها ، و شساعة الهوة التي تفصل الأهداف عن الإنجازات المحققة ، يجعل من رهان "العدالة التربوية التعليمية "، أمرا مستعجلا ، و هو ما يتطلب وضع رؤية واضحة و سياسة تربوية تحدد فيها آليات مدخل العدالة التربوية التعليمية ، و تحقيق جودة مخرجات التعليم ، والملائمة الجيدة بين الخطاب الرسمي التربوي و مخرجات التنفيذ .

فمن المداخل التي نراها لبلوغ العدالة التربوية التعليمية فيما يخص الظاهرة موضوع الدراسة نذكر مايلي :

- تعديل الأنظمة الأساسية للتعليم العمومي و التعليم الخصوصي بما يتماشى مع بسد الثغرات و الحد من الظواهر السلبية بمنظومة التربية و التكوين؛
- إعادة في الاختصاصات الممنوحة للأكاديميات فيما يخص المراقبة الادارية و التربوية و الافتحاص تجاه مؤسسات التعليم المدرسي الخصوصي؛
- اعادة النظر في شروط منح الرخص لا نشاء المدارس الخصوصية ؛
- مراجعة سياسة التوظيف و التدريس بالتعليم الخصوصي؛
- إعادة النظر في أدوات و وظائف منظومة التفتيش و المراقبة؛
- تعزيز مكانة هيئة الافتحاص التربوي الداخلي داخل هياكل إدارات التربية و التكوين ، و اعادة النظر في سياسة التوظيف بهذه الهيئات حسب ما يتماشى مع التخصصات المطلوبة و الكفاء المهنية وفق معايير التدقيق الداخلي المعتمدة دوليا ؛
- العمل على جودة الافتحاص التربوي فيما يخص عملية الاحصاء و المعطيات فيما يخص دقة تفاصيل المعطيات و تحليلها ؛

- مراجعة صيغة و أهداف عملية محاربة الغش بامتحانات المراقبة المستمرة و الامتحانات الوطنية على الصعيد الاقليمي و الجهوي و الوطني ؛
- تشجيع و دعم و تمويل البحث العلمي و التربوي .

قائمة المراجع :

- أحمد إسماعيل حجي، " إدارة بيئة التعليم و التعلم "، الطبعة الأولى ، دار الفكر العربي ، مصر ، سنة 2000 .
- ابراهيم العيسوي ، "العدالة الاجتماعية و النماذج التنموية مع اهتمام خاص بحالة مصر و ثرواتها" ، الطبعة الأولى، المركز العربي للأبحاث و دراسة السياسات ، بيروت ، أبريل – سنة 2014 .
- سعيد اسماعيل ، "المواطنة في الاسلام" ، دار السلام ، مصر – القاهرة ، سنة 2011 .
- شبل بدران ،"ديمقراطية التعليم و الثقافة المجانية و تكافؤ الفرص أهم معالم ديمقراطية التعليم و الثقافة "، مجلة التربية المعاصرة ، العدد 19 ، مركز الكتاب للنشر ، مصر – القاهرة ، سنه 1991 .
- منير المرسي سرحان ،" في اجتماعيات التربية "، الطبعة الثالثة ، مكتبة الانجلو المصرية ، مصر - القاهرة ، سنة 1982
- أنطوان الخوري، "التربية من أفواه رجالها فديمهم وحديثهم " ، بدون طبعة ، سنة 1969 .
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين و البحث العلمي ،"مدرسة العدالة الاجتماعية مساهمة في التفكير حول النموذج التنموي"، سنة 2018 .
- المجلس الأعلى للتربية و التكوين و البحث العلمي ، التقرير التحليلي – البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات تلامذة الجذع المشترك، سنة 2016 .
- الرؤية الاستراتيجية للاصلاح 2015-2030 .
- الميثاق الوطني للتربية و التكوين ، أكتوبر - سنة 1999 .
- الدستور المغربي لعام 2011 .
- القانون رقم 01 07.00 المتعلق بإحداث الأكاديميات الجهوية للتربية و التكوين .
- القانون 06.00 بمثابة النظام الأساسي للتعليم المدرسي الخصوصي .
- القانون الإطار رقم 51.17 .
- المرسوم بمثابة النظام الأساسي لمؤسسات التعليم العمومي رقم 2.02.376 .

العدالة التربوية -التعليمية في المدرسة الرسمية في لبنان

و اقعٌ مأزوم ومستقبلٌ مجهول

Educational justice in public schools in Lebanon

A distressed reality and an unknown future

د. ليلى خليل علي / وزارة التربية والتعليم العالي / لبنان

Dr. Leila Khalil ALI / Ministry of Education and Higher Education / Lebanon

الملخص

تتناول هذه الورقة البحثية مسألة العدالة التربوية -التعليمية في التعليم الأساسي الإلزامي في المدرسة الرسمية في لبنان انطلاقًا من الإشكالية الآتية:

هل تكفي مجانية التعليم للوصول إلى العدالة التعليمية في المجتمع؟

ينبثق من هذه الإشكالية عدّة تساؤلات شكّلت الأساس المنهجي للانطلاق في هذه الدراسة، وتسعى هذه الورقة بالاستناد إلى المنهج الوصفي لمعالجتها وصولاً للإجابة على سؤال الإشكالية:

- ما هو واقع العدالة التربوية -التعليمية في الخطط التربوية اللبنانية؟
- ما هي المعوّقات في النظام التربوي اللبناني التي تحول دون تحقيق العدالة التربوية –التعليمية؟
- ما هي المعوّقات داخل البيئة المدرسية الرسمية التي تحول دون تحقيق العدالة التربوية –التعليمية؟

بعد تحديد المفهوم، تعرض هذه الورقة لما جاء في الدستور واتفاق الطائف على صعيد التربية والتعليم، ولما جاء في خطة النهوض التربوي ويرتبط بهذا المفهوم، تنتقل بعد ذلك إلى معالجة المعوّقات التي تحول دون ذلك.

وفي الخلاصة نستعرض بعض الاستنتاجات التي توصّلت إليها هذه الورقة والتي تُساهم في الرد على الإشكالية، وكذلك عددًا من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: العدالة في التعليم –المدرسة الرسمية (المدرسة الحكومية، مرحلة التعليم الأساسي الإلزامي حتى الصف التاسع) -الفقر التعليمي –الجودة في التعليم –المناهج.

ABSTRACT

This research paper addresses the topic of educational justice in basic obligatory education in public schools in Lebanon, based on the following problem:

Is free education sufficient to achieve educational justice in society?

Several questions emerge from this problem that formed the methodological basis for launching this study, and this paper seeks, based on the descriptive approach, to address them in order to answer the problematic question:

- What is the reality of educational justice in the Lebanese educational plans?
- What are the obstacles in the Lebanese educational system that prevent achieving educational justice?
- What are the obstacles within the public schools environment that prevent achieving educational justice?

After defining the concept, this paper presents what was stated in the constitution and the Taif Agreement at the level of education, and in the educational advancement plan and is related to this concept, It then proceeds to address the obstacles that prevent it.

In conclusion, we review some of the findings of this paper, which contribute to answering the problem, as well as a number of recommendations.

Keys words: educational justice –public school -Educational poverty –quality in education –curricula.

مقدّمة

نَعِمَ لبنان بتعليمٍ متقدّم جامعيّ ومدرسي منذ القرن التاسع عشر مع الجامعة الأميركية (1866) والجامعة اليسوعية (1875) ومع مدارس الإرساليات في بيروت وجبل لبنان وبعض المناطق الأخرى منذ الربع الأوّل من القرن التاسع عشر، تلتها مدارس جمعية المقاصد الخيرية الإسلامية (1878)، ومن بعدها كرّت السبحة.

وفّرت هذه المؤسسات الخاصة التعليم النوعي لأبناء الطبقة المقتدرة، وللبعض من أبناء الطبقة المتوسطة. أمّا التعليم الرسمي فبدأ مع الانتداب الفرنسي، وبعد إعلان دولة لبنان الكبير (1920-1943)، وكان خجولًا كمًّا ونوعًا ولا يتناول سوى المرحلة الابتدائية.

وبحسب الدستور اللبناني، ووثيقة الوفاق الوطني –اتفاق الطائف -فإنّ النظام التربوي في لبنان نظام حر، والتعليم إلزامي لجميع اللبنانيين للسنوات التسع الأولى من الدراسة الأساسية، ويتكوّن هذا النظام من قطاعين للتربية

في جميع مراحلها وهما: القطاع الحكومي الذي بدأ يأخذ مكانه مع الاستقلال والقطاع التربوي الخاص الذي يُعدّ أقدم منه بأجيال، والذي حظي بالحماية والدعم في هذين المرجَعين.

انطلاقًا من هذه الازدواجية في نظام التعليم في لبنان، والتي أعطت الأفضلية في القوانين وفي الواقع للتعليم الخاص أمام الرسمي، فإنّ هذه الورقة البحثية تتناول مسألة العدالة التربوية -التعليمية في التعليم الأساسي الإلزامي في المدرسة الرسمية في لبنان انطلاقًا من الإشكالية الآتية:

هل تكفي مجانية التعليم للوصول إلى العدالة التعليمية في المجتمع؟

ينبثق من هذه الإشكالية عدّة تساؤلات شكّلت الأساس المنهجي للانطلاق في هذه الدراسة، وتسعى هذه الورقة بالاستناد إلى المنهج الوصفي لمعالجتها وصولاً للإجابة على سؤال الإشكالية:

ماذا نعني "بالعدالة في التربية والتعليم"؟ ما هو واقع التعليم في لبنان في القوانين والخطط الحكومية؟ ما هو واقع التعليم ومشكلاته في المدرسة الرسمية؟ ما هي العوامل المؤثّرة في تحقيق العدالة في التعليم في المدرسة الرسمية في لبنان؟ وأخيرًا، إلى أي مدى استطاعت المدرسة الرسمية توفير العدالة في التعليم للفقراء؟

نحاول في هذه الورقة البحثية الإجابة باختصار على هذه التساؤلات، وذلك بالإضاءة أوّلًا على مفهوم العدالة في التعليم ومحدّداته، ثمّ نعرض لمسيرة التعليم وقوانينه خلال قرنٍ من الزمن، وصولًا في القسم الثالث إلى تبيان وعرض واقع ومشكلات التعليم في المدرسة الرسمية، بعد ذلك، بيّنا في القسم الرابع العوامل المؤثرة في العدالة في التعليم في المدرسة الرسمية، وفي القسم الخامس، تناولت الورقة مدى نجاح المدرسة الرسمية في توفير العدالة في التعليم للفقراء.

وفي الخلاصة عرضنا لبعض الاستنتاجات، ومن ثمّ قدّمنا عددًا من التوصيات.

أوّلًا: مفهوم العدالة التعليمية ومحدّداته.

أن تكون المدرسة عادلة، لم تكن أمرًا مفروضًا أو مطروحًا في جميع الأنظمة التعليمية وفي كلّ الأزمنة، لكنّ هذا المفهوم، "العدالة في التربية والتعليم"، بدأ يأخذ مكانه وأصبح أولوية في العديد من النظريات التربوية التي تناولت المفهوم وعرضت لمحدّداته التي اختلفت بين نظرية وأخرى. وكذلك ارتبطت مفاهيم عديدة بمفهوم "العدالة في التعليم"، ومنها "الإنصاف في التعليم"، "ديمقراطية التعليم" وغيرها. وبحسب سعيد إسماعيل علي فإنّ مصطلح "العدل التربوي" يتضمّن كّل أبعاد منظومة التربية والتعليم، سواء الأبعاد المتصلة بظروف المؤسسة التعليمية نفسها، أم بالأسرة التي ينتمي إليها التلميذ، أم المجتمع الذي هو مواطن فيه، لذا فهو أوسع وأشمل من المصطلحات الأخرى التي تتصل وتتشابك معه في بعض المعاني والدلالات كتكافؤ الفرص التعليمية، وديمقراطية التعليم (اسماعيل علي، سعيد، 2005). ويعرض شحتة موافي للتعريف بحسب أحمد السيّد عباس الذي يرى أنّ العدل التربوي هو إقرار حق الفرد في التعلّم أيًّا كان وضعه الطبقي أو جنسه على أن تتوافر الخدمات التعليمية، بحيث تكون مجانية ومستمرة وتُقابل التباين بين الأفراد والبيئات، وأن تُحقّق هذه الخدمات النمو الشامل لجوانب شخصية الفرد والمجتمع وتساعد المتعلّم والمعلّم على نشر العلم وعدم كتمانه، وذلك في ضوء تعاليم الدين السمح. (موافي، شحتة، 2020)

ويرى جان إيتيان بيرجيرون (Jean-Étienne Bergeron)، أنّ آرسطو (Aristote 310 av. J.-C./1959)، هو الذي ربط بين مفهوم العدالة وكلّ من مفهوم المساواة، والإنصاف والجدارة (Bergeron, 2020). ولكنّ مفهوم المساواة هو الأكثر بروزًا في معظم النظريات والدراسات التي تناولت "العدالة في التعليم".

لقد ارتكزت بعض النظريات على مبدأ "العدالة التوزيعية" مثل نظرية جون راولز (Rawls 1999)، ولكنّها تعرّضت، كغيرها، للنقد. إذ يرى سانتا ماريا-سانشيز (Sánchez-Santamaría, 2014) أنّ العدالة التوزيعية هي بالتأكيد جانب ضروري، لكنّه ليس جانبًا كافيًا. كما أنّه، وفقًا لهذه النظرية، وبحسب فريان (Friant 2013) فإنّ تطبيقها في السياسات التربوية تركّز، من جهة، على مبدأ المساواة في الوصول إلى التعليم لكلّ فرد، ومن جهة أخرى على مبدأ "إعطاء أكثر لمن يمتلك أقل" أي إعطاء أكثر من الموارد والمواد التعليمية للفئات أو للمناطق المهمّشة. ولقد انبثق من هذه النظرية مبدأ "المساواة في المكتسبات الأساسية " للمتعلّم.

إنّ نظرية العدالة المطبّقة على التعليم، يقول فريان (Friant)، يجب أن تذهب أبعد من المقاربة التوزيعية، عليها أن تنظر إلى العدالة في العملية التعليمية. من المؤكّد أنّ التلاميذ يجب أن "ينجحوا" وهذا ما يجب أن يتضح من خلال الأداء القابل للقياس، أي من خلال أنظمة التقييم والامتحانات، ولكن يجب كذلك "أن يتعلموا" ويكتسبوا شيئًا، ويتضح ذلك من خلال إدارة العملية التعليمية وما رافقها في كلّ مراحلها. ويمكن إبراز هذه الفكرة من خلال التمييز، في مفاهيم العدالة في التعليم، بين التعليم الذي يُنظر إليه على أنّه وسيلة لتحقيق شيءٍ ما، أو التعليم كغاية بحدّ ذاته (FRIANT, 2013).

وبحسب سانشيز –سانتا ماريا ومانزاناريس -مويا (2017)، فإنّ الإنصاف هو مبدأ اجتماعي تربوي يجمع قيم التكامل والعدالة من أجل توليد عملية تعليمية تؤدّي إلى تعليم ناجح للجميع. بهذا المعنى، نفهم أن الوظيفة التربوية للتعليم هي إنشاء وتعزيز عمليات التعلم الموجّهة نحو العدالة، وأنّ العمليّة التعليمية تسمح للطلاب بالحصول على تعليم مناسب لتحقيق النجاح.

وتكمن أهميّة العمليّات التعليمية في كيفية التدريس، أي في منهجية التدريس، وكيفية التقييم أي أنواع التقييم، بحيث يتعلّم جميع الطلاب. ولا تتلخص المسألة في إعطاء الحق في التعلّم، ولكنّها أيضًا إعطاء تعلّم ناجح لكلّ متعلّم، وهذا يتحقق على عدّة مستويات من ضمنها: الوصول، المثابرة، التقدّم والنتائج. أمّا قيم الاندماج والعدالة فتتحقق وفق ثلاثة أبعاد: تكييف الاستجابات التربوية مع الحاجات، تطوير التعلّم والقدرات، تحقيق الكفايات الأساسية (SÁNCHEZ-SANTAMARÍA & MANZANARES-MOYA, 2017)

ولتقييم العدالة في التعليم يعتمد مارك ديميز وباي (DEMEUSE, M. et BAYE, A) على أربعة مستويات: المساواة في الوصول، المساواة في المعالجة، المساواة في المكتسبات، والمساواة في الإنجاز الاجتماعي (DEMEUSE & BAYE, 2005). وأضاف بوليفار (BOLIVAR 2005) مستوىً آخر لتقييم العدالة في التعليم وهو المساواة في تكافؤ الفرص تبعًا لكفاءة الفرد. ويعتمد نموذج بوليفار على أربعة مستويات: المساواة في الفرص، المساواة في التعليم، المساواة في المعرفة والنجاح المدرسي، المساواة في النتائج الفردية والاجتماعية. أمّا نموذج إسبينوزا (ESPINOSA 2007) فيُجيب على السؤال:

"المساواة في ماذا؟": المساواة في الموارد، في الوصول، في المثابرة، في الأداء، في النتائج الخارجية. أمّا النموذج المقترح لمفاهيم العدالة في التعليم من قبل سانتاماريا وفريان فهو يقوم على: الاحترام: يجب احترام جميع الأفراد دون قيد أو شرط؛ الوصول: يجب أن يكون لدى جميع الأفراد نفس الموارد قبل وصولهم؛ المعاملة: يجب معاملة جميع الأفراد على قدم المساواة؛ المثابرة: يجب أن يتمتع جميع الأفراد بالمثابرة في النظام التعليمي؛ المكتسبات: يجب أن يحصل جميع الأفراد على المكتسبات ذاتها؛ إنجازات خارجية: يجب أن يكون لدى جميع الأفراد الإنجازات الخارجية ذاتها (Santamaria & Friant, 2018). عن (BOLIVAR, 2005)، (DEMEUSE, M; BAYE, A, 2007)، (ESPINOSA, 2007)، (DEMEUSE & BAYE, 2005).

إنّ أوّل أنواع المساواة التي طالبت بها المجتمعات هي "المساواة في الوصول"، حيث أمّن هذا المبدأ التحاق جميع الأطفال بالتعليم بغضّ النظر عن متغيّرات كثيرة كالجنس والعرق والوضع الاقتصادي والجنسية وغيره. ومع اعتماد قوانين كالتعليم الإلزامي والتعليم للجميع، لم يعُد هذا المبدأ قضيّة في المجتمعات الغربية. ومع ذلك فإنّ الوصول إلى تعليمٍ جيّد ليس مؤكّدًا لجميع الأطفال في الواقع. وفي سياق العمل لتحقيق تكافؤ أكبر في الفرص بين الطلاب، أصبحت المطالبة بالمساواة في الموارد شرطًا أساسيًّا في التعليم. وفي هذا الإطار، ضمنت المدرسة العامة تكافؤ الفرص بين جميع الأفراد من خلال توفير خدمة تعليمية متساوية للجميع. وهنا لا مناص من القول إنّ نوعية التعليم المقدّمة تختلف من مدرسةٍ إلى أخرى في التعليم العام ذاته، وبين المدارس في التعليم الخاص، وبين التعليم الرسمي والخاص (Bergeron, 2020). استنادًا إل ذلك، بات من المؤكّد أنّ توفير الإنصاف في التعليم لا يؤمّن بالضرورة العدالة في التعليم.

ويتساءل ميكايل والتزر، هل تُقيَّم العدالة التربوية من حيث علاقتها بالمساواة الاجتماعية المحقّقة، أم بالأحرى من خلال النتائج الفردية المحصّلة على مستوى التنمية (Bergeron, 2020). لا شكّ أنّ المساواة بكلّ أبعادها التي ذُكرت هي من بديهيات تحقيق العدالة في التعليم، ولكنّ العبرة دائمًا في الخواتيم، والخواتيم تكون على أكثر من مستوى، الفردي، بنية الشخصية الفردية، الإنتاجية الفردية، المبادرة والاستقلالية الفردية؛ وكذلك على المستوى المجتمعي وما تحقّق من تنمية وتقدّم وتطوّر على أكثر من صعيد.

وفي دراسة حول مكوّنات العدالة في التعليم، بيّنت أسماء شاكر عددًا من هذه المكوّنات ومنها: الرؤية، الفهم، العمل، الارتباط، والمسؤولية.

فالرؤية هي القيام بتأسيس اعتقاد مشترك وواضح لما يبدو عليه النظام العادل، إذًا على المعلّم أن يُحدّد هدفه، وماذا يرى في مفهوم نظامٍ عادلٍ في التعليم، وما هو التأثير الذي يأمل أن يكون على الطلاب، وعلى المعلّم تذكّر الأسس التأسيسية بأنّ العدالة التعليمية هي عمليّة وتتطلب تعاونًا، ويجب عليه تطوير رؤيته بمشاركة هادفة وتمثيلية من المجتمعات التي يخدمها بالإضافة إلى أصحاب المصلحة الآخرين.

أمّا الفهم فهو يتمثّل بما يجب أن يحصل عليه المعلّم من معلومات يتعرّف من خلالها على البيئة التي يعمل فيها، على التلامذة: ثقافتهم، انتماءاتهم، المستوى الاقتصادي، العرق، الجنس، اللغة وغيرها من الحقائق، ما يُساعده في التعرف حقًا على المجتمعات التي يخدمها.

والعمل هو الخطة التي يجب وضعها للوصول إلى تحقيق الرؤية. ومن قادة المجتمع إلى الطلاب، يجب أن يعرف الجميع الخطة وما هو دور كلّ منهم في تنفيذها، على أن تكون خطة عمل محدّدة بأهدافٍ ومعايير واضحة للنجاح وتبدأ إجرائيًا بتخصيص الموارد (الأشخاص، الوقت، الأموال) التي تُساهم في تحقيق الرؤية.
ويقوم الارتباط على فكرة المشاركة، إذ ينبغي على المعلم إزالة الحواجز والبحث بشكل نشط وروتيني عن أصوات تمثيلية للمشاركة في عملية صنع القرار، والمشاركة الحقيقية هي حيث يقوم الطلاب والأسر والمجتمعات بدور نشط وتعاوني في معالجة التحدّيات التي تواجههم، في سبيل تحقيق العدالة في التعليم، فالعدالة التعليمية ليست شيئًا نمنحه لمجتمعاتنا إنها شيء نبنيه معهم.

وتتلخص المسؤولية بمراجعة مستمرة وصادقة وشفافة للتقدم في الخطة التي وضعت، وللالتزام من جميع الأطراف بالجهد والدور المنوط بكلّ منها، وما إذا كان قد تمّ الوفاء بهذه الالتزامات وإلى أي مدى. فالمسؤولية هي مسؤولية الجميع، وليس فقط المعلّم، في العمل للوصول إلى العدالة التعليمية لأبناء المجتمع (شاكر، 2021).

من البديهي أن تكون هذه العناصر الأربعة المرتكز لأي نجاحٍ مأمول من العملية التعليمية، وأن تكون كلّ العناصر البشرية متمتعة بحسّ المسؤولية، مشاركة بإيجابية في العملية، ملتزمة بالخطة وصولًا إلى تحقيق الهدف. **وعرضت شاكر لعددٍ من الطرق التي** يمكن للمعلمين من خلالها اتخاذ إجراءات لتحقيق العدالة **بين التلامذة**، نوردها بتصرّف:

تحدّي تطبيع الفشل: وذلك من خلال عدم استسلام المعلّم للضعف الذي يُعاني منه قسمٌ من تلامذته وألا يعتبره أمرًا طبيعيًا لا يمكن تجاوزه، بل ابتكار الطرق والوسائل لتوفير العدالة لهؤلاء وانتشالهم من تأخرهم وصولًا إلى تحقيق المستوى المراد لجميع التلامذة على قدم المساواة.
رفع الصوت من أجل الإنصاف: أي ألا يكون المعلّم سببًا في إنتاج الفوارق وفي استمرار فجوة الإنجاز بين تلامذته، سواء عن قصد وإهمال وتهميش للتلميذ الأضعف، أو عن غير قصد لنقصٍ في قدراته العلمية والتعليمية، أو في قدراته في إدارة وضبط الصف.
احتضان الطلاب بمختلف ثقافاتهم: إذ يتضمّن الصف تلامذة اعتادوا التفاعل مع اللغات الأجنبية ويتقنون التعامل والعمل من خلالها، بينما لا يفقه الباقون منها شيئًا. وفي كثير من الأحيان، يتمّ تعليم اللغة الإنجليزية، مثلًا، بطرقٍ تُهمّش الفئة غير المعتادة على التفاعل معها ومن خلالها، وتُقلّل من قيمة نقاط قوّتهم الفريدة، وتحدّ من تقدّمهم في المواد الأساسية. أمّا عندما يشعر الطلاب المختلفون ثقافيًا بأنّهم مشمولون بالاهتمام والرعاية،

ويتمّ تعليمهم من قبل معلّمين أكفّاء قادرين على تعليمهم ليس فقط فصول اللغة الإنجليزية كلغةٍ ثانية ولكن العلوم والرياضيات وباقي المواد، فإنّهم يؤدّون بشكلٍ جيّد. لذلك لا يُمكن السماح للّغة بأن تكون عائقًا أمام تقديم خدمة تعليمية **عالية الجودة** لجميع التلاميذ.

تزويد الطلاب بإرشادات واضحة حول ما يتطلّبه الأمر للنجاح: على المعلّم أن يوجّه التلامذة نحو طريق النجاح، أن يُدرّبهم على استراتيجيات العمل وإدارة الوقت والدرس والإجابة والتحليل وغيرها، وألا يكون مدرّسًا يُعطي المعلومات فقط.

بناء شراكات مع الوالدين على أساس المصالح المشتركة: إنّ مصلحة الآباء والمدرسة واحدة وهي نجاح أبنائهم، لذلك على الجهتين بناء ثقة متبادلة والعمل معًا من أجل تحقيق هذا الهدف (شاكر، 2021).

بناءً على ما تقدّم، فإنّنا نتساءل إلى أيّ مدى يوفّر التعليم الرسمي العدالة في التربية والتعليم في لبنان؟ وهل تكفي مجانية التعليم للوصول إلى العدالة التعليمية في المجتمع؟ وما هو واقع العدالة في التعليم الأساسي الرسمي في لبنان؟

ثانيًا: العدالة التعليمية في القوانين والخطط الرسمية

1-التعليم في الدستور ووثيقة الوفاق الوطني

تناولت المادة العاشرة من الدستور اللبناني مسألة التعليم في لبنان فنصّت على أنّ " التعليم حرّ ما لم يُخلّ بالنظام العام أو يُنافي الآداب أو يتعرّض لكرامة أحد الأديان أو المذاهب، ولا يُمكن أن تُمسّ حقوق الطوائف من جهة إنشاء مدارسها الخاصة، على أن تسير في ذلك وفاقًا للأنظمة العامة التي تُصدرها الدولة في شأن المعارف العمومية (الدستور اللبناني). ونصّت المادة 49 الجديدة على أنّ "التعليم إلزاميّ في مرحلة التعليم الأساسي، ومُتاح مجّانًا في المدارس الرسمية، وهو حقّ لكلّ لبناني في سنّ الدراسة لهذه المرحلة. وتُحدَّد، بمرسوم يُتّخذ في مجلس الوزراء، شروط وتنظيم هذا التعليم المجاني الإلزامي » (الدستور اللبناني).

أمّا وثيقة الوفاق الوطني -اتفاق الطائف –وفي بند التربية والتعليم، فلقد نصّت على:

1-توفير العلم للجميع وجعله إلزاميًا في المرحلة الابتدائية على الأقل.

2-التأكيد على حرّية التعليم وفقًا للقانون والأنظمة العامة.

3-حماية التعليم الخاص وتعزيز رقابة الدولة على المدارس الخاصة وعلى الكتاب المدرسي.

4-إصلاح التعليم الرسمي والمهني والتقني وتعزيزه وتطويره بما يُلبي ويُلائم حاجات البلاد الإنمائية والإعمارية، وإصلاح أوضاع الجامعة اللبنانية وتقديم الدعم لها وبخاصة في كلّياتها التطبيقية.

5-إعادة النظر في المناهج وتطويرها بما يُعزّز الانتماء والانصهار الوطنيين، والانفتاح الروحي والثقافي وتوحيد الكتاب في مادتَي التاريخ والتربية الوطنية. (مجلس النواب، 1989).

من الملاحظ أنّ الدستور اللبناني، في مادته العاشرة، أقرّ حماية التعليم الخاص والتعليم الطوائفي ولكنّه لم يُقرّ حق كلّ طفلٍ لبنانيّ بالتعلّم. أمّا في المادة 49، التي أُقرّت بعد الطائف، فنرى إشارةً إلى الإنصاف في التعليم من خلال الإلزاميّة والمجّانية في مرحلة التعليم الأساسي التي تمتدّ حتى الصف التاسع أي ما يُعادل سن الخامسة عشرة. كذلك فإنّ اتفاق الطائف خصّص القطاع الخاص وأكّد حمايته في نقطتين، أمّا التعليم الرسمي فجاء جزءًا من نقطة عالجت الرسمي والتقني والمهني والجامعة اللبنانية معًا. ولم تُشر أيّ من هاتين الوثيقتين، الأساسيتين في بنية المجتمع اللبناني، إلى العدالة في التعليم.

2-التعليم والمناهج خلال قرن

في تقريرٍ أعدّته كريستين عوض، عن تطوّر النظام التعليمي في لبنان، قدّمت مراجعة سريعة للمراحل التاريخية التي مرّ فيها هذا النظام، فذكرت أنّ التعليم في لبنان خلال سيطرة الدولة العثمانية عليها، كان يقتصر على رجال الدين. فكان الكاهن في كنيسته أو ديره، والشيخ في مسجده، هو معلّم الصف ومديره وناظره والمحاسب المالي والآمر الناهي في شؤون التعليم والتربية كلها، ولقد شكّلت المدارس الدينية المنطلق الحقيقي للحركة التعليمية، ولكنّ مدرسة تحت السنديانة تبقى فجر التعليم في لبنان، ورمزا للتراث التربوي اللبناني وعلامة فارقة لبدايات التعليم فيه. ومن المدارس التي لمع نجمها في نهاية القرن التاسع عشر وبدايات القرن العشرين، مدرسة زهرة الإحسان للأرثوذكس، والمعهد الثانوي للآباء اليسوعيين (1875) ومدرسة البعثة العلمانية الفرنسية والمقاصد الإسلامية ومدرسة راهبات سيدة الناصرة وراهبات مار يوسف الظهور ومدارس الحكمة الكاثوليكية (1875) وجميعها مدارس خاصة، أمّا محاولات إنشاء التعليم الرسمي في لبنان فبدأت عام 1838، مع السلطنة العثمانية، فقامت بعض المدارس الابتدائية (عوض، 2019).

وبعد إعلان الانتداب بأربع سنوات، سعت فرنسا إلى تشجيع التعليم الخاص الأجنبي والأهلي، ودعت الطوائف إلى إعادة فتح مدارسها وخصّصت لها المساعدات الكبيرة. ويُقال أنّ عدد التلاميذ في تلك الفترة بلغ حوالي ستة عشر ألفًا في القطاع الرسمي، يقابلهم تسعين ألفًا في القطاع الخاص الأجنبي والمحلّي (عوض، 2019). وفي دراسة أعدّتها نادين الفرنجي عن مناهج التعليم في لبنان خلال قرن، نرى أنّ الفرنسيين نظّموا قطاع التعليم، الرسمي والخاص، ووضعوا مناهجه وبرامجه وجعلوه شبيهًا بالقطاع المعمول به في بلدهم ووفقًا لِما كان سائدًا لديهم. وكانت فرنسا حريصةً على الاهتمام بالتعليم في سوريا ولبنان لأنّها أدركتْ دورَ التربية المهمّ في بناء جيلٍ من المواطنين المتأثّرين بالثقافة الفرنسيّة وتوجّهاتِ الدولة الفرنسيّة السياسيّة، ولكنّها لم تُدْخِل التعليمَ الثانويّ إلى المدارس الحكوميّة، فاقتصر التعليم الرسمي في هذه الفترة على التعليم الابتدائي. وفي عام 1946 وُضعت أوّل مناهج في عهد الاستقلال. وقد أعطت حكومةُ الاستقلال التعليمَ الابتدائيّ توجّهًا مهنيًّا ليستطيع التلامذةُ دخولَ بعض المدارس المهنيّة واكتسابَ مهاراتٍ معيّنةٍ في حقلٍ إنتاجيّ مناسب. كذلك عبّرت الحكومةُ عن اهتمامها بتربية الإناث وبأدوارهنّ التقليديّة، فضمّنت المناهجَ بعضَ النشاطات المرتبطة بالتدبير المنزليّ، وجعلت التعليمَ الثانويَّ نخبويًّا لمن يتمتّع بالكفاءة والقدرة على ذلك (الفرنجي، 2020).

ويبدو أنّ الحكومة آنذاك كانت تقصد أبناءَ الطبقة الميسورة لأنّ أبناءَ العامّة كانوا يذهبون إلى مدارس ابتدائيّة رسميّة لا تتوفّر المرحلةُ الثانويّةُ فيها. وفي هذه الحالة يمكن القول أنّ هناك منهجًا خفيًّا قد رافق المناهجَ المعلنة، يوزّع الأدوارَ بين الذكور والإناث في مجتمعٍ ذكوريّ، ويحافظ على التميّز الطبقيّ بين الفقراء والأغنياء (الفرنجي، 2020) عن (فريحة، 2000). أمّا مناهج (1968-1972) فلم تُقدّم جديدًا، إلا إلغاء الشهادة الابتدائية، وأتت دون توقّعات التربويّين .

وحصل التعديل الثاني بعد اتفاق الطائف الذي وضع حدًّا للحرب الأهلية (1975-1990)، **فعرف لبنان طفرةً تربويةً مع مطلع العام 1994: أبحاث، وورش عمل، وتدقيق في أداء المدارس، والجامعات، وحرص لا يُضاهى على جدّية الامتحانات وصدقيتها. وصدر في العام 1997 المرسوم رقم 10227 الذي أقرّ المناهج المعتمدة حاليًّا**، وذلك بالاعتماد على "خطّة للنهوض التربويّ." التي أُنجزت سنة 1994 والتي في بعض بنودها ترمي إلى:

- تعزيز الانتماء والانصهار الوطنيْن والانفتاح الروحيّ والثقافيّ، وذلك بإعادة النظر في المناهج وتطويرها.

- تزويد النشء الجديد بالمعارف والخبرات والمهارات اللازمة.

- الوصول إلى تحقيق التوازن بين التعليم العامّ الأكاديميّ والتعليم المهنيّ وتوثيق صلتهما بالتعليم العالي.

- تحقيق الملاءمة والتكامل بين التربية والتعليم من جهة، وحاجاتِ المجتمع وسوق العمل اللبنانيّ والعربيّ من جهة ثانية.

- مواكبة التقدّم العلميّ والتطوّر التكنولوجيّ، وتعزيز التفاعل مع الثقافات العالميّة (وزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة، 1994، صفحة 4).

كما أقرّ مجلس الوزراء في العام 2008 استراتيجية لتطوير القطاع التربوي تضمّنت محاور أساسية خمسة: التعليم المتاح على أساس تكافؤ الفرص، جودة التعليم، وبناء مجتمع الاقتصاد المعرفي، التعليم الذي يُعزّز الاندماج الاجتماعي، التعليم الذي يُسهم في التنمية الاقتصاديّة (عوض، 2019).

3-خطة النهوض التربوي: السلبيات والعقبات

لقد تعرّضت خطة النهوض التربوي للكثير من التحليل والتقييم والنقد، ومنها ما جاء في الدراسة التي أعدّها الدكتور هيكل الراعي حيث عرض لبعض السلبيات والمعيقات التي رافقتها، ومن بين السلبيات التي ذكرها:

- إن إلحاق بعض الأسماء ببعض اللجان دون أن تكون من أصحاب الاختصاص أو ممن يملكون خبرات معيّنة، شكّل ثغرة في المناهج الجديدة، لأنّها أظهرت انحياز أصحاب القرار في هذا الموضوع لجهة تغليب العامل السياسي والطائفي على العامل الأكاديمي. رغم أنّ هذه الملاحظة لا يُمكن أن تُلغي الكفاءة العلمية لأغلبية أعضاء اللجان، ولا يُمكن أن تُسقط نتاج عطائهم.

- من خلال قراءة جداول التوزيع الأسبوعي للمواد التعليمية وحصصها (الملحق رقم 3 من المرسوم 10277) ومحتوى بعض هذه المواد، يتبيّن تحيّز بعض المشاركين في وضع المناهج الجديدة إلى اختصاصاتهم، ممّا أبعدهم عن النظرة الشاملة المفترضة للعمليّة التربوية.

- إنّ محتوى بعض المواد التعليمية لم يُراع فعليًا المستويات العمرية والإدراكية للطلاب، فجاء وكأنّه موجَّه إلى طلاب جامعيين بدل الطلاب الثانويين بعض الأحيان.

-- تنظيم دورات تدريبية شكلية اقتصرت على محاضرات تربوية وشروحات عامة تناولت السياسة التربوية للدولة مرفقة بنصوص نموذجية عن المناهج الجديدة، ما أدّى إلى فوضى رافقت تطبيق هذه المناهج.

ويعرض الراعي لبعض المعيقات لتنفيذ خطة النهوض التربوي ومنها:

- إنّ أولى العقبات في وجه تطبيق المناهج الجديدة تكمن في عدم توفّر الأبنية المستوفية الشروط الضرورية للبناء المدرسي وذلك في الكثير من المدارس الرسمية (9% فقط من المدارس الرسمية مؤهلة لتكون مدارس حسب المواصفات التي وضعتها وزارة التربية للترخيص للمدارس الخاصة). فلا يُمكن تدريس المعلوماتية والتكنولوجيا والفنون على أنواعها، ولا يُمكن التركيز على تفتّح شخصية الطالب عبر التعليم السمعي -البصري وعبر استعمال وسائل الإيضاح المختلفة، في مدارس تفتقد أبسط الشروط الضرورية، على مستوى البناء، لتصنيفها كمدرسة وخاصةً في المناطق الطرفية.

- وإلى عقبة البناء، تُعاني المدارس نقصًا في المواد والوسائل التربوية الحديثة. فاذا تجاوزنا مشكلة المختبرات حيث تفتقر إليها معظم المدارس الرسمية، تبقى معضلة تزويد المدارس بأجهزة كومبيوتر (الراعي، 2015).

من الملاحظ بعد هذا العرض لمسيرة التعليم والمناهج في لبنان الغياب التام لأيّ توجّه يُشير إلى العدالة في التعليم قبل استراتيجية 2008، التي قدّمت عناوين لم تتحوّل إلى إجراءات قابلة للتنفيذ، وبقيت حبرًا على ورق تلاشى بفعل الأزمات السياسية المتلاحقة، ومن ثمّ الأزمات الاقتصادية والمالية. إنّ التعليم في لبنان، وفي معظم مراحله، كان نخبويًا منذ القرن التاسع عشر، يعتمد على المدارس الخاصة، وعلى اللغة الفرنسية كلغة أساسيّة، منذ المناهج الفرنسية بعد الانتداب، والتعليم الرسمي بقي ابتدائيًا حتى بداية المنتصف الثاني من القرن العشرين، مع توجّهٍ مهني يُوجّه أبناء الطبقة الفقيرة في الاتجاه الذي يُبقيهم جيلًا بعد جيل في خدمة الطبقات الغنية.

لقد بقي التعليم الرسمي هامشيًا في معظم مراحل تاريخ لبنان الحديث، يحظى أحيانًا ببعض الاهتمام والدعم خدمةً لأغراض انتخابية، ثمّ يُهمّش من جديد، ما جعله يُعاني من واقعٍ متذبذب بين منطقة وأخرى، لا بل بين مدرسة وأخرى، في المنطقة ذاتها، ويرتبط هذا الواقع الهش بمشكلاتٍ عديدة تُعيق الوصول إلى تحقيق العدالة في التعليم لتلميذ المدرسة الرسمية.

أضف إلى ذلك، أنّ خطة النهوض التربوي تعرّضت لمطباتٍ كثيرة بدءًا من اختيار اللجان التي لم تراع نوعًا وعددًا الخبرة والكفاءة لكثيرٍ من أعضائها، وكما ذكر الراعي فإنّ نوعية المضمون في أكثر من مادة جاء أعلى من مستوى الثانوي، وإنّ عدد الساعات المخصصة أسبوعيًا للمواد لم يلتزم بمعايير علمية ووُضع لخدمة المتعاقدين وليس لخدمة المادة والتلميذ. وتعثّر التنفيذ لنقصٍ في التدريب، ونقصٍ في التجهيزات على أنواعها. أمام كلّ هذه المعطيات المرتبطة بالسياسات والمناهج فإنّ العدالة في التعليم في المدرسة الرسمية ما زالت بعيدة المنال.

ثالثًا: واقع ومشكلات التعليم في المدرسة الرسمية

1-الانتشار والالتحاق

بعد الاستقلال، بدأت الدولة اللبنانية بإنشاء المدارس الرسمية حتى لامس عددها خلال الستينات عدد المدارس الخاصة. إلاّ أنّ النزوح السكاني الداخلي (والخارجي) وتراجع استثمار الدولة في التعليم الرسمي خلال فترة الحرب الأهلية (1975 – 1990)، أتاحا للقطاع الخاص لعب دور أكبر في التعليم عموما خلال العقدين المنصرمين، أمّا الثانويات الرسمية فبقيت أقل من أن تُلبّي الحاجات. وبفعل هذا التراجع، عاد قطاع التعليم الخاص إلى التوسع على حساب التعليم الرسمي بدءا من الثمانينات، وذلك في ظلّ الغياب شبه الكامل للدولة، وربما يكون هذا الاتجاه مرتبطا بتزايد القناعة الضمنية لدى الأهل بعدم إلحاق أولادهم بالتعليم الرسمي إلاّ في حال عدم قدرتهم على تحمّل أعباء الأقساط في المدارس الخاصة (نسناس، 2016)، والأرجح كذلك أنّه مرتبط بحماية الدولة للتعليم الخاص المنصوص عليه في الدستور وبعد ذلك في الطائف، بالإضافة إلى أنّ نوّاب الأمّة، ممثلي طوائفهم، يعملون على حماية مدارسهم بعدم إقرار تشريعات تدعم التعليم الرسمي لا كمًّا ولا نوعًا، وهذا ينطبق أيضًا على الإهمال المتلاحق المتعمّد للجامعة اللبنانية.

ووفقًا لإحصاءات المركز التربوي للبحوث والإنماء، يبلغ عدد المدارس الرسمية 1275 مدرسة (عام 2013) أي ما نسبته 45.9 %، في مقابل 1502 مدرسة خاصة وخاصة مجانية. ووفق إحصاء 2016 يوجد في لبنان حوالي 2876 مدرسة، موزّعة على النحو الآتي: 1610 خاصة وخاصة مجانية، و1266 رسمية ما نسبته 44 %. وتراجعت هذه النسبة قليلًا في 2018 فبلغت 43.4 % (المركز التربوي للبحوث والإنماء، 2018). ولا تشير المعطيات المتعلّقة بعدد المدارس وتوزّعها، إلى أنّ لبنان يعاني من نقصٍ على هذا الصعيد، لا بل أنّ بعض الدراسات، وفق تطوّر مؤشرات التعليم 2002 – 2010، الصادرة عن المركز التربوي للبحوث والإنماء (2010) " تؤكد وجود فائض في عدد المدارس.

واستطرادًا، فإنّ المشكلة لا تكمن في عدم كفاية عدد المدارس في لبنان، بل هي تكمن في توزّعها غير المتكافئ بين المناطق. وبالفعل، وفق نسناس، تتميّز بعض المناطق بغلبة واضحة للمدارس الخاصة، بينما يحصل العكس في مناطق أخرى حيث تسيطر المدارس الرسمية. وبتعبيرٍ أدّق، تبرز غلبة المدارس الرسمية خصوصا في المناطق الأكثر فقرًا في لبنان، وبخاصة في الشمال والجنوب. وفي المقابل، فان العاصمة بيروت، المنطقة الأكثر غنى نسبيًا في لبنان، تحتضن الغالبية العظمى من المدارس الخاصة. وبلغت نسبة التحاق التلاميذ بالمدرسة الرسمية 30.9 % سنة 2018. ويشكّل التلامذة الملتحقون بالمدارس الرسمية في الشمال -وهي المنطقة الأكثر فقرًا في لبنان-النسبة الأكبر من إجمالي عدد التلامذة في هذه المنطقة (46%)، مقابل 23% فقط من إجمالي عدد التلاميذ في بيروت (نسناس، 2016). يتبيّن من ذلك، أنّ موضوع العدالة في التعليم غير مرتبط منذ بداية الألفية الجديدة بعدد المدارس الرسمية، ولكن في توزّعها وفي حجمها. لقد نُفذّت خريطة توزّع المدارس، بعد الطائف، خدمةً لأغراضٍ سياسية وانتخابية في مناطق ذات كثافة سكانية ضعيفة، ونمو سكاني ضعيف. كذلك، فإنّ بعض المباني المدرسية التي أُنشئت أكبر بكثير من حاجة المناطق بقيت أقسامًا وغرفًا فيها خاوية، والمناطق ذات الحاجة الأكبر لم تحصل على نصيبها من العدالة التوزيعية.

وبالنسبة للالتحاق بالمدرسة الرسمية، تكشف دراسة توزّع التلاميذ بحسب قطاع التعليم والمرحلة التعليمية، الصادرة عن المركز التربوي للبحوث والإنماء، النشرة الإحصائية للسنة الدراسية 2012-2013، عن عدد من الخصائص

المثيرة للاهتمام. فعلى مستوى مرحلة ما قبل الابتدائي-الروضة، لا تتجاوز نسبة تلامذة الروضات الملتحقين بقطاع التعليم الرسمي عن 23%، وترتفع نسبة التلامذة الملتحقين بالمدارس الرسمية تدريجيًا مع الارتقاء في مراحل التعليم، حيث تسجّل نحو 28% من إجمالي عدد التلاميذ في المرحلة الابتدائية، وترتفع إلى نحو 35% في المرحلة المتوسطة، لتصل إلى 45% في مرحلة التعليم الثانوي. ومن الملاحظ أنّ هذه النسبة لم تختلف كثيرًا في إحصاءات 2018 حيث بلغت على التوالي الروضة 25.1 %، الابتدائي 28.2 %، المتوسط 33.4 %، والثانوي 45.1 % (المركز التربوي للبحوث والإنماء، 2018).

من الملاحظ، بحسب نسناس، أنّ نسبة الالتحاق بالتعليم الرسمي لم تتحسّن خلال عشرين سنة من صدور المناهج الجديدة. وتُعتبر نسبة الالتحاق بالتعليم الرسمي متدنية جدًّا مقارنة مع بلدان أخرى في المنطقة (بلغت نسبة الالتحاق بالمؤسسات التعليمية الرسمية عام 2006 نحو 75% و96% تباعا في كلّ من الأردن ومصر) (نسناس، 2016). وهذا يعني أنّ المدرسة الرسمية لم توفّر الثقة والاطمئنان، ما يُشجّع الأهل على إرسال أولادهم إليها، رغم المناهج الجديدة وخطة النهوض التربوي، ليست مناقشتها وتقييمها والحكم عليها من أهداف هذه الورقة البحثية. إنّ هذا الواقع يؤكّد أنّ المدرسة ليست مناهج مكتوبة وخططًا موضوعة، ولكنّها، وقبل أيّ شيء، أداءٌ وأساليب وطرائق وتقنيات ذات جودة، تحوّل المناهج والخطط إلى مخرجات ونتائج جيّدة ومقنعة، وهي هيئة إدارية وتعليمية إنسانية، أكاديمية مميّزة، مثقّفة، تُتقن فنّ التربية أوّلًا، وفنّ التعليم، وفنّ إنماء القدرات العقلية والنفسية والعاطفية للطفل، ما يُساهم في توفير العدالة لتلميذ المدرسة الرسمية.

وفي مراجعة بسيطة، للنشرة الإحصائية الصادرة عن المركز التربوي، للالتحاق في الصف الابتدائي الأوّل في التعليم العام بكافة قطاعاته لسنة 2004 -2005 نجد أنّه بلغ 95802 تلميذًا، وبالمقارنة مع الالتحاق في الصف التاسع للعام الدراسي 2013 -2014 نجد أنّه بلغ 54626 تلميذًا. هذه المقارنة تُظهر أنّ ما يُقارب 41000 تلميذًا، من هذه الدُفعة، لم يصلوا إلى الصف التاسع من التعليم الأساسي، أي ما يُقارب 43 %. وفي التحليل المتوقّع لهذه النسبة، يُمكننا القول أنّ التسرّب قد أخذ النسبة الأعلى تباعًا خلال الأعوام الدراسية اللاحقة ومن الصفوف الدراسية المتتالية، وأنّ نسبةً أخرى من هؤلاء التحقت بالتعليم المهني، وهذا يُشير إلى أنّ التعليم الإلزامي والمجاني، وإن كان القانون موجودًا، فهو لم يوفّر الإنصاف بالتعليم، لأنّه لم يُفَعَّل بخطط ومراسيم إجرائية للتطبيق، فكيف يُمكنه أن يُوفّر العدالة في التعليم.

كما وتُبيّن كافة الإحصاءات الرسمية، الصادرة عن المركز التربوي منذ عقدين على الأقل، أنّ الالتحاق بالتعليم ليس مشكلة في لبنان، فالنسب المتلاحقة للالتحاق بالتعليم العام بكافة قطاعاته، للأعوام العشرين الأخيرة، تكاد تُسجّل 100 %، ولكنّ المشكلة تكمن في الاستمرارية في التعلّم، حيث ترتفع نسب التسرّب من التعليم الأساسي بشكل عام ومن المدرسة الرسمية بشكل خاص. إنّ هذا التراجع في نسب الالتحاق خلال الحلقات الثلاث للتعليم الأساسي، سواء للتوجه نحو التعليم المهني، وهو النسبة الأقل، أو كان تسرّبًا كاملًا من التعليم والالتحاق بسوق العمل، فهو ناتجٌ عن عوامل عديدة منها ما يرتبط بالسياسة العامة للدولة المعتمدة تجاه قطاع التعليم الرسمي، المتمثلة بالميزانية والتجهيزات، بالمناهج ومضمونها، بالهيئة التعليمية، بحجم الصفوف الدراسية، بنظام الامتحانات الرسمية، ومنها ما يرتبط بالأوضاع

الاقتصادية للأهل في المدرسة الرسمية المتأزمة أصلًا، والتي زادت تفاقمًا وتأزّمًا مع تدهور العملة الوطنية المرتبط بأزمة اقتصادية خانقة وأزمة سياسية تمنع الوصول إلى أي معالجة جدّية لأوضاع المدرسة الرسمية أو حتى التفكير بها.

2-الميزانية

يُقرّ البنك الدولي في دراسة له، تناولتها كريستين عوض، بأنّ ميزانية التعليم في لبنان هي حوالى 2.45 في المئة من إجمالي الناتج المحلي، وهي نسبة متدنية بالنسبة لواقع لبنان. وأنّ نسبة 90 في المئة من موازنة وزارة التربية تصرف على الرواتب، وبعض الأمور التشغيلية الأخرى (عوض، 2019). وبحسب البنك الدولي أيضًا، وفي دراسة لنعمة نعمة، تُشكّل موازنة وزارة التربية للتعليم ما قبل الجامعي من رواتب وملحقاتها للملاك والمتعاقدين وموظفي الوزارة نحو 64% من اعتمادات الوزارة، فيما توزّع 21% على المنح المدرسية، و6% على الأبنية والإنشاءات، و2% على المركز التربوي للبحوث والإنماء، و7% على المدارس شبه المجانية (نعمة، نعمة، 2022).

بناءً عليه، فإنّ النظام التربوي في لبنان يتميّز بعدم كفاية الأنفاق الحكومي على التعليم الذي شكّل نحو 2،9% فقط من الناتج المحلي الإجمالي عام 2001 وانخفض إلى 2،7% عام 2007، ثم إلى 1،8% من الناتج المحلي الإجمالي عام 2009. وتراوحت حصة وزارة التربية من إجمالي نفقات الموازنة الوطنية بين 5،8% و9% خلال الفترة الممتدة بين عامي 2000 و2010. ومن المتوافق عليه على نطاق واسع، وفقًا لنسناس، أنّ تزايد النفقات العامة على التعليم "*لم يترافق مع تحسين موازٍ في حجم ونوعية إنتاج الخدمة في القطاع العام.*" وتجدر الإشارة إلى أنّ عدم فعالية الإنفاق يعود في جانب كبير منه، إلى التوزيع غير المتكافئ وغير الفعّال للموارد (وبخاصة الموارد البشرية) (نسناس، 2016).

وفي هذا السياق يشرح حسين جواد، رئيس رابطة معلمي التعليم الأساسي الرسمي، معاناة المدارس الرسمية فيقول "إنّ المدرسة الرسمية والثانويات والمعاهد الفنية عانت وما زالت من ضعف الموارد في صناديقها والمطلوب منها أكثر من قدرتها على التحمّل، فالمطلوب منها تسديد أجور العاملين والمعلمين على نفقتها وفواتير الكهرباء والهاتف والماء والصيانة، فهل يعقل أن يبقى رسم مساهمة التلميذ في صندوق المدرسة والتي تتحمّلها الدولة بفعل قانون مجانية التعليم 150 ألف ليرة وهي قد لا تساوي 8 دولارات حاليا بينما كانت 100 دولار في العام 2007؟ وهل يعقل أن تُصرف المساهمات لصالح صناديقها بعد مرور سنتين على انتهاء العام الدراسي؟ (الوكالة الوطنية للإعلام، 2022).

3-التجهيزات

لقد أُجريت سنة (2011)، كما ورد في كتاب نهوض لبنان في فصله الرابع عشر، دراسة شاملة حول البنية التحتية في 128 مدرسة رسمية من أصل 1281 مدرسة في لبنان، تولّت تمويلها الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية USAID بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم العالي، وذلك في إطار مشروع "دراستي DI-RASATI" لدعم تأهيل وتطوير المدارس وتحسين شؤون المعلّمين. وتظهر الدراسة أنّ 43% فقط من أبنية المدارس الرسمية هي ملك لوزارة التربية والتعليم العالي، هذا فضلاً عن أنّ العديد من الأبنية المدرسية المستأجرة ليست مصمّمة في الأساس لاستخدامها كبناء مدرسي، وهي، بالتالي، تفتقد إلى التجهيزات والمرافق المكمّلة واللازمة مثل الملاعب والمختبرات. وتشير الدراسة إلى أنّ الأبنية

المدرسية المملوكة من وزارة التربية هي، إلى حدّ ما، في حالة أفضل من الأبنية المدرسية الأخرى. وأكثر من 30% من المدارس المملوكة من الوزارة هي مصنّفة من بين المدارس التي تتطابق مع معايير البناء المدرسي الجيّد، مقابل 14% فقط من المدارس غير المملوكة من الوزارة.

وأمّا ما يتعلّق بالخدمات الأساسية، فإنّ نحو70% من المدارس الرسمية يفتقر إلى مصادر بديلة لمياه الشرب في حال كان المصدر الرئيسي لهذه المياه غير صالح للاستعمال؛ كما أنّ أكثر من 25% من هذه المدارس لا تمتلك إلا حنفية واحدة لمياه الشرب لكلّ 33 تلميذًا، في حين أفاد نحو 83% من القيّمين على المدارس الرسمية أنّ حنفيات المياه في حالة سيئة. كما أنّ ما يقارب نصف هذه المدارس لا يستوفي المعدّل المطلوب من المراحيض بالنسبة لعدد التلاميذ.

أمّا بالنسبة للتجهيزات، فإنّ أكثر من 60% من المدارس الرسمية مجهّزة بالمختبرات العلمية، أما النسبة المتبقية من المدارس فإنّها تفتقر إلى مثل هذه المختبرات. هذا بالإضافة إلى أنّ 38% فقط من المدارس تمتلك مختبرًا متخصصًا بتكنولوجيا المعلومات.

وقد حدّدت دراسة D-RASATIوجود علاقة إيجابية بين معدّلات الالتحاق بالمدرسة والبنية التحتية المادية التي تتميّز بها، إذ يميل التحاق التلامذة بالمدرسة إلى الارتفاع كلّما كانت بنيتها التحتية بحالة أفضل. وتُشير الدراسة أيضًا، إلى الأثر السلبي لأوضاع المدرسة على معدلات النجاح في امتحانات البريفيه الرسمية. وفي حين أنّ محافظة الشمال اللبناني تستحوذ على الحصة الأكبر من المدارس الرسمية مقارنة بباقي المحافظات، إلاّ أنّ عددًا كبيرًا من مدارسها الرسمية هو في حالة سيئة. ووفقًا لنتائج "دراستي D-RASATI "حول درجة احتياج كلّ مدرسة من المدارس الرسمية لعملية إعادة التأهيل، يتبيّن أنّ أوضاع مدارس الشمال والبقاع وجبل لبنان هي الأسوأ. ويندرج نحو 30% من مدارس الشمال ضمن فئة المدارس ذات الأوضاع الأكثر سوءًا (نسناس، 2016).

رابعًا: العدالة في التعليم: العوامل المؤثّرة

1-المناهج: المضمون

هناك دراسات تقييمية للمناهج الجديدة سلّطت الضوء على عدد من المشاكل فيها، وأبرز هذه الدراسات وأشملها، هي الدراسة التي أجرتها الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية بتكليف من منظمة اليونسكو عام 2003، والتي أضاءت على عددٍ من المسائل التي تُشكّل عائقًا أمام توفير العدالة في التعليم، وبشكل خاص لتلميذ المدرسة الرسمية. وبرز منها مشاكل ناجمة عن تعميم استخدام اللغة الأجنبية في تعليم الرياضيات والعلوم في الحلقات الثلاث من التعليم الأساسي، حيث أنّ عدم تمكّن التلامذة من اللغات الأجنبية انعكس سلبًا على اكتساب الكفاءة في مادتي الرياضيات والعلوم التي

تتضمّن الفيزياء والكيمياء والبيولوجيا في المرحلة المتوسطة والثانوية، كما وعلى مادة اللغة ذاتها. وبهذا يخسر التلميذ، في الشهادة المتوسطة مثلًا، فرص النجاح في خمس مواد دراسية بتثقيل (*8) في مقابل أربع مواد باللغة العربية بتثقيل (*6).

ويتناول جواد مضمون المناهج فيرى أنّ غياب التخطيط الدائم لتحديثها وتطويرها يجعلها قديمة وإن كانت تصلح منذ خمسةٍ وعشرين عامًا فهي اليوم لم تعد صالحة ولم تعد تحاكي التطور على المستوى التكنولوجي والمعرفي، ويعتقد جازما أنّ هناك إجماعًا لدى كلّ المعنيين بالشأن التربوي على ضرورة إعادة النظر بها وتجديدها بما يتناسب مع مهارات القرن الواحد والعشرين وارتكازها على قدرة المتعلم على الابتكار والتحليل والبحث العلمي والتركيز على الجودة في عملية التعلّم والتعليم (الوكالة الوطنية للإعلام، 2022).

وفي هذا السياق، لا بد من الإشارة، يقول عدنان الأمين، إلى أنّ مدرسة الدولة (المدرسة الرسمية) «دفعت ثمن» تعديل المناهج أكثر ممّا استفادت منه. فمن بين التعديلات المهمة في المناهج الجديدة إضافة مواد تعليمية جديدة، مثل اللغة الأجنبية الثانية، والتكنولوجيا والمعلوماتية ابتداءً من المرحلة المتوسطة، الاجتماع والاقتصاد والثقافة العلمية في المرحلة الثانوية، والاهتمام بالفنون والأنشطة، وزيادة ساعات التعليم في الأسبوع من 30 إلى 35 ساعة، إلخ... إنّ ما تجب الإشارة إليه أنّ معظم هذه التعديلات لم يُطبَّق في المدارس الرسمية، بل أنّ مادة «قديمة» مثل الرياضة البدنية توقَّف العمل بها في الكثير منها. وكل ذلك بسبب عدم توفير المعلمين المتخصِّصين فيها، وبسبب اعتماد نظام الدوامَين في هذه المدارس. والنتيجة أنّه جرى تعليق ما يُسمّى اليوم بـ «المواد الإجرائية» المذكورة أعلاه، وتضييق وقت الدراسة في اليوم الواحد، وفي الأسبوع الواحد وعلى مدار السنة. في هذا الوقت لم تكن المدارس الرسمية مهيّأة لاعتماد نظم التعليم الناشطة المقترحة في المناهج الجديدة بسبب الترتيب التقليدي للصفوف والفقر في تجهيزاتها. ونحن نعلم، استنادًا إلى ما ذكر سابقًا، ما هي الأساليب التي اعتمدت في تعيين المعلمين فيها، وماذا حل بالخريطة المدرسية والإدارة التربوية وغيرها (الأمين، 2010).

ويستشهد الأمين بالنشرة الإحصائية الصادرة عن المركز التربوي، فيُبيّن أنّه، ومع تراجع نوعية التعليم في القطاع الرسمي تراجع الإقبال عليه، فقد خسر التعليم الرسمي 23 ألف تلميذًا بين العامين 2000-2001 والعام 2005-2006، وتراجعت حصته من 39 % إلى 36 % من مجموع المسجَّلين في المدارس، في حين ربح القطاع الخاص 43 ألف تلميذًا وارتفعت حصته من 61% إلى 64 % في الفترة نفسها (الأمين، 2010). هنا، لا بدّ من الإشارة إلى أنّ التناوب بالالتحاق بين المدرسة الرسمية والمدرسة الخاصة يخضع لعوامل عديدة منها الوضع الاقتصادي والمالي السيّء الذي أجبر عائلات من الطبقة الوسطى على إلحاق أبنائهم بالمدرسة الرسمية، غير أنّ الإضرابات المطلبية المعيشية المتتالية للقطاع الرسمي أجبرت الأهل من جديد على إعادة أولادهم إلى المدارس الخاصة ذات الجودة المتدنية.

هناك أمر آخر متعلّق بالمناهج وطبيعتها له أبعد الأثر في تكريس الوضع الراهن، من لا مساواة وانحسار فرص الطبقات الأكثر فقرًا في المجتمعات العربية. وكما هو معلوم تربويًا، يقول فيروز عمر، فإنّ المناهج ثلاثة أنواع:

*المنهج الرسمي (وهو الدروس الأساسية).

*المنهج غير الرسمي (وهو الأنشطة التكميلية، مثل الرحلات و الأبحاث ونوادي النشاط وغيرها).

*المنهج غير المباشر (وهو غير موجود في الدروس أو الأنشطة) ولكنّه يتمثّل في مناخ المدرسة العام، وسلوكيّات المدرّسين والإداريين، والقواعد العامة للمدرسة وللإدارة المدرسية. ومن أمثلة هذا: أن يكون المناخ العام محترِمًا للكرامة الإنسانية، مشجّعًا على الإبداع والنقد، معمّقًا فكرة المساواة بين الطلبة، وداعمًا لثقتهم بأنفسهم ومواهبهم وقدرتهم على التغيير والتنمية والنجاح. ويؤكّد علماء التربية أنّ هذا النوع الثالث الخفي هو الأكثر تأثيرًا، وأنّ نتائجه على حياة وسلوك الطالب أبعد أثرًا من النوع الأوّل والثاني. وبالتالي فإنّ تكريس القيم السلبية التي لا تحترم الإبداع أو النقد أو الكرامة الإنسانية والعدالة والمساواة هو ما يُعمّق البلادة والركود والتخلّف، ويُمكّن المدرسة من القيام بهذا الدور في رعاية اللامساواة وإعادة إنتاج النظام (عمر، 2014).

استنادًا إلى ما سبق، فإنّ تلميذ المدرسة الرسمية، وفي معظم المدارس، يحصل على المنهج الرسمي، في بعضها القليل يحصل على المنهج غير الرسمي، أمّا المنهج الخفي فهو يرتبط أوّلًا بالمدير، الذي يفرض مناخًا إيجابيًا في مدرسته، وهنا لا بدّ من التنويه، بأنّ الوضع في الثانويات الرسمية أفضل بكثير من المدارس الرسمية على كلّ المستويات. والجدير بالذكر أنّ ضعف المدرسة الرسمية في تطبيق المناهج الجديدة، إن دلّ على شيء، فإنّما يدلّ على عجز المدرسة الرسمية عن توفير الإنصاف في التعليم لأبناء الطبقة الضعيفة والمهمّشة، وذلك قبل أن نصل إل سؤال العدالة في التعليم. وبناءً عليه، فإنّ تلميذ المدرسة الرسمية لم يتعلّم لغة أجنبية ثانية، علمًا أنّه في الأساس لا يُتقن لغة أجنبية أولى. وفي المقابل فإنّ تلميذ المدرسة الخاصة يأخذ حقّه في تعلّم لغتين أجنبيتين وبإتقان تبعًا لمستوى المدرسة. كذلك فإنّ حصّة الرياضة غير متوفّرة في عددٍ كبير من المدارس الرسمية وذلك لعجزها عن توفير المستحقات المالية لذلك، ناهيك عن الفنون من رسم وموسيقى ومسرح للسبب ذاته.

2-حجم الصفوف الدراسية

عنصرٌ آخر لعلّه يُنصف تلميذ المدرسة الرسمية، ألا وهو حجم الصفوف الدراسية. فوفقًا لنتائج المسح الإحصائي الشامل للمدارس الرسمية في إطار مشروع "دراستي D-RASATI "، لا تُعاني المدارس الرسمية في لبنان، بالضرورة، من كثافة عالية في فصول التدريس، ممّا يعني أنّ لدى المدارس القدرة على استيعاب عدد أكبر من التلاميذ. ويتراوح متوسط عدد التلامذة في الفصل الواحد فيما يوازي نصف عدد المدارس الرسمية، بين 10 و20 تلميذًا، في حين يصل المعدّل الوسطي في نحو 31% من المدارس إلى ما بين 5 و10 تلاميذ في الفصل الواحد. ومن الواضح بالتالي أنّ مستوى اكتظاظ الفصول الدراسية لا يُشكّل عمومًا مسألة ذات أهمية كبرى في المدارس الرسمية، لجهة تأثيرها السلبي على نوعية التعلّم لدى التلميذ (نسناس، 2016). وتؤكّد النتائج الحديثة لـ " دراستي D-RASATI "أنّ معدّلات عدد التلامذة للمعلّم الواحد في المدارس الرسمية تتراوح بين 1-5 تلاميذ للمعلّم الواحد في أدناها و20 تلميذًا وما فوق في أعلاها. وتُظهر إحصاءات المركز التربوي للبحوث والإنماء أنّ ضواحي بيروت والشمال والبقاع، قد سجّلت أعلى معدّلات عدد التلاميذ للمعلّم الواحد، وهذا من شأنه التأثير على نوعية التعلّم التي تقدّمها هذه المدارس. ولقد تبيّن وجود علاقة عكسية بين معدلات عدد التلاميذ للمعلم الواحد من جهة ونسب النجاح من جهة ثانية. ومع ذلك، وبالنظر إلى أنّ تدني متوسط عدد التلاميذ للمعلّم الواحد في المدارس الرسمية يترافق، بشكلٍ عام، مع تدني مستوى أداء التلميذ، فمن الواضح أنّ هناك عوامل أخرى تؤثّر على نوعية عملية التعليم والتعلّم.

3-الهيئة التعليمية

تُبيّن النشرات الإحصائية الصادرة عن المركز التربوي على مدى سنوات أنّ نسبة المعلمين في القطاع الرسمي من حاملي الشهادات الجامعية أو التعليمية تفوق نسبتهم في القطاع الخاص، ما يُميّز المعلمون في القطاع الرسمي بمؤهلات أعلى من زملائهم في القطاع الخاص. وبالتالي، فإنّ ضعف أداء قطاع التعليم الرسمي غير مرتبط بالضرورة بدرجة التحصيل العلمي للمعلمين، والجدير بالقول أنّ عددًا كبيرًا من أساتذة التعليم الرسمي هم في أساس تميّز التعليم الخاص. ولقد استحوذ التعليم الرسمي، مثلًا، على نحو 44% من إجمالي عدد المعلمين (94،499 معلماً) خلال العام الدراسي 2012-2013. والسؤال الذي يتبادر إلى التربويين والباحثين، هل يُقدّم هذا الكم، بما يحمل من شهادات، نوعية التعليم التي يحتاجها التلميذ في التعليم الرسمي؟ وبالتالي هل يُوفّر العدالة في نوعية التعليم لهذا المتعلّم؟ لمناقشة هذه النقطة نستخلص ممّا تناوله عدنان الأمين في هذا السياق، إذ يقول، حتى العام الذي صدرت فيه وثيقة الوفاق الوطني مرَّ تعيين المعلمين الثانويين في المدارس الرسمية بمرحلتين: الأولى ما بين العامين 1950 و1979 حين كان الأساتذة الثانويون يُعَيَّنون من بين خريجي كلية التربية في الجامعة اللبنانية بعد حصولهم على شهادتي الإجازة ثم الكفاءة في التعليم الثانوي (خمس سنوات دراسية). وقد ساهم هذا النظام بتزويد التعليم الثانوي الرسمي طاقات شابة وكفيَّة رفعت من شأن المدرسة الرسمية الثانوية في فترة ما قبل الحرب. أما في التعليم الابتدائي فكان المعلِّمون الرسميون يُعَيَّنون من خريجي دور المعلمين والمعلمات الابتدائية، وكذلك معلمو المرحلة المتوسطة (خريجو دور المعلمين والمعلمات المتوسطة). هذا ما كان حتى العام 1990. أمّا بعده، فما هو الإصلاح الذي شُرّع ونُفّذ على صعيد شروط تعيين هاتين الفئتين من المعلمين؟

في العام 1996، اعتمدت سياسة جديدة في تعيين الأساتذة الثانويين تقوم على التعاقد مع الأساتذة عبر المدارس، ثم إجراء مباراة محصورة بين المتعاقدين، ثم إرسال الفائزين إلى كلية التربية لمتابعة «دورة إعداد» لمدة سنة بدلاً من الحصول على شهادة الكفاءة. إلا أنَّ الأمر تفاقم أحيانًا بحيث بدأ تعيين المعلمين من بين «الراسبين» في المباريات السابقة. وإذا عرفنا أنّ التعاقد يتمُّ عبر المدرسة، فيخضع بالتالي للضغوط والولاءات السياسية، أمكن تخيُّل النتائج السلبية على التعليم الرسمي لهذا التقليد الذي أُرسيَ خلال السنوات العشرين الماضية. ولقد شهد التعليم الابتدائي ما شهده التعليم الثانوي. هذه صورة سريعة عن «الإصلاح» الذي حصل في مجال المعلمين، وهو إصلاح بالمقلوب (الأمين، 2010).

نستنتج من ذلك أنّ المناهج الجديدة ترافقت مع التراكم غير المجدي في الكادر التعليمي وذلك من خلال حالة التعاقد الاستثنائية السياسية دون إخضاع المتعاقدين لاختبارات تقيّم خبرتهم التربوية التي اكتسبوها في التعليم إضافة إلى قدراتهم الأكاديمية، كما أنّ المتعاقدين لا يتلقون أيّ تدريب من قبل المركز التربوي للبحوث والإنماء أو وزارة التربية والتعليم العالي (عوض، 2019). وهذا يُبيّن إنّ تزايد عدد المتعاقدين في مرحلة التعليم الأساسي في التعليم الرسمي، وطريقة اختيارهم، من شأنه التأثير على نوعية التعلّم وجودته في المدارس، ما يُساهم بدوره في التفاوت في التعليم وليس العدالة في التعليم.

من المؤكّد، أنّ المعلّم هو محور العملية التعليمية ولوليها، عنده تتقاطع المناهج والأهداف والاستراتيجيات، والطرق والتقنيات والوسائل، والتلميذ والأهل والإدارة. هو نقطة الانطلاق لتحقيق المساواة والجودة في التعليم، ومعه وبه يصلح الإنسان والمجتمع والوطن، ومعه وبه ترقى المجتمعات وتتطوّر وتزدهر، شرط أن يضعه المسؤولون في المرتبة التي يستحقّها اجتماعيًا واقتصاديًا.

لقد تناول التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع 2013-2014-الصادر عن اليونيسكو تدني مستوى التعليم في المدارس في أماكن كثيرة من العالم، وربط ما بين المعلّم والجودة في التعليم. وممّا جاء في التقرير:

إنّما تُقاس جودة أيّ نظام تعليمي بمستوى معلّميه، ولذا فإنّ إطلاق إمكانياتهم ضرورة لازمة لتعزيز مستوى التعلّم . وتُثبت الأدلّة أنّ مستوى التعليم يتحسّن مع دعم المعلّمين – ويتدهور إذا لم يتلقّوا الدعم، وهو ما يسهم في الوصول إلى المستويات الصادمة للأميّة بين الشباب التي يذكرها هذا التقرير.

ويُحدّد التقرير أربع استراتيجيات لتوفير أفضل المعلمين من أجل تزويد الأطفال بتعليم عالي الجودة .أولاها، يجب اختيار المعلّمين المناسبين بحيث يعكسون تنوّع الطلاب الذين سيدرسون على أيديهم. وثانيها، يجب تدريب المعلّمين على مساندة أضعف المتعلمين، بدءًا من المراحل المبكّرة . والاستراتيجية الثالثة تهدف إلى القضاء على أشكال عدم المساواة في التعلّم من خلال توزيع أفضل المعلّمين على الأنحاء التي تشكل التحديات الأكبر في البلد المعني . وأخيرًا، يجب على الحكومات تزويد المعلّمين بالحزمة المناسبة من الحوافز لتشجيعهم على الاستمرار في المهنة، وحرصًا على أن يتعلّم الأطفال جميعهم، بصرف النظر عن ظروفهم. ويُضيف تقرير اليونيسيف عاملين آخرين من عوامل الجودة في التعليم، المناهج والميزانية والتمويل، ولكنّه يُعطي الأهمّية الكبرى للمعلّم (اليونيسكو -منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، 2013-2014، صفحة 3).

4-الامتحانات الرسمية والاختبارات العالمية

لعلّ الامتحانات الرسمية ليست المختبر الذي يُعطي أفضل تقييم لجودة التعلّم في لبنان ولكنّها تبقى مؤشّرًا يُساعد في ذلك. إنّ الامتحانات الرسمية في العقدين الأخيرين، بعد اعتماد المناهج الجديدة، تُعطي نتائج مبهرة تتخطّى السبعين بالمئة، لكنّها ليست مؤشرًا على جودة التعليم قدر ما هي مؤشرٌ على نوعية الاختبارات في هذه الامتحانات التي تُراعي ما يمرّ به لبنان من ظروفٍ أمنية داخلية من جهة، واعتداءاتٍ إسرائيلية، وصراعاتٍ سياسية وأوضاعٍ اقتصادية. ورغم ذلك، وكما ورد في كتاب "نهوض لبنان"، تظهر في هذه الامتحانات تفاوتات كبيرة بين التعليمَين الخاص والرسمي عندما يتصل الأمر بالنوعية، ذلك أنّ تسعة تلاميذ من بين كلّ 1000 تلميذ في المدارس الرسمية يحوزون على شهادة البكالوريا دون إعادة لمرّة أو أكثر، مقابل 225 تلميذاً في المدارس الخاصة." (نسناس، 2016)

أمّا على مستوى الاختبارات الدولية، فيجري اختبار TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study)أو «الاتجاهات الدولية في دراسة الرياضيات والعلوم» كلّ أربع سنوات، وتنظّمه «الرابطة الدولية لتقييم الإنجازات التعليمية(IEA) «، بإشراف وزارة التعليم الأميركية. وهو يهدف إلى تقويم التحصيل الدراسي، عبر منهجية

علمية تمكّن الدول المشاركة من الحصول على بيانات شاملة وإجراء مقارنة مع بقية الدول في شأن الاتجاهات التي تعلّمها للتلامذة في الرياضيات والعلوم (علوم الحياة، فيزياء وكيمياء). وبناءً عليه، يمكنها قياس مدى التقدم الذي أحرزته على المستوى الدولي ومدى ملاءمة المناهج المعتمدة لديها، وبالتالي معالجة سياساتها التعليمية. لقد تناولت مقالات ودراسات عديدة هذه الاختبارات بالتحليل ومنها دراسة ماجد جابر ودراسة إبراهيم حيدر التي عرضت لواقع لبنان فيها:

لقد شارك لبنان في 5 اختبارات (TIMSS) منذ 2003، ولم يستطع الوصول في أيّ منها للمعدّل العالمي، لا بل كانت نتائجه تتراجع من دورة إلى أخرى، حيث تراجع مركزه في الرياضيات.

لقد احتلّ في 2003 المرتبة 42 بين 47 بلدًا في العلوم والمرتبة الأخيرة بين الدول العربية المشاركة. في الرياضيات، الأوّل بين البلدان العربية وفي المرتبة 33 بين البلدان الـ 47 المشاركة عالميًا.

وفي 2007، احتلّ لبنان المرتبة 28 من أصل 48 دولة في الرياضيات والمرتبة 40 في العلوم.

في 2011 تبيّن أنّ لبنان قد احتلّ المرتبة 25 من أصل 42 دولة في تصنيف نتائج الرياضيات للصفّ الثامن، والمرتبة 39 في نتاج العلوم للصفّ نفسه.

وفي 2015 في الرياضيّات، حلّ لبنان في المرتبة الـ 27 من بين 39 دولة شاركت على مستوى صفّ «الثامن أساسي»، والمرتبة الثالثة عربيًا من بين 10 دول عربية مشاركة في الاختبار. أما في العلوم، فكانت الصورة أكثر قتامة، إذ أحرز المرتبة 34 من 39، والسابعة عربيًا من بين الدول العشر.

في 2019 حلّ لبنان رابعًا بين الدول العربية في الرياضيات في اختبار TIMSS لعام 2019 وفي المرتبة 32 دوليًا، فيما حلّ في العلوم في المرتبة 38 دوليًا. وفي المرتبة الأخيرة بين 10 دول عربية مشاركة.

وكذلك، في نتائج اختبار PISA للعام 2018، التي أظهرت ضعفًا خطيرًا في قياس جودة المعرفة في مجالات القراءة والرياضيات والعلوم لدى التلامذة اللبنانيين حيث حلّوا في المراتب الأخيرة.

إنّ نتائج الاختبارات تُشير بوضوح إلى أنّ تحصيل التلامذة في معظم مستويات التفكير (معارف، تطبيق، تحليل وتعليل) كان أقل من معدّل التحصيل الدولي. إذ تدنّى المعدّل بصورة كبيرة بالنسبة إلى التحصيل المرتبط بقدرات التفكير العليا (تحليل وتعليل). كما كان معدّل تحصيل التلامذة متدنيًا وأقل من المعدّل الدولي في التعامل مع الإجابة على مختلف أنماط الأسئلة (خيار من متعدد، ربط، سؤال مفتوح، املأ الفراغ، إجابة مختصرة، صح أو خطأ)، وفي طريقة استخدام المستندات (بيانات، رسوم، جداول، نصوص)، وحتى الأسئلة المبتدئة بأفعال إجرائية وأسئلة أدوات الاستفهام. وهذه المؤشرات تثبت أنّ التلقين لا يزال هو السائد في التعليم، وأنّ أدمغة التلامذة تحوّلت إلى أوعية تصبّ فيها المعلومات من دون أن تكون لدى التلميذ القدرة على التحليل والنقد والنقاش والتركيب، وعلى تشغيل «ميكانيزم» التفكير للوظائف العقلية بطريقة منظّمة ومترابطة. هذه الأرقام تظهر نتائج معكوسة لنسب النجاح في الامتحانات الرسمية التي تلامس 100%، فيما لا يكاد يتجاوز عدد المتميزين في الدرجات النصف. ماذا يعني ذلك؟ يعني، ببساطة، أن نظام الامتحانات لدينا ضعيف، محدود القياس، وينبغي ألا يعتدّ به لتقويم فعالية نظامنا التعليمي. والتفاوت بين نتائج TIMSS ونتائج

الامتحانات الرسمية يدفع إلى الشك في شأن صدقية الامتحانات الوطنية وشفافيتها وفعاليتها. بتصرّف عن (جابر، 2019)، (حيدر، 2021).

ويعرض فادي يرق، المدير العام لوزارة التربية، للمستوى المتدني الّذي ظهر في الاختبارات العالمية فيرى أنّ "هناك تحدّيات لا يستهان بها فيما خصّ التعليم العام ظهرت في اختبارات بيزا ولا سيّما في مواد الرياضيات، والعلوم، والقراءة في لبنان، مع وجود ما يقارب اثنين من كل ثلاثة تلامذة دون مستويات الكفاءة المرجوة لتلك المواد. وحسب دراسة للبنك الدولي تُظهر المقارنة أنّ 10.2 من سنوات التعليم في لبنان يوازي 6.3 سنوات من معدل اكتساب الأطفال للتعليم. (الوكالة الوطنية للإعلام، 2022)

ممّا لا شكّ فيه أنّ القيّمين على التربية في لبنان يحرصون على المشاركة في الاختبارات العالمية، وهذا جيّد، ولكن، من الملاحظ أيضًا، أنّهم لا يتخذون أية خطوات أو إجراءات لمعالجة النقص والعمل على رفع مستوى تلامذة لبنان في الميادين المعرفية التي يحتاجونها، ما يُساهم في تحسين نتائجهم في الاختبارات اللاحقة من جهة، ورفع جودة التعليم في لبنان من جهة أخرى. وهذا إن دلّ على شيء، فهو يدلّ على أنّ أي تقييم يحصل، يبقى عند النتائج التي ظهرت، ولا يُستخدم للتقويم، وهذا من المساوئ والعقبات التي تحول دون الوصول إلى تعليم نوعي.

خامسًا: التعليم الرسمي تعليم الفقراء

1-الحق في التعليم والفقر

لقد تضمّنت جميع المواثيق الدولية، الحق في التعليم، في تكافؤ الفرص، في المساواة في التعليم، وكان آخرها ما ورد في الهدف الثالث من الأهداف التنموية للألفية الثالثة، وهو: "تحقيق المساواة في مراحل التعليم الابتدائي والثانوي بحلول عام 2005 وعلى كل مستويات التعليم بحلول 2015." إنّ المساواة المنشودة تأخذ أبعادًا كثيرة ركّزت عليها نظريات العدالة في التعليم، وتمّ تناولها في القسم الأوّل من هذه الدراسة. وبالعودة إلى القسم الثاني نرى أنّ تلميذ المدرسة الرسمية في لبنان لم يحظَ بالمساواة في القوانين، والخطط، والميزانية، والتجهيزات وغيرها، ولم يحصل على التعليم النوعي، الذي يمنحه تكافؤ الفرص، الذي يؤهله للمنافسة مستقبلًا وتحقيق الحراك الاجتماعي الصاعد المنشود، وبالتالي لم يعد التعليم مغريًا لأبناء الطبقات الفقيرة، التي تُشكّل الفئة الرئيسية في المدرسة الرسمية.

وفي هذا الإطار يقول فيروز عمر، إنّ حصول كل فرد من أفراد المجتمع على حقّه في تعليم عالي الجودة على نحو متساوٍ ومتكافئ بين جميع أفراد المجتمع ربما يكون أهمّ العوامل التي تؤدي إلى تعميق المساواة والعدالة الاجتماعية في هذا المجتمع. وعلى العكس فإنّ عدم تكافؤ الفرص في التعليم، ووجود مستويات وطبقات متفاوتة في جودة التعليم، يؤدّيان إلى التفاوت في اكتساب مهارات العمل وفي فرص الحصول على وظائف لائقة، ومن ثمّ فإنّه يُكرّس اللامساواة والتمييز ويُعيد إنتاج نفس النظام الطبقي المصمت. أي أنّ في التعليم تكمن الأزمة والحل معا، فالتعليم هو الأزمة التي تؤدي إلى اللامساواة، والتعليم هو الحل الذي يؤسس للعدالة الاجتماعية والمساواة (عمر، 2014).

لا شكّ بإنّ هذه المعادلة تنطبق على واقع المدرسة الرسمية في لبنان، التي تعيش أزمة كبيرة، لا بل أزمات، تنعكس تسرّبًا وبطالةً وفقرًا، وإنّ معالجة مشكلات التعليم الرسمي، وصولًا إلى تحقيق الجودة فيه، تؤسّس للعدالة التعليمية والاجتماعية، فتصبح المدرسة الرسمية بابًا للخروج إلى مستقبلٍ أفضل. وفي السياق ذاته، لقد أوضح تقرير "اليونسكو" لرصد التعليم للجميع، لعام 2012-2013 العديد من الملاحظات ذات الصلة، ومن بينها العلاقة بين مستوى التعليم وبين البطالة، حيث تحصل الطبقات الأكثر فقرًا على تعليم رديء لا يُكسب الطالب المهارات الكافية، ممّا يؤدي إمّا إلى البطالة أو إلى فرص عمل متواضعة ذات أجور زهيدة تُكرّس المزيد من الفقر الذي يتمّ توارثه جيلا بعد جيل في حلقة مفرغة، لا خلاص منها لأصحاب تلك الطبقة الاجتماعية. بينما على الجانب الآخر، تعليم باهظ التكاليف يقوم به مدرّسون وإداريون ذوو كفاءة يحصلون على رواتب مجزية، يؤدّي إلى اكتساب الطلبة المهارات اللازمة لسوق العمل، ويتيح لهم فرص الوظائف المرموقة والمستوى الاقتصادي العالي الذي يتمّ توارثه أيضًا جيلا بعد جيل من نفس الطبقة الاجتماعية المرتفعة. وبهذا، أصبحت الطبقات الأفقر تحصل على التعليم منخفض الجودة الذي يُكرّس المزيد من الفقر، بينما الطبقات الأكثر غنى تحصل على التعليم الأعلى جودة الذي يكرّس المزيد من الغنى. (عمر، 2014).

2-المدرسة الرسمية والحق في التعليم

صحيح أنّ المدرسة الرسمية في لبنان توفّر التعليم المجاني، ولكن إلى أيّ مدى تحترم الحق في التعليم مع كلّ المشكلات التي تُعاني منها؟

لقد وجدت كاتارينا توماشيفسكي، أوّل مقرر خاص معني بالحق في التعليم للأمم المتحدة، السمات الأربعة والتي اعتمدتها اللجنة المعنية بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية في تعليقها العام رقم 13 بشأن الحق في التعليم (الفقرة 6)، ويجب أن تكون هذه السمات المترابطة والأساسية موجودة في التعليم بجميع أشكاله وعلى جميع المستويات ليكون التعليم حقًّا فعليًا، وهذه السمات هي:

-**التوافر:** أن يكون التعليم مجاني وأن توجد بنية تحتية كافية ومعلّمين مؤهّلين قادرين على دعم تقديم الخدمات التعليمة.

-**إمكانية الالتحاق:** أن يكون النظام التعليمي غير متحيّز ومتاحًا للجميع، وأن تُتخذ خطوات إيجابية لتضمين أكثر الفئات تهميشا.

-**إمكانية القبول:** أن يكون محتوى التعليم وثيق الصلة بالموضوع وغير متحيّز ومناسبًا ثقافيًا، وذا جودة عالية، وأن تكون المدارس آمنة والمعلمون مهنيين.

-**قابلية التكيف** :أن يتطوّر التعليم مع احتياجات المجتمع المتغيّرة وأن يتصدّى لعدم المساواة، مثل التمييز بين الجنسين؛ وأن يتكيّف التعليم ليُناسب احتياجات وسياقات محدّدة محلّيًا (توماشيفسكي، 2001).

من هذا المنطلق، فإنّ المدرسة الرسمية تتمتّع ببعض الميّزات التي تصبّ في مصلحة الحق في التعليم، ولكنّها لا تمتلك البنية التحتية الكافية والجيّدة، من بعض المباني غير الصالحة، الملاعب، دورات المياه، التدفئة، التكنولوجيا، المختبرات وغيرها. وبالنسبة للمعلّمين المؤهّلين والمهنيين، بيّنا مشكلات الاختيار والتدريب والتعاقد والمتابعة، حيث لا يوجد تقييم للمستوى الأكاديمي أو الأداء، أو التطوّر عند المعلّم. أمّا الجودة، فإنّ جميع المؤشرات المرتبطة بالمدرسة الرسمية والتي تناولناها في هذه الدراسة، تُبيّن عدم وجودها. وعن تطوّر التعليم، بيّنا أنّ المناهج أُنتجت قبل بداية الألفية الثانية ولم تُجدّد أو تُعدّل حتى يومنا هذا. كلّ هذه المعطيات تؤكّد أنّ الحق بالتعليم ما زال غير مكتملٍ في لبنان طالما ما زالت المدرسة الرسمية تُعاني.

3-الوضع الاقتصادي للأهل في المدرسة الرسمية

خدمةً لأغراض هذه الورقة البحثية، قمنا (الباحثة) بإعداد استمارة مصغّرة تهدف إلى الكشف عن الواقع الاقتصادي للأهل في المدرسة الرسمية، جُمعت معطياتها من عيّنة من 44 تلميذًا، في الحلقة الثالثة من التعليم الأساسي، وذلك في بداية شهر آذار 2023. تُعتبر هذه العيّنة مؤشّرًا، وهي غير ممثّلة لمجتمع الأهل في المدرسة الرسمية.

بعض النتائج التي قدّمتها هذه الاستمارة:

-**الدخل الشهري للأسرة:** 63.6 % مدخول الأسرة لا يتجاوز 5 مليون ليرة لبنانية، أي ما يُعادل 80 دولار أميركي. 25 % من الأسر من ذوي الدخل الذي يتراوح بين 5 مليون و10 مليون، ما يُعادل 120 دولار أميركي. 11.4 % من الأسر مدخولها بين 10 و15 مليونًا، ما يُعادل 150 دولار أميركي.

-**تعليم الأب:** ابتدائي 40.9 %، متوسط 27.3 %، ثانوي 20.5 %، جامعي 11.4 %، دراسات عُليا 0 %.

-**تعليم الأم:** ابتدائي 22.7 %، متوسط 29.5 %، ثانوي 31.8 %، جامعي 13.6 %، دراسات عُليا 2.4 %.

-**عمل الأب:** عامل 31.8 %، موظف 27.3 %، مهني (حداد، نجار، كهربائي...) 22.7 %، لا يعمل 11.4 %، صاحب محل تجاري 6.8 %.

عمل الأم: لا تعمل 81.8 %، مهني 9.1 %، موظفة 6.8 %، معلمة 2.3 %.

إنّ هذه الأرقام تؤشّر إلى المستوى الاقتصادي –المهني –التعليمي للأهل في المدرسة الرسمية، وتُبيّن أنّ المدرسة الرسمية تحتضن تلاميذ الطبقة الفقيرة والبعض القليل من الطبقة المتوسطة. هذه الفئة من التلاميذ تحتاج إلى الرعاية والاهتمام والجودة في التعليم لأنّ المدرسة الرسمية هي مصدرها الوحيد للتعلّم، فإن فلحت حمت هؤلاء من الفقر والعَوَز، والبطالة والإدمان والجريمة وغيره، وشكّلت رافعة اجتماعية -اقتصادية مستقبلية لهم.

ولقد برز دور المدرسة الرسمية في إعادة إنتاج الظروف الاجتماعية والاقتصادية ذاتها في دراسة أعدّها توم ويلمز وستيفان لاينز (Willems T. et Leyens S). فعالم المدرسة بالنسبة لهما كان، ومنذ نشأته، موضع اتهام بسبب التفاوتات الاجتماعية التي يحتويها، والتي يعمل على إدامتها، لا بل إعادة إنتاجها. فالمدرسة تلعب الدور المركزي في تحديد الوضع

المهني والاجتماعي لأعضاء المجتمع، وبالتالي تحديد التأثير الذي يُمكن أن يُحدثه التعليم الناجح على موقع جيّد للفرد في التسلسل الهرمي الاجتماعي والمهني. لذلك يُعدّ التعليم الرسمي، وخاصة التعليم الإلزامي، أمرًا ضروريًا لإعادة إنتاج ونقل الأعراف الاجتماعية والثقافة، وهو ضروريٌّ أيضًا لتشكيل الهوية (من نعتقد نحن نكون)، وكذلك للنظر في ماهيّة الهويّات والقدرات المهمة، وتلك التي دون قيمة، وما الذي نراه مناسبًا لنا (WILLEMS & LEYENS , 2010).

إنّ العلاقة بين المدرسة والفقر تدور في حلقة مفرغة إذا لم توضع السياسات الاجتماعية –الاقتصادية –التربوية المترابطة التي تقود إلى كسر هذه الحلقة المفرغة والخروج منها، فالفقر يُعدّ العائق الأكبر أمام التعليم، والمدرسة الرسمية، مدرسة الفقراء، تُعيد إنتاج المستوى الطبقي ذاته. هذا ما أكّدت عليه دراسات عديدة، ومنها دراسة معنونة "العدالة في التعليم" أظهرت أنّ اتساع فوارق الدخل يدفع الفئات الأشد حرمانًا إلى التقليل من الاستثمار في الرأسمال البشري، وخاصة في التربية؛ وإذا كانت الفوارق مرتبطة بنمط توزيع الثروات والفقر والنفاذ الضعيف للرفاه الاجتماعي، فإنّها تتعزّز أكثر من خلال إرسائها في النظام الاجتماعي عبر التربية والتكوين، ذلك أنّ الفوارق الاجتماعية الأصلية للتلاميذ، الحاصلة خارج المدرسة، تتوسّع بواسطة المنظومة المدرسية نفسها، عبر المسارات الدراسية المختلفة. والواقع أنّ الفوارق في التربية والتكوين تختلف عن أنواع الفوارق الأخرى، لأنّها تُشكل وسيلة لإعادة إنتاجها.

وفي إطار طموح الأمة إلى تربية ذات جودة للجميع، يعني، قبل كل شيء، تقليص الفوارق التربوية، بضمان تعليم جيّد وحافل بالفرص للجميع. بناءً عليه، فإنّ معرفة الفوارق الكامنة في صلب منظومة التربية، والاعتراف بها، يُشكّل الخطوة الأولى نحو تجديد نموذجنا للتنمية البشرية .أمّا الخطوة الثانية فتتمثّل في الحدّ من إرث الفوارق المدرسية في إطار مقاربة شمولية تأخذ بالاعتبار الأبعاد الاقتصادية، والسياسية، والمؤسساتية، والثقافية، والسلوكية والقيمية.

وتبقى الخطوة الثالثة، والتحدّي الأبرز الذي على البلاد رفعه، هو بناء نموذج تربوي يقوم على العدالة المدرسية، ويدفع البلاد إلى الانخراط في عملية التنمية الاقتصادية، وفي بناء مجتمع المعرفة.

كما أنّ أوجه العجز الاجتماعي التي تتجلّى في الفقر، وهشاشة الأسر، وأميّة الآباء والأمهات والصعوبات التي يجدونها في تتبع دراسة أبنائهم، تؤثّر بشكل سلبي في عمليّة التعلّم داخل المدرسة . وإذا كانت الظروف الاقتصادية والاجتماعية تتدخّل في المدرسة، فإنّه يُمكن التساؤل عمّا إذا كانت هذه الأخيرة لا تُساهم، من جهتها، في إعادة إنتاج الفوارق الاجتماعية؟ وإذا كان الأمر كذلك، فكيف يُمكن التخفيف من آثار الفوارق المدرسية، حتى تكون التربية وسيلة للتحرّر والحركية الاجتماعية؟

فالتلاميذ ليسوا متساوين من حيث أصولهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية .كما أنّ الفقر والهشاشة ليسا بمعطيين خارجيين عن المدرسة، بل يؤثّران بشكل مباشر في مكتسبات التلاميذ وفي استمرارهم الدراسي. بناءً عليه، فإنّه لا يتعيّن على المدرسة أن تضمن تكافؤ الفرص بين التلاميذ فحسب، وإنمّا يتعيّنُ عليها، أيضًا، أن تعمل على ألا يكون مصير التلاميذ المحرومين رهينًا بظروفهم الاجتماعية الأصلية .ويؤثر هذا العامل في التعلّم داخل المدرسة العمومية، التي تعجز عن التخفيف من حدة الفوارق الاجتماعية بسبب غياب استراتيجية ملائمة وأساليب تدريس متباينة تستهدف فئة التلاميذ المتعثرين (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2017).

الخلاصة

نستخلص من هذه الورقة البحثية النقاط الآتية:

-إنّ القوانين جميعها دعمت وحمت التعليم الخاص على حساب التعليم الرسمي.

-إنّ خطة النهوض الوطني، التي تُعتبر الأساس الذي وجّه السياسات التعليمية في القرن الواحد والعشرين، شابها عددٌ من الشوائب منعها من أن تقود المدرسة الرسمية تحديدًا إلى تحقيق العدالة في التعليم.

-إنّ الميزانيات المخصّصة للتعليم لم توضع لخدمة المدرسة الرسمية والنهوض بها.

-إنّ الامتحانات الرسمية ونتائجها المبهرة لا تعكس واقع ومستوى التعليم في لبنان وفي المدرسة الرسمية.

-إنّ التجهيزات على أنواعها ما زالت دون المستوى المطلوب ولا تشمل جميع المدارس الرسمية.

-إنّ الانتشار الواسع للمدرسة الرسمية جاء، في العديد من المناطق، لخدمة الأهداف السياسية –الانتخابية وليس وفقًا لدراسات تُحدّد الحاجات بحسب النمو السكاني في هذه المنطقة أو تلك.

-إنّ الالتحاق المدرسي الذي يُسجّل نسبًا كاملة لا يعني بالضرورة الاستمرارية، وبالتالي لا يعكس الإنصاف في التعليم، إذ ما يلبث التسرّب أن يسرق ما يُقارب النصف قبل الوصول إلى الشهادة المتوسطة في نهاية مرحلة التعليم الأساسي الإلزامي.

-إنّ التعاقد السياسي مع المعلّمين، دون معايير علمية للاختيار والتقييم، يُضعف المستوى في الهيئة التعليمية، ما يؤثّر سلبًا على جودة التعليم في المدرسة الرسمية.

-إنّ المدرسة الرسمية هي مدرسة الفقراء، ولكنّها لم توفّر لهم الحق الكامل في تعليم ذي جودة، وإن كانت القوانين نصّت على هذا الحق.

الخاتمة

إنّ هذه الورقة البحثية لم تتناول وضع التعليم والمدرسة الرسمية في فترة جائحة كورونا، كوفيد 19، ذلك أنّ المؤشّرات التربوية، جميعها، في المدرسة الرسمية كانت في أدنى سلّم التقييم، وتحتاج إلى دراسات مستقلّة تتناولها بالبحث والتحليل، لذللك نكتفي بما عرضه يرق بصورة مصغّرة لواقع التعليم بعد سنتين من انتشار الفيروس إذ قال: "هناك أيضا فاقد تعلمي جرّاء فقدان سنتين تعليميتين 2020 و 2021، والتلامذة لا يحتملون خسارة سنة ثالثة خلال العام 2022 لأنّ من شأن ذلك وقوع كارثة تربوية وبالتالي اجتماعية – اقتصادية ربما استغرق التعافي منها أجيالا كاملة".

وأردف: "إن خسارة سنة تعليمية ثالثة سوف يؤدي إلى كارثة تربوية تجرّنا إلى ثلاثة أمور أساسية: الأول تربوي متمثل في أن يصبح 60 في المئة من الأطفال الموجودين في لبنان بعمر 10 سنوات غير متمكنين من قراءة وفهم نص

بسيط. والثاني اقتصادي يُهدّد بخسارة لبنان، من توقعات مردود مداخيل الدولة، 135 مليار دولار أميركي من مساهمة الجيل الحالي الموجود في المدارس، والثالث اجتماعي صحّي بفعل عدم المساواة بين المواطنين وبالتالي زيادة معدلات الفقر والتسرب الدائم. أما الأثر الآخر للفقر التعلّمي Learning poverty فسيتجلى في ارتفاع معدلات البطالة وانخفاض الدخل العام وتدني المستويات الصحية وارتفاع معدّل الوفيات، وتحديات الصحة النفسية وانحدار الرفاهية العاطفية والاجتماعية، إضافة إلى ارتفاع نسب الجرائم والتطرف العنيف والاتكال أكثر على مساعدات الدولة." (الوكالة الوطنية للإعلام، 2022).

أمّا بالنسبة لواقع التعليم في المدرسة الرسمية خارج جائحة كورونا، فلقد اعتبر اتفاق الطائف، وفق ما ورد فيه لتحديث القطاع التعليمي، أنّ توحيد كتابّي التربية الوطنية والتاريخ هو الباب لبناء مواطن وتحقيق التماسك الاجتماعي من باب التربية والتعليم، ولكنّه لم يُشر إلى التهميش الاجتماعي والاقتصادي، والتهميش الثقافي ممثلًا باللغات الأجنبية، لشريحة كبيرة من تلامذة لبنان، والذي يُؤدّي إلى حرمانهم من الإنصاف في التعليم ومن تكافؤ الفرص رغم وجود المدرسة الرسمية وانتشارها، وبالتالي يؤدّي هذا الحرمان المثلّث الأضلاع إلى تفاقم اللامساواة بين تلامذة لبنان في فرص ونوعية التعليم حاضرًا، وفي فرص العمل والترقي الاجتماعي والمهني مستقبلًا، ما يُعيد إنتاج التفاوت الطبقي الكبير في لبنان جيلًا بعد جيل. وفي ظل هذه الأوضاع التربوية القائمة والمستمرة في لبنان، كيف يُمكننا الحديث عن العدالة في التعليم وتلامذة لبنان لم ينعموا بعد بالإنصاف في التعليم!

إنّ الوصول إلى تعليم رسمي أكثر إنصافًا، أكثر جودةً، أكثر عدالةً، لا ينحصر في معالجة الكم الهائل من المشكلات التي يُعاني منها قطاع التعليم الرسمي في لبنان فحسب، ولكنّه ينطلق من معالجة مشكلات لبنان الاقتصادية، المالية، الاجتماعية، التربوية والتعليمية، الثقافية، برمّتها، إذ كيف يستقيم حال قطاع التعليم والفقر والبطالة والتسرّب وضعف الوصول إلى الغذاء والمسكن والطبابة والكهرباء والماء والإنترنت يستشري أكثر فأكثر، وأصبح يطال الشريحة الأكبر من المجتمع اللبناني، وبالأخص في المناطق الطرفية. أمّا داخل القطاع التعليمي فالمعالجة تبدأ، قبل المناهج، بفلسفة التعليم التي يُريدها لبنان ويتبناها، والرؤية المستقبلية لأيّ لبنانٍ نريد، ليضع المختصون المناهج وأهدافها وغاياتها وفقًا لها ووفقًا لماهيّة الرأسمال البشري المأمول، ومن ثمّ يتناول الإصلاح كلّ مفاصل العملية التعليمية وعناصرها بدءًا من الميزانية الملائمة للنهوض بالقطاع الرسمي، المباني والتجهيزات، الكتب، المعلمين، التدريب، التجديد الدائم والمتابعة.... على أن يكون التعليم بشكل عام، والقطاع الرسمي بشكل خاص، يهدف إلى النهوض بالإنسان والمجتمع، وليس، "تعليم"، لزوم ما لا يلزم، لترفع الدولة عن عاتقها وزر الطبقات الضعيفة والمهمّشة بإعطائها مدرسة رسمية فارغة من المحتوى والمضمون، "تعليم"، يُوفّر المساواة بين جميع أطفال لبنان، يُوفّر الإنصاف، يُوفّر الجودة، وصولًا إلى توفير العدالة في التعليم.

خلاصة القول، يجب التخفيف من الفوارق الاجتماعية عن طريق التربية، ومن الفوارق المدرسية عن طريق الجودة . فالتربية لا يمكن أن تساهم في تراكم الرأسمال البشري إلا إذا كانت ذات جودة ودعامة من الدعائم الأساسية لتنمية الإنسان والمجتمع.

أخيرًا وكما ذكر أرسطو، إنّ العدالة في عملٍ ما، تُقيّم دائمًا مع الأخذ في الاعتبار الخواتيم التي وصل إليها هذا العمل (Aristote, 1959) .

التوصيات

إنّ العدالة في التعليم لا تتحقق بدون التعليم الرسمي، فالتعليم الرسمي هو عصب التعليم وعموده الفقري في كلّ دول العالم؛ ويُصبح كذلك في لبنان عندما يحصل على ثقة المجتمع، والأفراد من كلّ الطبقات، وعندما يُصبح ابن الرئيس والوزير والنائب والقائد والنخب من تلامذة المدرسة الرسمية، وللوصول إلى هذا المستوى لا بدّ من العمل على تحقيق عددٍ من الإصلاحات:

-توفير الإرادة السياسية الجامعة للنهوض بالتعليم الرسمي، فبدونها تبقى كلّ القوانين، والخطط، والمبادرات حبرًا على ورق.

-توفير العدالة الاجتماعية –الاقتصادية –الأمنية لكلّ مواطن ولكلّ أسرة على مساحة الوطن، إذ لا عدالة في التعليم من دون عدالة مجتمعية شاملة.

-توفير الموارد المالية اللازمة لكلّ مراحل الإصلاح التربوي، ولكلّ مراحل إصلاح التعليم الرسمي والمدرسة الرسمية.

-اختيار فلسفة تعليمية معاصرة تُبنى وفقًا لها مناهج جديدة تراعي الحداثة والانتماء للوطن والمجتمع في الوقت ذاته.

-وضع مناهج تعليمية ترتكز على تحديد ماهيّة الرأسمال البشري المطلوب إعداده للبنان.

-تطوير نظام التقويم وأدواته ليُصبح تقويمًا معرفيًا يُساهم في رصد المهارات المكتسبة والأهداف المحققة وليس العلامة.

-اختيار لجان من ذوي الاختصاص في الحقول التربوية، فلسفات، استراتيجيات، مناهج، كتب، طرق تعليم ووسائل تعليمية، ومن ذوي الخبرة التعليمية في كلّ مرحلة من مراحل التعليم العام، بعيدًا عن المحاصصات الطائفية والحزبية والمناطقية.

-اختيار عناصر كلّ من الهيئة التعليمية والهيئة الإدارية للمدارس الرسمية وفقًا لأسسٍ علمية، على أن يتّبع المرشّحون سنوات إعداد، تليها امتحانات تُحدّد الأهلية، تسبق الالتحاق بالمدارس، على أن تُستتبع، وبشكلٍ دائم، بالتدريب المستمر بحسب الحاجات، وبالتقييم الدائم الأكاديمي والتعليمي والنفسي للمعلّم والإداري.

-إنصاف المعلّم ماديًّا، وتوفير كلّ مستلزمات العمل والدعم المستمر، وإعطاؤه الحقوق والضمانات التي توفّر له الأمان الوظيفي والأمان المعيشي والأمان النفسي.

المراجع

المراجع باللغة العربية

-ابراهيم حيدر. (13 02, 2021). *لماذا نتراجع في العلوم والرياضيات. النهار العربي*. تم الاسترداد من https://www.annaharar.com/arabic/makalat/annahar-alarabi-authors/12022021125618329

-أسماء شاكر. (24 ,8 2021). ما هي المكونات الأساسية للعدالة التعليمية في النظام التربوي؟ *إي-عربي e-3arabi*. تم الاسترداد من https://e3arabi.com/educational-sciences/

-اسماعيل علي، سعيد. (2005). *فقه التربية؛ مدخل إلى العلوم التربوية* (الإصدار ط 3). القاهرة: دار الفكر العربي.

-الدستور اللبناني. (بلا تاريخ). بيروت. تم الاسترداد من https://elections.gov.lb/Municipality/2016/Legal-Documents/

-المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. (2017). *مدرسة العدالة الاجتماعية. مساهمة في التفكير حول النموذج التنموي*. المغرب.

-المركز التربوي للبحوث والإنماء. (2018). *النشرة الإحصائية*. بيروت: المركز التربوي للبحوث والإنماء. تم الاسترداد من https://www.crdp.org/sites/default/files/2019-11/2_0.pdf

-الوكالة الوطنية للإعلام. (2022). *النهوض بقطاع التعليم، هذا ما بحثه المؤتمر التشاوري الوطني*. بيروت. تم الاسترداد من https://www.sawtbeirut.com/lebanon-news

-اليونيسكو -منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة. (2013-2014). *التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع*. اليونيسكو. تم الاسترداد من اليونيسكو -منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة: www.efareport.unesco.org

-روجيه نسناس. (2016). *كتاب نهوض لبنان نحو دولة الإنماء* (الإصدار ط 1). بيروت: دار النهار للنشر. تم الاسترداد من https://www.lebeconomy.com/53692/#:~:text=

-عدنان الأمين. (2010). عشرون عامًا على اتفاق الطائف: ماذا فعل المشرّع اللبناني وماذا نفَّذ من إصلاحات في القطاع التربوي؟ *مجلة الدفاع الوطني*(72). تم الاسترداد من https://www.lebarmy.gov.lb/ar/content/

-فيروز عمر. (3 ,12 2014). *اختلال ميزان العدالة الاجتماعية في التعليم*. تم الاسترداد من العربي الجديد: https://www.alaraby.co.uk/

-كاتارينا توماشيفسكي. (2001). *التزامات حقوق الإنسان: جعل التعليم متوفّرًا ومتاحًا ومقبولًا وقابلًا للتكيّف*. تم الاسترداد من الحق في التعليم: https://www.right-to-education.org/ar/node/57

-كريستين عوض. (2019). *لبنان وتقدّمه في مجال تطوير النظام التعليمي*. أهرام. تم الاسترداد من https://www.ahram-canada.com/156631/

-ماجد جابر. (20 ,03 2019). طلّابنا بين الأكثر تأخراً في العالم. *الأخبار*.

-مجلس النواب. (1989). *وثيقة الوفاق الوطني -اتفاق الطائف*. بيروت: مجلس النواب. تم الاسترداد من https://www.lp.gov.lb/CustomPage?Id=6

-موافي، شحتة. (1, 2020). العدل التربوى وعلاقته بتكافؤ الفرص التعليمية وديمقراطية التعليم. *مجلة كلية التربية*(121)، الصفحات 1-20.

-نادين الفرنجي. (16 12, 2020). العوامل المؤثرة في مناهج التعليم في لبنان خلال قرن. *مجلة الآداب*. تم الاسترداد من https://al-adab.com/article

-نعمة، نعمة. (10 12, 2022). مَن يموّل التعليم الرسمي في لبنان. *الأخبار*. تم الاسترداد من https://al-akhbar.com/Education/350843

-نمر فريحة. (2000). قراءة للمنهج الخفيّ في المناهج اللبنانيّة. *حوليات*.

-هيكل الراعي. (2015). *قراءة في خطة النهوض التربوي*. تم الاسترداد من صفحة هيكل الراعي على الفايسبوك: https://ar-ar.facebook.com/rahihaykal/posts/160159541015247/

-وزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة. (1994). *خطة النهوض التربوي في لبنان*. بيروت: مطبعة المركز التربوي.

المراجع باللغة الأجنبية

-Aristote. (1959). *Éthique à Nicomaque.* (J. Tricot, Trad.) Librairie philosophique J. Vrin.

-Bergeron, J. É. (2020, Printemps). Égalité et justice en éducation. *Revue canadienne des jeunes chercheures et chercheurs en éducation, 11*(1), 44-53.

-BOLIVAR, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Récupéré sur https://repositorio.uam.es/handle/10486/660775.

-DEMEUSE, M., & BAYE, A. (2005). Pourquoi parler d'équité? Dans M. DEMEUSE, *Vers une école juste et efficace* (pp. 149-170). Bruxelles: De Boeck.

-DEMEUSE, M; BAYE, A. (2007). Measuring and Comparing the Equity of Education Systems in Europe. In P. SOGUEL N. C. et JACCARD, *Governance and Performance of Education systems* (pp. 85-106). Dordrecht: Springer.

-ESPINOSA, O. (2007). Solving the equity-equality conceptual dilemma: a new model for analysis of the educational process. *Educational Research*(49 (4)), 343-363.

-FRIANT, N. (2013). Égalité, équité, justice en éducation. Revista Entornos. *Revista Entornos*(26 (1)), 137-150.

-SÁNCHEZ-SANTAMARÍA, J., & MANZANARES-MOYA, A. (2017). *SÁNCHEZ-SANTAMARÍA, J. et MANZANARES-MOYA, A. (2017) Equidad y orientación en la educación secundaria.* Madrid: La Muralla.

-Santamaria, J. S., & Friant, N. (2018). Conceptions de la justice en éducation: construction d'un cadre d'analyse. *Revista Interuniversitaria*, 157-177. doi:DOI: http://dx.doi.org/10.14201/teoredu301157177

-WILLEMS , T., & LEYENS , S. (2010). *PENSER LA JUSTICE SOCIALE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE. Parcours scolaires et "capabilités.* INTER faces.

صعوبات تطبيق العدالة التربوية التعليمية في تونس : الو اقع و الحلول

The difficultiesin implementingeducational justice in Tunisia: reality and solutions

د.خلود بوعصيدة /جامعة صفاقس/ تونس
Dr. Khouloud Bouassida/ University of Sfax/ Tunisia

ملخص الدراسة:

يكتسي قطاع التعليم و التربية في تونس أهمية كبرى منذ الاستقلال فيتكوين الكفاءات و إرساء عدالة اجتماعية.و رغم كل الإصلاحات الجوهرية التي شهدها هذا القطاع، فان هذه الإصلاحات المسقطة جعلت هذا المجال يتخبط في مشكلات عويصة نتيجة التغيير المستمر للمناهج التعليمية و تعدد التجارب الفاشلة في تطبيق العدالة التربوية في تونس.فأي واقع تعيشه العدالة التربوية التعليمية في تونس؟ أين تكمن المعوقات في تطبيق هذه العدالة في القطاع التربوي؟ماهي الحلول و الخطوات الإصلاحية لإرساء عدالة تربوية في قطاع التعليم بتونس؟ و ماهي الأسباب التي ساهمت في فشل الإصلاحات لتكريس هذه العدالة المنشودة ؟

تهدف هذه الدراسة إلى طرح المعوقاتو الصعوبات التي تحبط إنشاء و تركيز خطط لتطبيق العدالة التربوية التعليمية في تونس. كما تحاول دراستنا أن تقترح الحلول الممكنة لهذه الصعوبات التي تحيط بواقع العدالة التربوية التعليمية في تونس. كما نحاول إيجاد التوصيات لمختلف المقترحات و الرؤى المستقبلية لضمان تأسيس هذه العدالة عبر برامج إصلاحية واعدة.

الكلمات المفتاحية: العدالة التربوية التعليمية، التطبيقات، الصعوبات، الرؤى المستقبلية، برامج إصلاحية، الحلول.

Abstract:

The education sector in Tunisia takes a great importance since independence in building competencies and establishing social justice. Despite all the fundamental reforms that this sector has witnessed, these projected reforms have made this field floundering in severe problems as a result of the continuous change of educational curricula and the multiplicity of failed experiences in the application of educational justice in Tunisia. What is the reality of educational justice in Tunisia? Where are the obstacles in applying this justice in the educational sector? What are the solutions and reform steps to establish educational justice in the education sector in Tunisia? And what are the reasons that contributed to the failure of reforms to perpetuate this desired justice?

This study aims to present the obstacles and difficulties that thwart the creation of plans to implement educational justice in Tunisia. Our study also attempts to suggest possible solutions to these difficulties that surround the reality of educational justice in Tunisia. We are also trying to find recommendations for various proposals and future visions to ensure the establishment of this justice through promising reform programs.

Keywords: Educational justice, applications, difficulties, future visions, reform programs, solutions

مقدمة:

عرف قطاع التّعليم في تونس تحوّلات جذرية منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، عبر تتالي برامج إصلاحية متعدّدة لم تنجح في غالبها في إحداث تطورات مهمة في تحديث العملية التربوية ومواكبتها للتقدم العلمي و التكنولوجي. فالدولة التونسية تعتبر قطاع التربية استثمارا وطنيا و دافعا أساسيا للتنمية و النمو الاقتصادي، فقد تم تأسيس هيئة تعليم وطنية في عام1967، لتقديم التوجيهات والتوصيات وإدماجها بخطط التنمية الوطنية. و قد قام الأستاذ محمود المسعدي بصياغة قانون تربوي في الرابع من نوفمبر من سنة 1958، عمل على تعميم التعليم في تونس وتخريج النُخَب العلمية لتحقيق التقدُّم والرقي الاجتماعي.

فالمنظومة التعليمية في تونس تعاني حاليا من مشاكل عديدة ونتائج كارثية، من أبرزها عدم تكافؤ الفرص و التفاوت الجهوي و كذلك ضعف العدالة التربوية. فأغلب الإصلاحات المسقطة التي شهدها القطاع، جعلته يتخبط تحت تأثير تغير المناهج التعليمية، مما أثر سلبا على مستوى التلميذ التونسي و ساهم في ارتفاع نسبة الانقطاع المدرسي. حيث أفاد طارق الجبالي، كاهية مدير الدراسات والتخطيط بوزارة التربية، أنّ 72991 تلميذًا انقطعوا عن الدراسة نهاية السنة الدراسية 2019-2020(. موقع ألترا تونس - فريق التحرير،2021) . فالإصلاح التربوي يتطلب فلسفة تربوية، تنبني على ضرورة إرساء عدالة تربوية في المنظومة التعليمية التونسية لتحقيق أهداف معينة لها، تتناسب مع طبيعة المجتمع و الواقع التونسي. ولتجسيد مفهوم العدالة التربوية في التعليم بتونس، وجب علينا تدارك النقائص و الصعوبات التي تعيق تطبيقه في الواقع. تؤكد أغلب الدراسات أن حظوظ نجاح التلاميذ أو فشلهم، هي ظاهرة ناتجة عن غياب العدالة التربوية في المنظومات التعليمية، تزامنا مع غياب العدالة الاجتماعية والاقتصادية في المجتمع التونسي. وبالتالي نلاحظ تأثير هذا الغياب في ارتفاع ملحوظ لظاهرة الانقطاع المدرسي، خاصة بعد الثورة التونسية.

رغم مجانية التعليم في تونس وإتاحة الفرصة للجميع للتعلم، حيث حققت تونس نسبة تمدرس عالية تقارب 100%، و التي راهنت عليه منذ النظام البورقيبي (خالد بن عمار الشابي، موقع تورس،2017)، فإن ذلك لا يحجب عنا رؤية مشاكل القطاع التربوي في تونس، منها غياب العدالة التربوية لأسباب غير مباشرة. فنلاحظ أن التلاميذ الذين يفشلون في البكالوريا أو ينجحون بمعدلات متدنية، هم تلاميذ المدارس المنتمين إلى المناطق الداخلية المهمشة في تونس والتي تعاني من الفقر والأمية والبطالة وغياب التنمية. تمثّل العدالة التّربويّة العمود الفقري لكل نظام تربوي، و تسعى في مفهومها الشامل لاحترام الذّات البشريّة. وهي كذلك الأداة المنهجيّة لمواجهة التّفاوت و عدم تكافؤ الفرص بين الأفراد و الجهات. وتعتبر أيضا الوسيلة الأفضل للتّقليص من الهوّة الفاصلة بين أفراد المجتمع الواحد. فالتلميذ باعتباره المكون الأساسي للعملية التربوية، يُفترض أن تُرفع عنه كلّ أسباب العطالة المتعلّقة بعدم المساواة والفقر والتّهميش والإقصاء، وهي في أغلبها عناصر مخالفة للعدالة التربوية و الاجتماعية باعتبارها تحدّ من طموحه.

إشكالية البحث

وفي هذا الإطار نلخص إشكالية البحث، حيث تمثّل مسألة العدالة التّربويّة محورا رئيسيّا لدى الأنظمة التّربويّة التي تحاول تطبيقها على أرض الواقع لبناء مجتمعات عادلة ومتوازنة.

- ✓ فماهي المكونات الأساسية للعدالة التربوية في الأنظمة التعليمية؟
- ✓ ما علاقة تكافؤ الفرص التعليمية بمفهوم العدالة التربوية؟
- ✓ لماذا يحتاج مفهوم العدالة التربوية في تونس إلى مراجعة جذرية؟
- ✓ هل أن سبب أزمة التعليم في تونس هو غياب سياسة واضحة لتطبيق العدالة التربوية ؟

و قد اعتمدنا في دراستنا، المنهج التحليلي الوصفي لتحليل مفهوم العدالة التربوية و صعوبات تطبيقها في تونس.

أهداف الدراسة وأهميتها :

- ✓ شرح أسباب غياب تطبيق العدالة التّربويّة في المنظومة التعليمية التونسية
- ✓ تبيان صعوبات تطبيق العدالة التّربويّة في تونس، خاصة على المستوى التقني و المادي و الأكاديمي و البشري و اللوجستي.
- ✓ تحديد كيفية ضمان تكافؤ الفرص التعليميّة كي تمهد سبل النجاح والتميز أمام التلاميذ التونسيين في ظل عدالة تّربويّة تخلق قيم إنسانية جديدة
- ✓ تأصيل مفهوم العدالة التّربويّة في تونس للحفاظ على جودة و قيمة المنظومة التعليمية و أهدافها السامية
- ✓ طرح الحلول الواقعية و استشراف الرؤى المستقبلية لمواجهة هذه الصعوبات مع ضرورة التركيز على أهمية العدالة التربوية لتحقيق التنمية الشاملة و الرخاء الاجتماعي و الاقتصادي في تونس .
- ✓ تقييم بعض التجارب و المحاولات الإصلاحية في محاولة لتطبيق العدالة التّربويّة التعليمية في تونس لاستلهام الأفكار والخطط المستقبلية.
- ✓ إعطاء توصيات عملية و نظرية لضمان تطبيق العدالة التّربويّة التعليمية في تونس

أولًا: مفهوم العدالة التربوية التعليمية ودورها في إرساء مبدأ الإنصاف المدرسي

إن قانون التعليم في تونس يقوم شكلا على مبدأ العدالة و المساواة بين جميع التلاميذ في سنِّ الدراسة وضمان الدراسة إجباريا إلى سنّ السادسة عشرة. لكن هذه القوانين التي تحمي حق الفرد في التعلم، لا تكفي لتحقيق العدالة التربوية، لأنّنا نعلم أنَّ القانون يظلّ إجراء عامّا وناقصا و يتضمن تجاوزات في تطبيقه. فأرسطو وأهل القانون يقولون إنّه :" لا يمكن أن ننظّم كلّ شيء بالقانون بل إنَّ الإنصاف يعلو على القانون بحكم اختلاف الأوضاع البشرية وتنوّع أنظمة الحياة والثقافات وبحكم الطوارئ التي تطرأ ولم يكن القانون يتوقّعها. فالإنصاف ضرب من العدالة أرقى من المساواة القانونية، بل الإنصاف ضروري ليكون القانون عادلا بحق."(إبراهيم بن صالح، موقع التنويري،2020) . وبالتالي فإن مبدأ العدالة التربوية يوجه مباشرة في مفهومه إلى المساواة و الإنصاف وتكافؤ الفرص. فالعدل هو إعطاء كل ذي حق حقه ووضع الأمور في أماكنها الصحيحة و هو على رأس قائمة المثل و المبادئ العليا. والمساواة هي توزيع شيء ما بالتساوي على جميع العناصر المشتركة في الأمر و المساواة مشروطة بوقوع العدل. (مصطفى احمد الحلو،2020، ص47).و يقصد

بمفهوم تكافؤ الفرص التعليمية للتلاميذ، هو توفير فرص متكافئة لتنمية قدرات و مواهب الفرد إلى أقصى ما يمكن أن تصل إليه هذه القدرات بغض النظر عن الأحوال المادية للفرد أو المستوى الاجتماعي الذي ينتمي إليه (حسن سلامة الفقي،1974، ص303). كما أن مفهوم تكافؤ الفرص يحيلنا مباشرة إلى مفهوم الاستحقاقية و التي تُعتمد كمعيار لتمييز الأفراد بحسب إمكانيّاتهم في التمتع بالفرص التي يتيحها المجتمع (ابراهيم بن صالح، موقع التنويري،2020) . فالأستاذ القدير محمّد الشرفي يعتبر في كتابه " الإسلام والحرّية " ،أن المجموعة الوطنية لديها القدرة على توفير الإمكانيات المالية و التأطيرية اللازمة لإرساء تعليم عادل ينبني على الجودة و البعد الكميّ، و هذا لن يتحقق إلا بالاختيارات السياسية الصائبة. كما أن مفهوم العدالة التربوية، ينبثق من مصطلح العدل، الذي يشير في تعريفه الشامل إلى معنى التوازن و الاستقامة (ابن منظور، 2006، ج4 ،ص28). فيقال عادل بين الأمرين، أي سوى بينهما. فما هو مفهوم الإنصاف و علاقته بالعدالة التربوية؟

يُعَدُّ مفهوم العدالة التربوية أحد أهم المصطلحات التربوية الحديثة، ويستهدف تحقيق التعليم الأمثل والمناسب لكل فئات المجتمع على اختلاف مراكزهم الاجتماعية والاقتصادية وغيرها، ومن هنا فإنه يحتاج إلى مبادئ كتكافؤ الفرص التعليمية وديمقراطية التعليم. ولا يقتصر مفهوم العدالة التربوية على الجانب السياسي والاقتصادي، بل يشمل الجوانب الاجتماعية والتربوية و السلوكية والأخلاقية والمعنوية والقانونية .في حين هناك تعريف آخر مشابه لمثل هذه التعريفات، و هو إتاحة الفرصة التعليمية لكافة أبناء الوطن دون قيود مادية أو عرقية أو دينية أو ثقافية، ووصول التعليم لهؤلاء المحرومين منه، أي إلى الطبقات الفقيرة و غير القادرة على دفع نفقات الخدمة التعليمية في المدارس الموازية للتعليم المجاني، كالمدارس الأجنبية و الخاصة و غيرها (شبل بدران، 1991، ص34). ويقول جون رولسفي في كتابه " العدالة كإنصاف " أنَّ قيمة الإنصاف يجب أن تُفهم في ثلاثة مبادئ هي: ضمان الحرّيات الأساسية للجميع و تكافؤ الفرص و المساواة (البجدايني ياسين، موقع حكمة، 2017). كما جاء في لسان العرب في تفسير مفهوم الإنصاف، وهو إعطاء الحقّ، وقد انتصف منه وأنصف الرجل صاحبه إنصافا، و هذا يعني أن تنصف إنسانا أن تعطيه حقّه، أي أن يكون له من الحقّ ما عند غيره من هذا الحق بصفة عادلة (ابن منظور، 2014 ،لسان العرب،ج 14 ،ص 166) . كذلك فان مفهوم العدالة التربوية، يقر بتوفير الخدمات التعليمية بصفة مستمرة و مجانية، لتحقيق النمو الشامل و المساعدة على نشر التعليم و عدم كتمانه (أحمد عباس السيد،2000، ص9) . وكان هذا التوجه على ما أراده قانون 1991 الذي يريد مواصلة التلاميذ دراستهم حتّى مستوى الباكالوريا، بإلغاء جميع الامتحانات ذات الصبغة الانتقائية وبالاحتفاظ بجهد الطالب في الباكالوريا بـ 25 بالمائة من المعدل السنوي العام و احتسابه في الامتحان الوطني للباكالوريا. كما تمّت برمجة تقويمات تشخيصية من أجل التدارك و محاولة إعطاء فرص النجاح أمام التلاميذ الذين يشكون من ضعف بيداغوجي و تكويني، خاصة على مستوى النتائج و الأعداد. لكن هذه الجهود التي وقع بذلها طيلة هذه السنوات، لا يمكن لها أن تخفي عديد الصعوبات التي تعيق تطبيق العدالة التربوية التعليمية في تونس على المستوى العلمي و القانوني و الاقتصادي و التقني و الاجتماعي.

وهنا يمكن لنا تعريف العدالة التربوية التي تتمثل في إعطاء الحقوق و الفرص التعليمية بالتساوي ودون تمييز لجميع التلاميذ بصفة مجانية. فمفهوم العدالة التربوية يكتسي طابعا شموليا، يجمع بين تكافؤ الفرص و المساواة و

الإنصاف و هذا ما لاحظناه من خلال تحليل مجمل التعريفات التي تتعلق بالعدالة التربوية. وهنا نستخلص أن غياب هذه المصطلحات الثلاثة في المنظومة التربوية التونسية و بالتالي لا يمكن لنا تطبيق العدالة التربوية. كما يجب الابتعاد عن النظرة التجارية و الانتقائية في المنظومة التعليمية التونسية، لأن التعليم بمفهومه الشمولي لا يلجأ للإقصاء و يحاول تكريس مبدأ الإنصاف. فكيف لنا أن نجمع بين مفهوم العدالة التربوية كإجراء مجتمعي وأخلاقي، وتكافؤ الفرص بين التلاميذ كإجراء قانوني من جهة ثانية؟ متى يمكن أن نسمّي المدرسة التونسية مدرسة ناجحة؟ وما هي أبرز العراقيل التي تعيق تطبيق العدالة التربوية في المنظومة التعليمية التونسية؟

ثانيا: صعوبات تطبيق العدالة التربوية التعليمية في تونس

1. على المستوى الأكاديمي و البشري

إن تطبيق العدالة التربوية التعليمية في تونس يتطلب إصلاحا جذريا للقوانين واتخاذ جملة من الإجراءات الانتقائية مع إعطاء قيمة علمية للتعليم المهني والشعب التقنية القصيرة، لضمان الفرصة من جديد لعودة الآلاف من الشباب المغادر للمدارس الإعدادية إلى التكوين و التعلم. فالانقطاع عن الدراسة يعتبر مظهرا سيئا من مظاهر غياب تطبيق العدالة التربوية في تونس، إلى جانب مشكل التهميش على حساب الجهات الداخلية والأحياء الفقيرة في أحزمة المدن الكبرى. فنلاحظ حوالي 105ألف تلميذ انقطعوا عن الدراسة سنة 2020 و تعتبر نسبة معتبرة حسب إحصائيات المنتدى التونسي للحقوق الاقتصادية و الاجتماعية. و تمثل نسبة المنقطعين عن الدراسة حوالي6 بالمائة من نسبة التلاميذ المسجلين. تجدر الإشارة أيضا إلى أن ظاهرة الانقطاع عن التعليم ظاهرة عالمية ليست تخص دولة تونس فقط، فقد كشف تقرير صادر عن منظمة اليونسكو لسنة 2018، أن عدد المنقطعين عن الدراسة في العالم بلغ حوالي 258 مليونًا من الأطفال، منهم 59 مليونًا انقطعوا في المرحلة الابتدائية (زينة البكري، موقع ض بوست ،2021) .

شكل رقم (1): تطور نسبة الانقطاع المدرسي في تونس (المصدر: المنتدى التونسي للحقوق الاقتصادية و الاجتماعية)

فمن خلال عديد الدراسات و الاستبيانات، يمكننا إبداء جملة من الملاحظات بخصوص صعوبات تطبيق العدالة التربوية التعليمية في تونس و التي تتلخص في الشك و عدم المصداقية في الإصلاحات التربوية المتعاقبة و مدى نجاعتها. و

هذه الإشكالية تشكل عائقا أمام الارتقاء بالسقف المعرفي و الوصول إلى مرتبة العدالة التربوية، فالتلاميذ يخرجون من النظام التعليمي بحظٍّ قليل من النضج وبقدرة ضعيفة على النجاح و الاستمرارية. كذلك نلاحظ تفشي ظاهرة الظلم الاجتماعي في النظام التعليمي التونسي، المترتب عن التفاوت الاجتماعي للتلاميذ والبيئات المختلفة التي تعطى فيها الدروس. و هذا يؤكد عدم تكافؤ الفرص في المنهج التعليمي في تونس، مع غياب مبدأ الإنصاف التربوي في المسار التعليمي. كذلك نلاحظ تدنّي المستوى المعرفي وهو نتيجة غياب العدالة التربوية و عدم التمكن من المعرفة المكتسبة الكافِية التي تحاول إدماج التلميذ في المجتمع التونسي، فالتلاميذ الفقراء أو من الطبقة الاجتماعية الضعيفة لا توفر لهم المدرسة مصعدا اجتماعيّا ولن تكسبهم موقعا في مستوى النخبة. و هذا نتيجة غياب السياسات التعليمية الواضحة للإصلاح التربوي في تونس، حيث أن للمدرسة التونسية نظرة انتقائية وغير منصفة لا يمكن أن نلمسها بطريقة مباشرة، رغم أن جميع القوانين في مجال التربية تكرس مفهوم العدالة و المساواة أمام جميع التلاميذ دون تمييز، امتدادا لرؤية قانون 1958. فالمدرسة التي أسسها المسعدي في تونس، تزعم أنها مفتوحة للجميع، لكن هذا لا يخفي وجود عديد الصعوبات و النقائص في إرساء العدالة التربوية، إلا أنَّ نسبة التمدرس ظلَّت ضعيفة في المناطق الداخلية والريفية، وظلَّت نسبة التحاق أبناء الطبقات المحدودة الدخل واحد إلى اثنين بالنسبة إلى أبناء الميسورين، حسب إحصائيات الأستاذ المنجي بوسنينة. فحوالي90 في المائة من المنقطعين عن الدراسة ينتمون لعائلات فقيرة وهشة و نلاحظ العلاقة الوثيقة والقوية بين الفقر والانقطاع عن التعليم (زينة البكري، موقع ض بوست، 2021).

لقد حلت تونس في المرتبة السابعة عربيا و المرتبة الرابعة و الثمانون عالميا في ترتيب الدول العربية في مؤشر دافوس العالمي لجودة التعليم لسنة 2021. رغم أن هذا التصنيف العالمي يصنف تونس في مراتب محترمة خاصة على المستوى العربي، لكن هذا التصنيف لا يمكن له أن يخفي عيوب النظام التعليمي، خاصة غياب مفهوم العدالة التربوية وهذا يشكل عائقا كبيرا أمام تقدم التعليم.

شكل رقم (2): ترتيب الدول العربية في مؤشر دافوس لجودة التعليم 2021

(المصدر:مؤشر دافوس لجودة التعليم 2021)

فتأصيل مبدأ العدالة التربوية في المنظومة التعليمية التونسية ليس مرتبطا بمؤشرات التصنيف العالمية لجودة التعليم، و في غالب الأحيان هذه المؤشرات لا تعكس الواقع الحقيقي للتعليم في تونس. و على هذا فإن ديمقراطية التعليم المرتبطة بالعدالة التربوية بدت أشمل من مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية، إلا أنها لم تشمل كل جوانب العملية التعليمية، فضلا عن جميع التغييرات الاجتماعية و الاقتصادية التي تحيط بالتلميذ. إننا نلاحظ عدم المساواة في النتائج المدرسية على المستوى الجهوي في تونس، و بالتالي فإن هذا التصنيف لا يؤخذ بعين الاعتبار العوامل الأخرى. فضعف النتائج المدرسية لا يرجع إلى التساوي في الوسائل التربوية التي يتمتع بها التلاميذ، و كذلك العوامل الاجتماعية و البشرية تؤثر في مستوى هذه النتائج، فالتلاميذ الفقراء يضطرون للانقطاع عن الدراسة و البحث عن عمل لكي يساعدوا عائلاتهم، و منهم من لا تتوفر في محل سكناهم الظروف المناسبة للدراسة و كذلك التغذية الضرورية. إذ إنّ النظام التعليميّ التونسي لم يكن يظهر مجمل الإصلاحات التي شملها ضمن خطّة واضحة، تهدف من ناحية إلى محاربة التميز وعدم تكافؤ الفرص والطبقيّة في التعليم، ومن ناحية ثانية إلى ربط التعليم بمشاريع التنمية الاجتماعية والاقتصاديّة لخلق فرص عادلة في التشغيل أمام التلاميذ في المستقبل البعيد. فكيف لهذا النظام التعليميّ الهشّ و غير العادل أن يصمد في وجه الأزمات و التحديات المستقبلية؟ من يضمن حقّ التلاميذ في تعليم يكرس الشفافية و مبدأ العدالة التربوية؟ ما مستقبل التعليم في تونس في ظل هذه الضبابية و غياب تطبيق مفهوم العدالة التربوية ؟

2.على المستوى المادي

ومن أبرز مظاهر غياب العدالة التربوية في تونس هو تدني نتائج الباكالوريا في الجهات الداخلية للبلاد2002، إذ انتقل عدد الجهات المتأخرة في نتائج الباكلوريا، من 3 جهات سنة 1976 إلى 16 جهة سنة 2016، فنجد كذلك مدنا كالقصرين والكاف و سليانة و قفصة والقيروان و تطاوين و باجة وغيرها في ترتيب هذه الجهات المتأخرة، وهذا يوضح درجة انعدام الإنصاف في المنظومة التربوية التونسية. (زينة البكري، موقع ض بوست ،2021) . كما تتلخص صعوبات تطبيق العدالة التربوية في تونس في غياب مبدأ الاستحقاقية و النظرة الطبقية المتعالية على الفقراء، و هذا يكرس إنتاج

الفوارق الاجتماعية بين الجهات و بين المتعلّمين، و هو في أغلب الأحيان ليس مقصودا من وزارة التربية. لكن هناك عديد الأطراف التي تتدخل في هذا الموضوع و التي تحول دون تطبيق العدالة التربوية في المنظومة التعليمية التونسية، كذلك نلاحظ سوء الاختيارات التربوية التي تجسد الصعوبات الهامة والتي تقف حاجزا أمام تطبيق العدالة التربوية. و هذه الاختيارات الخاطئة تكون عادة نتيجة الرؤية و الاقتراحات الدولية للمؤسَّسات المالية مثل : البنك الدولي وصندوق النقد الدولي ومنظَّمة التجارة العالمية، و كذلك منظمة اليونسكو التي تفرض في بعض الأحيان بعض الإصلاحات الهجينة التي تقلص من مسؤوليات الدولة تجاه المدرسة العمومية، و تفسح المجال أمام خوصصة التعليم في تونس. و هذا التوجه يكرس بشكل واضح غياب مفهوم العدالة التربوية. إن هذه السياسات المنتهجة في المجال التربوي، هو نتيجة تطابق جليّ مع سياسات المنظمات المالية الدولية وتمهد لتخلّي الدولة التونسية عن دعم مجانية التعليم، و فتحه أمام مختلف شرائح المجتمع خاصة في مرحلة التعليم الجامعي. فأزمة المدرسة و التعليم هي أزمة كونيّة نتيجة العولمة و الرأسمالية، فالتعليم مرتبط بصفة مباشرة بالنظام الاقتصادي للدول. و هذا ما يؤكده رأي زبقنيو بريزنسكي مستشار الأمن القومي للرئيس جيمي كارتر، الذي يقول في هذا السياق " هذا هو التوجُّه الذي ستعرفه مدرسة الرأسمالية الشاملة وهو نفس التوجّه الذي سيجعل من " المدرسة الديموقراطية " أكذوبة؛ لأنّ النتائج ما فتئت تسفِّه المنظِّرين لهذه المدرسة، ولأنّ التعليم ارتبط بنظام اقتصادي لا يطلب إلا التكيّف مع حاجياته ولأنّه هو نفسه يخوض حربا اقتصادية عالميّة في القرن الحادي والعشرين فكيف والحال هذه لا تكون المدرسة ساحة " لحرب أهلية "(إبراهيم بن صالح، موقع التنويري، 2020). فدمقرطة التعليم في إطار ما يعرف بالمدرسة القومية التونسية على منوال تصورات الأستاذ محمود المسعدي في وقتنا الحالي و مع تسارع نسق التطور التكنولوجي، يتعارض مع السياسات المالية العالمية.

وفي إطار الإصلاحات التربوية، سعت وزارة التربية التونسية إلى وضع قوانين تؤسس لمفهوم المدرسة البنائية في قانون 1991 ، والتي تحاول من خلاله تطبيق العدالة التربوية التعليمية. و هذه القوانين تجعل التلميذ في مركز العملية التربوية، عبر تنوع المحتويات و البرامج التعليمية وشموليتها، إلا أن التلميذ أصبح في هذه المنظومة عنصرا سلبيّا، وكان على الوزارة التركيز على مفهوم البيداغوجيا المرافقة، بدلا من بيداغوجيا المواجهة في معالجة الفوارق بين المتعلّمين، و كذلك تعمل على تحقيق العدالة التربوية في التعليم لتكريس مفهوم ديمقراطية المدرسة العمومية. كما أن وزارة التربية التونسية أدانت في عديد المرات ظاهرة الدروس الخصوصية و تفشيها في الوسط المدرسي، و حاولت إيجاد قوانين ردعية. و تعتبر هذه الدروس توجُّها انتقائيا غير منصفا، يساهم في تكريس غياب العدالة التربوية على حساب الجهات الداخلية من البلاد وأبناء الفقراء الذين لا يتمتعون بمثل هذه الدروس، التي تكون تكلفتها باهظة عليهم. و بالتالي أصبح الفضاء الدراسي متاحا خارج المدرسة و هذا يبرر تزايد التفاوت الجهوي بين المؤسَّسات التربوية في مستوى الأداء والنتائج. فنجد جهات تحتل دائما المراتب الأولى في الامتحانات و المناظرات الوطنية مثل مدن ساحلية كمدينة صفاقس و سوسة، في حين أن هناك مدن مثل جندوبة و القصرين تحتل دائما المراتب الأخيرة. و رغم اعتراف وزارة التربية بهذه الفوارق و التفاوت بين الجهات فهي تبقى من أهمّ أسباب الثورة التونسية.(د. ن، موقع صدى نت ،2020)

كما أن المدرسة التونسية لم تواكب التطورات و القدرات التي تنمّي في التلميذ حب المعرفة التي أصبحت متاحة بواسطة التكنولوجيا الحديثة، و هذه الإشكالية تبقى من أبرز الصعوبات التي تشكل حاجزا أمام تحقيق مطلب العدالة

التربوية. كذلك نلاحظ نقص الإمكانيات المالية والوسائل التأطيرية الضرورية لضمان تعليم جيّد و ممتاز، يركز على التحصيل الكميّ، وهذا النقص يساهم في تكريس غياب العدالة التربوية في نظامنا التعليمي إضافة إلى النقص الفادح في الكفاءات المختصّة القادرة على إنجاز إصلاحات جذرية و ثورة علمية. إن الافتقار إلى المعدّات التقنية و المخابر العلمية يعمق أيضا صعوبات تطبيق هذه العدالة و ينعكس سلبا على جودة التعليم. كذلك غياب الاحترافية في تكوين الأساتذة و عدم قدرتهم على التأقلم مع التطورات العلمية و التكنولوجية التي يشهدها قطاع التعليم، يعمق تطبيق هذه العدالة . فتكوين النخبة العلمية هو هدف أساسي للتعليم، لأنّ شعبا من دون نخبة هو شعب بلا مستقبل

3. على المستوى التنفيذي و التقني

إن غياب مرجعية وطنية واضحة للتقييم والجودة تعتمد على معايير ومؤشّرات دولية و تراعي الجوانب الجهوية والوطنية للدولة التونسية، يعيق تطبيق العدالة التربوية في نظامنا التعليمي. كذلك عدم النجاعة على مستوى قيادة المنظومة التعليمية وضعف الترابط بين مختلف مكوّناتها الجهوية والمركزية، يساهم في مزيد تكريس الفجوات و الصعوبات في إرساء نظام تعليمي عادل. فواقع المدرسة التونسية يكشف عن وجود نقائص عديدة في مختلف الجوانب الاجتماعية والاقتصادية، و هذا ما يبرر تواصل ظاهرة الفشل المدرسي من خلال ارتفاع نسب الرسوب و الانقطاع المدرسي المبكر. كما أن توتر العلاقة بين التلميذ و المؤسسة التربوية، إضافة إلى تفشّي ظاهرة العنف والغش في الوسط المدرسي، يعبر بصفة جلية عن غياب العدالة التربوية. حيث أن وزارة التربية اعتمدت الضبابية والارتجال في انتداب المدرّسين و ركزت على انتداب مدرّسين نوّاب، ممّا أدّى إلى تراجع مستوى التعليم.

إن حصر القانون المدرسي في جانبه الشكلي والتنفيذي، لا يعني ضمان تحقيق العدالة التربوية بين التلاميذ وضمان الدراسة لجميعهم و لا يكفي لتحقيق المساواة الفعلية. لأنّنا نعلم أنَّ القانون يمكن تجاوزه أو عدم تطبيقه بصفة عادلة و صحيحة، ويظلّ إجراءا عامّا وغير شامل ويحتاج إلى مسارات تصحّحه وتراقبه، خاصة في وجود إخلالات في تطبيقه. و يعتبر الإشكال القانوني في تطبيق العدالة التربوية في تونس في وجود إخلالات قانونية مرتبطة بشكل القانون أو عدم وضوح كيفية تطبيقه، رغم وجود عديد القوانين التي تنظم المنظومة التربوية على غرار قانون 1991، الذي ينص على الاحتفاظ بأغلب التلاميذ في المدرسة حتّى مستوى الباكالوريا، وذلك بحذف كل الامتحانات ذات الصبغة الانتقائية. و هنا نلاحظ أن القوانين المنظمة للتعليم في تونس تكتسي صبغة ترتيبية و عادلة لجميع فئات التلاميذ. لكن هذا لا ينفي أن صعوبات تطبيق العدالة التربوية تكمن في تعدد و تشابك الإجراءات القانونية التي تعطل الإصلاحات في المنظومة التعليمية، رغم ما شهده القطاع من إصلاح تربوي لسنة 1991 و 2002 على مستوى هيكلة التعليم و نظام الامتحانات. فالقوانين الأساسية في التعليم التونسي قامت في جوهرها على إجبارية و مجانية التعليم، حيث ينص القانون في الفصل الثاني على أن التلميذ هو محور العملية التربوية. لكن التحولات العميقة التي تشهدها المدرسة التونسية و المجتمع التونسي بصفة عامة، تعود إلى التطورات النوعية في سلوكيات و القيم الأخلاقية للمجتمع و التي أثرت على تطبيق العدالة التربوية. كما أن الإصلاح التربوي استند على عمل اللّجان صلب وزارة التربية من خلال الاعتماد على الوثائق الإدارية اللاّزمة، و استمعت إلى آراء بعض الشخصيات المرجعية في الميدان. لكننا نلاحظ أن حصيلة أعمال اللّجان لم ترتقي إلى مستوى تطبيق العدالة التربوية. كما اتسم هذا التمشي الإصلاحي بالفوقية، إذ أنه لم يعتمد على استشارة

وطنية ولا على حوار مجتمعي، كما أنه اتسم بالإقصاء لمن هم ليسوا بقريبين من توجهات اللجان المكلفة إما إداريا أو إيديولوجيا. و لم يقع الانفتاح حتى على الخبراء الدوليين التونسيين في التربية الذين هم من خارج هذا الاصطفاف الإيديولوجي. وبقيت مقترحات تلك اللجان في انتظار من يفعلها لاحقا (مصدق الجليدي، موقع الزراع، 2016). ومن ناحيته أفاد الكاتب العام للنقابة العامة لمتفقدي المدارس الابتدائية نور الدين الشمنقي، أن مراجعة البرامج بصفة اعتباطية أثّر على مستوى التلاميذ إلى جانب غياب الحياة المدرسية و إهتراء البنية التحتية، مما أثر على مردودية المدرسة ومكتسبات التعليم التي زادت من حدتها جائحة كورونا. ويرى أن التلميذ ليس وحده محور المنظومة التربوية إنما يضطلع الإطار التربوي بالدور الأهم و المحوري فيها من خلال اعتماد الطرق التفاعلية النشيطة، داعيا إلى ضرورة ترسيخ إرادة سياسية للاستثمار في التربية من خلال فتح قنوات تمويل عمومي بالداخل والخارج من أجل تمويل رؤية إصلاحية كاملة (. د. ن، موقع جوهرة ف م ،2022) . فالظلم المدرسي وسياسات التمييز بين المدارس في الجهات، تدعو الوزارة و جميع الأطراف المتدخلة إلى مراجعة القوانين و الإجراءات التنفيذية، لتحقيق العدالة التربوية بين التلاميذ وبهدف تصحيح الآثار السلبية لهذا التفاوت و التميز الجهوي.

ثالثا: الحلول و المقترحات لتطبيق العدالة التربوية في النظام التعليمي التونسي

من خلال مفهوم العدالة التربوية يمكن لنا أن نتساءل: كيف تتحقّق العدالة التربوية؟ هل نشتغل لتحقيقها على عامل التشجيع فقط ونطوّر من كفاءات التلاميذ اللغوية والمعرفية ؟ أم نشتغل على مفهوم التضامن الاجتماعي والعائلي ؟ أم نشتغل على تطوير مستوى المدرّسين ؟ هل نركّز على ما هو معرفي فقط أم نركّز على تطوير الأنشطة الثقافية في المدرسة؟ كيف ستتحقَّق العدالة التربوية بتوفير ساعات إضافية من الدروس أو المزيد من المدرّسين؟ هل يجب وضع منوال في التنمية الاقتصادية لاستيعاب خريجي المدرسة و مجابهة البطالة؟ أم يجب إيجاد حلول فعلية لمحاربة ظاهرة الانقطاع المدرسي الذي تفشى في السنوات الأخيرة؟

إن التصورات العملية لتركيز مفهوم العدالة التربوية في التعليم التونسي، تنبني على إستراتيجيات متكاملة و دورات تكوينية، للرفع من إمكانيات القيادات المدرسية على اتخاذ القرارات العادلة وفقا لقواعد علمية ومهنية. فمشاريع الإصلاح الوزارية التي تم تنفيذها، لم تقدم رهانا سياسيا ومجتمعيا ولم تستطع تجاوز التفاوت الجهوي على مستوى النتائج و ضمان العدالة التربوية بين الجهات و الأفراد. لذلك وجب إيجاد رؤية إستراتيجية للإصلاح التربوي و القضاء على التفاوت الجهوي و تحقيق مبدأ الإنصاف و تكافؤ الفرص و مقاومة أشكال التميز التربوي بين التلاميذ. كما يجب على الدولة متابعة تطبيق العدالة التربوية عبر ضمان مواصلة تعميم التعليم و الحفاظ على مجانيته و ردع الدروس الخصوصية خارج الإطار المدرسي وزيادة مدة التعليم الإلزامي إلى مستوى الباكالوريا. فالحلول الفعلية لترسيخ مفهوم العدالة التربوية في المنظومة التعليمية التونسية،تتطلب اتخاذ الإجراءات الجادة والعملية من أجل الارتقاء بمستوى التعليم و القضاء على الانقطاع المدرسي و الأمية في صفوف النساء و الكبار خاصة في الأرياف التونسية، بمشاركة النسيج الجمعياتي و المؤسسات غير الحكومية. كما يجب زيادة فرص التلاميذ في النجاح والاستمرار في الدراسة دون فوارق و تمييز من خلال محاربة الفقر والهشاشة والأمية، عبر وضع مخططات تنموية واعدة. و ينبغي على وزارة التربية التونسية أن تعمل جاهدة على تحقيق المساواة الاقتصادية والاجتماعية و العدالة التربوية، خاصة في دعم تعليم الفقراء

والفتيات. كما يجب على الوزارة أن تحرص على زيادة مستوى الإنفاق على التعليم العمومي و الاعتناء بالمؤسسات التربوية و الإحاطة بالتلاميذ الفقراء و المعلمين في المناطق الريفية و المحرومة، من خلال تقديم حوافز مادية ومعنوية لهم، خاصة و أن أغلب التلاميذ الفقراء يعانون من الأمية و الرسوب و الانقطاع المدرسي المبكر نتيجة الظروف الاجتماعية القاهرة. فالتميز التربوي هو عبارة عن تميز اقتصادي واجتماعي، ينعكس سلباً على المنظومة التعليمية و النتائج الدراسية. فالمجتمع الذي تنتشر فيه العدالة التربوية، غالبا ما يحرص على تكافؤ الفرص التعليمية بين جميع التلاميذ دون تفرقة أو تمييز. و من الحلول التي يمكن صياغتها هي برمجة تقويمات تشخيصية بصفة منتظمة من أجل التدارك و الإصلاح مع احترام القوانين و الخطط التنفيذية، و من أجل تنزيل العمليّة التربوية في مسيرة البلاد التنموية بالاعتماد على الكفاءات والمهارات البشرية، بهدف تطبيق العدالة التربوية.

و من الحلول و الرؤى المستقبلية لتطبيق العدالة التربوية هو التوقُّف مطلقا عن انتداب مدرِّسين مبتدئين في الجهات الداخلية دون تكوينهم بصفة مستمرة. كما يجب على وزارة التربية التونسية تنظيم تربّصات خاصَّة بالمبتدئين لتمكين هؤلاء المدرسين من اكتساب الخبرة المهنية و تأطيرهم قبل و بعد الالتحاق بالمدارس. كذلك يجب على الوزارة مراجعة سياسة العمل بالدروس الخصوصية و مراقبتها و اتخاذ التدابير الضرورية لردع المخالفين لضمان تطبيق مفهوم العدالة التربوية،و الأخذ بمحمل الجدّ مقترحات الخبراء لتطوير منظومة التعليم في تونس كمقترحات الدكتور الهادي التيمومي و الأستاذ محمد الشرفي. حيث أكد هذا الأخير على ضرورة إصلاح المدرسة التونسية عبر جملة من الإجراءات الانتقائية، لعلّ أبرزها جعل الامتحان النهائي في السنة التاسعة من التعليم الأساسي مناظرة لا بدّ من اجتيازها للالتحاق بالتعليم الثانوي مع ضرورة الاهتمام بشعب التعليم المهني والشعب التقنية القصيرة، لإدماج أكبر عدد ممكن من التلاميذ الذين فشلوا في التعليم الأساسي. كذلك يمكن لنا استشراف الخطط التنفيذية و البرامج الإصلاحية في اعتماد مقاربات علمية و تكنولوجية، لبناء البرامج والكتب المدرسية وتقويم أعمال التلاميذ للارتقاء بالسقف المعرفي. كذلك يجب على الدولة توزيع الفرص التعليمية بشكل متساو و إيجاد مصادر بديلة للتمويل المدرسي لتخفيف العبء المادي عليها. كما يمكن للدولة أن تضع آليات صارمة لمراقبة تطبيق العدالة التربوية و المساءلة و المحاسبة، لتوفير النزاهة و القضاء على التميز و المحاباة في الوسط المدرسي.

نتائج و توصيات البحث

- ✓ تحليل القيمة الدلالية و اللغوية لمفهوم العدالة التربوية و علاقتها بمبدأ تكافؤ الفرص و الإنصاف.
- ✓ تبيان صعوبات تطبيق العدالة التربوية في النظام التعليمي التونسي، من خلال الجانب الإجرائي و الشكلي في الواقع و ليس فقط على المستوى القانوني.
- ✓ إن المؤشرات العالمية لمعيار جودة التعليم ليست بالضرورة تعكس نجاح المنظومة التعليمية أو تفسر حسن تطبيق مفهوم تكافؤ الفرص و العدالة التربوية، لذلك وجب تكثيف الجهود لتبيان النقائص و الحد من الفجوات في النظام التعليمي التونسي.
- ✓ إرساء ثقافة الحوار و المبادرة والتشاور داخل الوسط المدرسي حول مفهوم و آليات تطبيق العدالة التربوية.

- ✓ دعم انفتاح المدرسة التونسية على محيطها الخارجي و إشراك أطراف فاعلة في المجتمع المدني، قصد بلورة تصورات و أفكار جديدة حول تطبيق العدالة التربوية.
- ✓ تفعيل دور التلاميذ في الحياة المدرسية و في أخذ القرار، لضمان تكريس مفهوم المساواة و العدالة و تكافؤ الفرص.
- ✓ دعم الأنشطة الثقافية و الندوات و النوادي التربوية داخل الفضاء المدرسي لتكريس ثقافة المساواة و العدالة التربوية.
- ✓ تطوير عمل مكاتب الإصغاء و الإرشاد النفسي و التربوي و تعميمها بجميع المؤسسات التربوية التونسية، لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص و العدالة بين جميع التلاميذ و توفير جميع سبل النجاح لهم.
- ✓ تكريس مفهوم التربية الدامجة داخل جهات الجمهورية لتوفير الظروف الملائمة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخصوصية.
- ✓ تقديم آليات الإحاطة بالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم و الاندماج و حمايتهم من الانقطاع المدرسي لضمان تطبيق مفهوم العدالة التربوية في بعدها الشامل.
- ✓ تأهيل المدارس بالجهات الداخلية خاصة على مستوى البنية التحتية لتحسين ظروف العمل و تقليص الفوارق بين الجهات، و هذا يندرج في إطار تطبيق العدالة التربوية في النظام التعليمي التونسي.
- ✓ ترفيع الإعتمادات و الموارد المالية الموضوعة على ذمّة المنظومة التربوية لضمان توفر أسس العدالة التربوية.
- ✓ تطوير الإدارة التربوية الحديثة لضمان مراقبة و تفعيل مسار العدالة التربوية.

خاتمة

إن المدرسة التونسية أصبحت اليوم في مواجهة عميقة مع مختلف المشاكل الحقيقية للتعليم مع غياب رؤية واضحة لمخرجات التعليم وحاجيات المجتمع و خسرت معركة الجودة و الإصلاح الكيفي للمنظومة التعليمية. كما أنها اعتمدت التوجه النخبوي، مما عمق أزمة التفاوت الجهوي بين الجهات. فالمدرسة يجب أن تكون قائمة على قيمة التضامن والتآزر وليس على التنافس والاستحواذ، بل يجب أن تكون مدرسة جمهورية و ديمقراطية مفتوحة أمام جميع مكونات المجتمع. وقد خسرت المدرسة التونسية إقامة التوازن بين مفهوم الكمّ والكيف في المنظومة التعليمية وبين إرساء العدالة التربوية بين الجهات. كما يجب أن تكرس المدرسة في مبادئها العامة مبدأ العدالة التربوية لتبتعد عن كل العراقيل و الصعوبات المعطلة للتواصل بين الجهات والفئات، من أجل الارتقاء بالأفراد وتحقيق التقدّم للوطن.

إن التدريب على كيفية التفكير في الأوضاع التعليمية للتلميذ التونسي، يسمح لنا باكتشاف قدرات التلاميذ ومهاراتهم و تحويل المعارف المدرسيّة إلى معارف عمليّة. و بالتالي، فإن المدرسة تلعب دورا رئيسيا في رفع المستوى المعيشي و الاجتماعي و الفكري للأفراد في ظل مفهوم العدالة التربوية في جوهرها الشكلي و التطبيقي. و هي أيضا مؤسسة مجتمعية ذات طبيعة تربوية وثقافية مستقلة عن الصراعات السياسية و الإيديولوجية، تحتضن جميع التلاميذ دون تميز. إن المدرسة في إطار وظيفتها التأهيلية و التكوينية، تهدف إلى تطوير مهارات التلاميذ و إدماجهم في الحياة المهنيّة و تحاول أن تحرص على تطبيق العدالة التربوية، خاصَّة في الجهات الداخلية من البلاد و تسهم بطريقة غير مباشرة في

التقليص من الفوارق الاجتماعية، رغم أن الواقع الحالي و الإحصائيات تظهر تفاقم البطالة في صفوف الشباب، سواء من الذين غادروا المدرسة مبكّرا أو الذين أتمّوا دراستهم. فالمدرسة التونسية كانت تعتبر منذ تأسيسها مصعدا اجتماعيّا يلم جميع فئات المجتمع، لكن غياب العدالة التربوية أو ضعف تطبيقها في المنظومة التعليمية التونسية، يعتبر خيبة عظيمة ستدخل الزعزعة و فقدان الثقة في المدرسة. وسيُعتبر تخلِّيها عن الفئات المهشمة و الفقيرة من التلاميذ بمثابة " الخيانة " نتيجة غياب الإرادة السياسية و تفعيل الإصلاحات التربوية.

قائمة المراجع:

المراجع باللغة العربية:

1)إبراهيم بن صالح،(2020) : في الإنصاف المدرسي نحو صياغة جديدة لمفهوم العدالة التربوية، موقع التنويري، متاح على:https://altanweeri.net/4084/

2) ابن منظور،(2006): لسان العرب، مراجعة و تصحيح نخبة من السادة الأساتذة،9 مجلدات، دار الحديث، القاهرة.

3)احمد عباس السيد محمود، (2005): مبدأ العدل في الفكر الإسلامي و إمكانية تحقيقه في المجال التربوي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بأسوان، جامعة جنوب الوادي.

4) حسن سلامة الفقي،(1983): تكافؤ الفرص التعليمية و مجتمع الجدارة، مجلة العلوم الاجتماعية، كلية التربية، جامعة الكويت،11العدد 4،شهرديسمبر.

5)خالد بن عمار الشابي،(2017): في قضايا التربية: العدالة التربوية.. المفتاح لمقاومة الانقطاع المدرسي، جريدة الصباح التونسية، متاح على:https://www.turess.com/assabah/1146175

6)سعيد إسماعيل علي، (2001):فقه التربية مدخل إلى العلوم التربوية، دار الفكر العربي، القاهرة.

7)سعيد إسماعيل عمر، (2007) : آفاق تربوية متجددة في التربية والتحول الديمقراطي: دراسة تحليلية للتربية النقدية عند هنري جيرو، الدار المصرية اللبنانية.

8) زينة البكري، (2021) : مليون تلميذ انقطعوا عن الدراسة في 10 سنوات ... الوزارة عاجزة والحلول غائبة، موقع ض بوست، متاح على:https://dhadpost.net/

9) شبل بدران، (1991): ديمقراطية التعليم والثقافة المجانية وتكافؤ الفرص:أهم معالم ديمقراطية التعليم والثقافة، مجلة التربية المعاصرة، العدد 19،السنة الثانية، مركز الكتاب للنشر،القاهرة.

10) عبد اللطيف الخمسي، (2021) : المسألة التربوية: بين الديمقراطية والعنف من اجل مؤسسة تربوية عادلة، دار اليازوري للنشر.

11) ليلى محمد أبو العلا، (2013): مفاهيم ورؤى في الإدارة والقيادة التربوية بين الأصالة والحداثة، دار يافا العلمية للنشر و التوزيع، عمان، الأردن.

12)محمد صديق حمادة، (1989): فلسفة تكافؤ الفرص التعليمية:بين النظرية و التطبيق، مؤتمر:نحو رؤية نقدية للفكر العربي التربوي، المجلد الأول، رابطة التربية الحديثة، بالاشتراك مع الجامعة العمالية بالقاهرة .

13) مصدق الجليدي، (2016): حصاد خمس سنوات بعد الثورة في ملف الإصلاح التربوي، موقع الزراع، جريدة رأي، متاح على: https://www.lesemeurs.com/Article-acv.aspx?ID=812

14) مصطفى احمد عبد الله، (2020): إستراتيجية نهضة التعليم: من التخطيط إلي التقييم، مركز الخبرات المهنية للإدارة، سلسلة إصدارات بميك، الجيزة، جمهورية مصر العربية.

15)مصطفى احمد الحلو، (2020): قيم إلى القمم: دليل عملي لغرس القيم التربوية في التلاميذ، دار ابن النفيس للنشر و التوزيع، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.

المراجع باللغة الأجنبية:

16) Mohamed Charfi (2000), *Islam et liberté – Le malentendu historique,* CASBAH éditions –Alger, p. 240 -243.

17) MongiBousnina(1991), *Développement scolaire et disparités régionales en Tunisie,* Publication de l'Université de Tunis, T2, p. 387 – 399.

18) Samuel Johsua (1999), *L'école entre crise et refondation,* édit. La dispute, Paris, p. 31-36.

19) Philippe Perrenoud (1998), Construire des compétences dès l'école, ESF éditeur, Paris, p. 23 – 67.

المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الاستراتيجية، الاقتصادية والسياسية
Democratic Arabic Center
for Strategic, Political & Economic Studies

المؤتمر الدولي العلمي:

العدالة التربوية-التعليمية: دعامة لمؤسسة نموذجية مستقبلية

Pedagogical-educational justice: a pillar of a future model institution.

أ.عمار شرعان، رئيس المركز الديمقراطي العربي، برلين، ألمانيا

التنسيق والنشر: د.حنان طرشان

رقم تسجيل الكتاب

VR .3383-6811. B

يونيو/جوان 2023