Democratic Arab Center
for Strategic Political and. Economic Studies

الابتكار في التربية والتكوين
قضـــايـــا ورؤى

الإشراف والتنسيق
د. محمد أبحير
د. محمد تنفو

2024

الابتكار في التربية والتكوين: قضايا ورؤى

المركز الديمقراطي العربي

يعد تأهيل مهن التربية والتكوين والتدبير والبحث إحدى رافعات التغيير الأساس التي تقوم عليها الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030 بالمغرب؛ ذلك أن الإصلاح التربوي يرتبط عضويا بتأهيل الفاعلين التربويين، وتثمين عملهم، والارتقاء بأدوارهم ومهامهم، وتحسين ظروف مزاولتهم لعملهم، والتنمية المستمرة لقدراتهم المهنية؛ تأهيل يهم المربين، والمدرسين، والمكونين، وأطر التدبير والإدارة، والتوجيه، والتفتيش، والتخطيط، وذلك في مختلف مستويات المنظومة، مركزيا وجهويا ومحليا، وفي مؤسسات التربية والتكوين والبحث كافة.

وجدير بالذكر أن المادة 39 من القانون الإطار 51-17، المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي بالمغرب، تنص على أنه يتعين على السلطات الحكومية ومؤسسات التكوين المعنية أن تعمل على مراجعة برامج ومناهج التكوين الأساس لفائدة الأطر العاملة بمختلف مكونات منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي ومستوياتها، بقصد تأهيلهم وتنمية قدراتهم، والرفع من أدائهم وكفاءتهم المهنية، وذلك من خلال ملاءمة أنظمة التكوين مع المستجدات التربوية والبيداغوجية والعلمية والتكنولوجية، مع مراعاة خصوصيات كل صنف من أصناف التكوين.

وعليه؛ فقد حاول هذا الكتاب الموسوم بـ" الابتكار في التربية والتكوين: قضايا ورؤى" الانطلاق من المرتكزات السابقة، وذلك من خلال اشتغال مؤلفيه، الذين يؤمنون إيمانا راسخا بالأدوار الطلائعية التي يضطلع بها البحث التربوي في تطوير منظومة التربية والتكوين وتجويدها، بقضايا حارقة تتسم بالراهنية، لا يمكن الضرب عنها صفحا. فقد أجمعت الدراسات الست على كون الابتكار في التربية والتكوين أمرا حتميا لا مناص منه، لكنها اختلفت في القضايا المطروحة، وفي زاوية الرؤية المعتمدة.

DEMOCRATIC ARABIC CENTER
Germany: Berlin 10315 Gensinger- Str: 112
http://democraticac.de
TEL: 0049-CODE
030-89005468/030-898999419/030-57348845
MOBILTELEFON: 0049174274278717

ISBN 9 783689 291174

DEMOCRATICAC.DE

المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الإستراتيجية والسياسية والإقتصادية

Democratic Arab Center
for Strategic, Political and Economic Studies

الـنـــــاشـــر

المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية
ألمانيا / برلين

Democratic Arab Center
For Strategic, Political & Economic Studies
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 مسبق خطي 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 الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية ألمانيا/برلين

Tel: 0049-code Germany
54884375-030
91499898-030
86450098-030

البريد الإلكتروني
book@democraticac.de

عنوان الكتاب	الابتكار في التربية والتكوين: قضايا ورؤى
مؤلف الكتاب	كتاب جماعي محكم
رئيس المركز الديمقراطي العربي	أ. عمار شرعان
مدير النشر	د. أحمد بوهكو
رئيس اللجنة العلمية	د. ربيعة تمار
الإشراف والتنسيق	د. محمد أبحير د. محمد تنفو
الطبعة	الأولى
السنة	2024م
عدد الصفحات	91
رقم تسجيل الكتاب	ISBN 978-3-68929-117-4
الناشر	المركز الديمقراطي العربي للدراسات السياسية والاستراتيجية والاقتصادية | برلين – ألمانيا

الآراء الواردة أدناه تعبّر عن رأي الكاتب ولا تعكس بالضرورة وجهة نظر المركز الديمقراطي العربي

اللجنة العلمية للكتاب:

- د. محمد الدريج، خبير تربوي.
- د. أحمد دكار، خبير تربوي.
- د. عبد الجليل شوقي، أستاذ محاضر مؤهل.
- د. يوسف الكمري، أستاذ محاضر مؤهل.
- د. عبد العزيز لحويدق، أستاذ محاضر مؤهل.
- د. يوسف المادحي، أستاذ التعليم العالي.

الفهرست

الترتيب	العنوان	الصفحة
1	تقديم	4
2	إسهام الأدب الرقمي في دعم عدة تكوين مدرسي اللغة العربية محمد أبحير	7
3	نهج تحليل الممارسات المهنية: بين طموحات بناء الهوية المهنية وإكراهات و اقع التكوين بالمراكز محمد تنفو	21
4	العربية بين المكتسب اللهجي وتعلم الفصيح: اتصال ديداكتيكي أم انفصال. (نحو رؤية تجديدية لتدريسية اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية) محمد الجبار	32
5	تدبير الأقسام المشتركة من منظور الصف المعكوس مكون القراءة أنموذجاً د. مصطفى حداني د. عبد اللطيف السخيري	52
6	من قضايا التجديد التربوي: محددات وأسس د. عبد الغاني العجان	73
7	رهانات التربية الدامجة: بحث في المنطلقات والأسس والمقاربات عزيز غنيم	83

تقديم

يعد تأهيل مهن التربية والتكوين والتدبير والبحث إحدى رافعات التغيير الأساس التي تقوم عليها الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030 بالمغرب؛ ذلك أن الإصلاح التربوي يرتبط عضويا بتأهيل الفاعلين التربويين، وتثمين عملهم، والارتقاء بأدوارهم ومهامهم، وتحسين ظروف مزاولتهم لعملهم، والتنمية المستمرة لقدراتهم المهنية؛ تأهيل بهم المربين، والمدرسين، والمكونين، وأطر التدبير والإدارة، والتوجيه، والتفتيش، والتخطيط، وذلك في مختلف مستويات المنظومة، مركزيا وجهويا ومحليا، وفي مؤسسات التربية والتكوين والبحث كافة.

وجدير بالذكر أن المادة 39 من القانون الإطار 51-17، المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي بالمغرب، تنص على أنه يتعين على السلطات الحكومية ومؤسسات التكوين المعنية أن تعمل على مراجعة برامج ومناهج التكوين الأساس لفائدة الأطر العاملة بمختلف مكونات منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي ومستوياتها، بقصد تأهيلهم وتنمية قدراتهم، والرفع من أدائهم وكفاءتهم المهنية، وذلك من خلال ملاءمة أنظمة التكوين مع المستجدات التربوية والبيداغوجية والعلمية والتكنولوجية، مع مراعاة خصوصيات كل صنف من أصناف التكوين.

وعليه؛ فقد حاول هذا الكتاب الموسوم بـ*" الابتكار في التربية والتكوين: قضايا ورؤى"* الانطلاق من المرتكزات السابقة، وذلك من خلال اشتغال مؤلفيه، الذين يؤمنون إيمانا راسخا بالأدوار الطلائعية التي يضطلع بها البحث التربوي في تطوير منظومة التربية والتكوين وتجويدها، بقضايا حارقة تتسم بالراهنية، لا يمكن الضرب عنها صفحا. فقد أجمعت الدراسات الست على كون الابتكار في التربية والتكوين أمرا حتميا لا مناص منه، لكنها اختلفت في القضايا المطروحة، وفي زاوية الرؤية المعتمدة.

لقد عمل الباحث محمد أبحير، في دراسته التي تحمل عنوان*" إسهام الأدب الرقمي في دعم عدة تكوين مدرسي اللغة العربية"* ، على تأكيد الدور المهم الذي يمكن أن يقوم به الأدب الرقمي في المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين. فمن خلال هذا الأدب، يمكن للأستاذ(ة) المكون (ة) أن يدعم عدة تكوين أساتذة(ات) اللغة العربية. فقد انطلق الباحث من تحديد المفاهيم من قبيل مفهوم التكوين الأساس والتأهيلي، ومفهوم الأدب الرقمي، ثم أماط اللثام عن الوثائق التربوية الرسمية من أجل رصد اهتمامها بالتكنولوجيا الرقمية، كما عرج على عدة تكوين الأساتذة (ات)التي لم تمنح الأدب الرقمي العناية التي يستحقها، وفي النهاية اقترح الباحث تصورا تربويا لإدماج الأدب الرقمي في عدة تكوين الأساتذة.

تناولت دراسة الباحث محمد تنفو **"نهج تحليل الممارسات المهنية: بين طموحات بناء الهوية المهنية وإكراهات و اقع التكوين بالمراكز"** موضوع تحليل الممارسات المهنية باعتبارها نهجا جماعيا متمركزا على المصاحبة، وإجراء لتجويد التكوين (*مارغريت آلتي*). عملت الدراسة على تشريح بطاقة توصيف ورشة تحليل الممارسات المهنية المعتمدة بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين (قطب اللغات) بهدف كشف بعض أعطابها، ثم تقديم مقترحات قد تسهم في تجويدها. في الختام، رصدت الدراسة بعض إكراهات واقع التكوين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين التي تعوق تدبير ورشة تحليل الممارسات المهنية تدبيرا جيدا، وتحول دون بناء هوية مهنية.

لقد انصب اهتمام الباحث محمد الجبار، في دراسته المعنونة ب***" العربية بين المكتسب اللهجي وتعلم الفصيح: آتصال ديداكتيكي أم انفصال؟ (نحو رؤية تجديدية لتدريسية اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية)***، على اللغة واللهجات باعتبارهما مفهومين انشغل بهما علم النفس اللغوي. وبتعبير أدق لم يكتف الباحث بتقديم مقاربة بيداغوجية تنطلق من توظيف اللهجة المحلية باعتبارها مكتسبا للطفل في تعلم اللغة العربية الفصحى، وذلك من خلال استقراء ما جاء في الأدبيات التربوية واللسانية واللسانيات التطبيقية (نظريات الاكتساب والتعلم)، وإنما عمل على طرح تدبير ديدكتيكي لمشروعه المتمركز على تدريس اللغة العربية الفصحى، منطلقا من تبيان تلك الوشائج التي تربط الفصيح واللهجي في اللهجة المغربية على المستوى الصوتي والصرفي والدلالي والتركيبي، ومنتقلا إلى تقديم مداخل مشروعه المتمثلة في مدخل تعدد المقاربات البيداغوجية، ومدخل الاتصال الديدكتيكي، ومدخل الاكتساب، ومدخل تدريس اللغة العربية الفصحى كنسق، ومدخل استراتيجيات الانطلاق من الأخطاء نحو الاكتساب. لم يقف الباحث، فقط، عند مداخل مشروعه، وإنما عززه بدعامات تسهم في تنزيل مقاربته على أرض الواقع.

تطرح دراسة الباحثين *مصطفى حداني وعبد اللطيف السخيري*، التي جاءت بعنوان ***"تدبير الأقسام المشتركة من منظور الصف المعكوس: مكون القراءة أنموذجاً***، فكرة تدبير القسم المشترك باعتباره اختيارا بيداغوجيا في المنظومة التربوية المغربية التي ترمي إلى تحقيق مبدأ الإنصاف وتكافؤ الفرص. وانطلاقا من عملية تشخيص وضعية الأقسام الثنائية في المدرسة المغربية التي استندت إلى الاستمارة باعتبارها أداة للبحث، حاولت الدراسة كشف مدى حضور بيداغوجيا الصف المعكوس في تدبير الأقسام المشتركة عند الأساتذة(ات). وبهدف تجديد الممارسات البيداغوجية في هذه الأقسام، عملت الدراسة على وضع لبنة أولى لإطار منهجي لتدبير الأقسام المشتركة وفق بيداغوجيا الصف المعكوس (مكون القراءة أنموذجا) بوصفها مقاربة منهجية ينتقل فيها المتعلم(ة) من التعلم المباشر إلى تعلم شبه فردي يعتمد فيه على نفسه في البحث عن المفاهيم الأساسية.

تأتي دراسة الباحث عبد الغاني العجان الموسومة بـ***"من قضايا التجديد التربوي: محددات وأسس"*** لتؤكد راهنية البحث في أسئلة التجديد في قضايا التربية والتكوين بفعل ما يعرفه العالم من تحولات شملت الحقول الفكرية والثقافية والعلمية والتكنولوجية وغيرها. وهكذا تناول الباحث، في البداية، مقولة التجديد التربوي باعتبارها مفهوما إشكاليا حديثا يتصل بمدخلات الحقل التربوي وعملياته ومخرجاته ووسائله وأساليبه ومناهجه. وإيمانا من الباحث بالدور الذي تضطلع به الثنائيات في انفتاح الفكر التربوي على الإدراك، اهتم بصلة فكرة التجديد في التربية بالإصلاح التربوي، وبعلاقة التجديد التربوي بتكوين الأساتذة(ات)، وبصلة التجديد التربوي بمدرسة المستقبل بوصفها مشروعا تربويا.

ومن أجل تعميم تعليم جيد ودامج في منظومتنا التربوية المغربية، يراعي خصوصية المتعلم(ة) في وضعية إعاقة ويحفظ حقوقهم، يقدم الباحث عزيز غنيم في دراسته التي اختار لها عنوان***"رهانات التربية الدامجة: بحث في المنطلقات والأسس والمقاربات"*** تصورا حول التربية الدامجة ورهاناتها، تناول فيه منطلقات هذه التربية وأسسها ومقارباتها. فقد ركز في دراسته على التربية الدامجة من حيث المفهوم والنشأة والتطور، ثم عرج على فلسفة هذه التربية التي ترمي إلى إنهاء كل أشكال التمييز، وعلى الحق في هذه التربية بالنسبة للأشخاص في وضعية إعاقة، وذلك من خلال العمل على تكييف المناهج والدعامات الديدكتيكية والاستراتيجيات والبيداغوجيات والأهداف والأنشطة التقويمية، وإعداد فصل دامج يتسم بخصائص محددة، وتكوين مدرس دامج يتمتع بكفايات خاصة، ويضطلع بأدوار معينة.

ختاما، لا يسعنا إلا القول إن هذا الكتاب الجماعي لا يدعي الإحاطة بكل القضايا التي تهم الابتكار في التربية والتكوين، وإنما سعى، بشكل أساس، إلى أن يسهم إسهاما محمودا في مجال البحث التربوي الجاد، لما له من أهمية قصوى في منظومة التربية والتكوين، وذلك من خلال طرح بضعة أسئلة وعرض بعض الأفكار آملين في أن تثير انتباه باحثين آخرين، وأن يولوها بعض العناية وكثيرا من الاهتمام.

إسهام الأدب الرقمي في دعم عدة تكوين مدرسي اللغة العربية

De l'apport de la littérature numérique dans l'appui à la formation de base des enseignants de langue arabe

محمد أبحير: المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة مراكش أسفي-المغرب medabhir@gmail.com
مختبر تكامل المناهج في تحليل الخطاب كلية اللغة العربية، جامعة القاضي عياض بمراكش، المغرب

الملخص:
تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع حضور الأدب الرقمي في التكوين الأساس والتكوين الأساس التأهيلي لمدرسي اللغة العربية في فضاءين هما الجامعة والمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، إضافة إلى بيان الإسهامات الممكنة لهذا الجنس الأدبي الجديد في دعم عدة التكوين، عن طريق الاستفادة من جميع المزايا التي يتيحها هذا الوسيط الرقمي.
الكلمات المفاتيح:
الأدب الرقمي، عدة التكوين، التكوين الأساس، التكوين الأساس التأهيلي، مدرس اللغة العربية.

Résumé :
Cette étude a pour objectif d'examiner la réalité de l'intégration de la littérature numérique dans la formation initiale ainsi que dans la formation de base et de qualification des enseignants de langue arabe, tant au sein des universités que dans les centres régionaux des métiers de l'éducation et de la formation. Elle s'efforce également à mettre en lumière les contributions potentielles de ce genre littéraire émergent dans le renforcement de la formation, en tirant parti de l'ensemble des ressources et des opportunités offertes par ces médias numériques.
Mots-clés :
Littérature numérique ; dispositif de formation ; formation initiale ; formation de base qualifiante ; enseignant de langue arabe.

تقديم:

يعد تكوين المدرسات والمدرسين من القضايا المهمة في أي إصلاح تربوي، من أجل ذلك اندرجت عمليات بناء عدد تكوين الأساتذة بالجامعات والمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، في سياق مجموعة التدابير التي اتخذتها كل من وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والابتكار ووزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة من أجل تطوير منظومة تكوين أطر التربية والتعليم.

ومعلوم أن الجامعات تتولى إعداد الأطر التربوية في مختلف تخصصات التعليم الابتدائي والثانوي من خلال سلك الإجازة في التربية؛ إذ يهدف هذا السلك إلى تمكين الطالب من اكتساب معارف ومؤهلات وكفايات أكاديمية في مجالات التخصص وعلوم التربية[1].

وفي المقابل، ينص المرسوم رقم 672.2.11 الصادر في 23 ديسمبر 2011 في شأن إحداث وتنظيم المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين كما وقع تغييره وتتميمه، على أن هذه المؤسسات تتولى التكوين الأساس التأهيلي لأساتذة التعليم الابتدائي وأساتذة التعليم الثانوي الإعدادي وأساتذة التعليم الثانوي التأهيلي.

ويلاحظ أن حياة الطلاب ترتبط بعالم التكنولوجيا ارتباطا وثيقا؛ وبالتالي، فلا مناص من الاتجاه نحو إدماج الثقافة الرقمية في تكوين أطر هيئة التدريس، ضمانا للحد الأدنى من التوافق والانسجام بين التطور التكنولوجي وتكوين الفاعل التربوي (الجيل الجديد من المدرسين)، عن طريق الانفتاح على الأشكال الجديدة للكتابة النقدية والإبداع الأدبي.

وانطلاقا مما سبق، تتلخص الإشكالية العامة للدراسة في الكشف عن واقع حضور الأدب الرقمي في التكوين الأساس والتكوين الأساس التأهيلي لمدرسي اللغة العربية، إضافة إلى بيان الإسهامات الممكنة لهذا الجنس الأدبي الجديد في دعم عدة التكوين، عن طريق الاستفادة من جميع المزايا التي يتيحها الوسيط الرقمي.

أولا- تحديد المصطلحات:

يعرف لوجوندر Legendre "التكوين الأساس" بأنه تكوين يتيح اكتساب المعارف وتنمية القدرات والمهارات الضرورية لتعميق المعارف أو اكتساب معارف جديدة أو تنمية مهارات في مجال معين؛ كما يتيح اكتساب أدوات أساسية وضرورية للراشدين قصد مزاولة أدوارهم أو متابعة دراستهم، وهو تكوين يشمل تعلم المعارف والمهارات الأساسية في ميدان معين. ويشير غالبا إلى التكوين في المادة أو التخصص من حيث تحصيل المعارف الأساسية والمناهج والوسائل اللازمة[2].

ومن المعلوم أن الطالب (ة) يتلقى تكوينا علميا أكاديميا في الجامعات قبل أن يلتحق بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين؛ وعليه فإن الأطر التربوية تستفيد من تكوين أساس قبل الالتحاق بمؤسسات التكوين الأساس التأهيلي، سواء تعلق الأمر بالتكوين في إطار سلك الإجازة في التربية أو ما شابه ذلك.

ويهدف التكوين الأساس التأهيلي إلى تمكين المستفيدين من تنمية الكفايات المتعلقة بالمواد الدراسية المبرمجة بسلك التعليم الابتدائي أو الثانوي بسلكيه، وكذا الكفايات المهنية، وترسيخ أخلاقيات المهنة لديهم؛ بوساطة مجزوءات

[1] دفتر الضوابط البيداغوجية الوطنية لسلك الإجازة في التربية، الجريدة الرسمية، العدد رقم: 7280، الصادر بتاريخ 7 مارس 2024.

[2] غريب عبد الكريم، المنهل التربوي، الجزء الأول، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، 2006، ص: 460.

منسجمة ومتكاملة ومتمفصلة فيما بينها، تراعي مواصفاتهم العلمية الأكاديمية من جهة، وتلبي حاجاتهم لممارسة مهنة التدريس من جهة أخرى[1].

من هنا، تظهر أهمية التكوين الأساس التأهيلي في أي إصلاح تربوي؛ من أجل ذلك اندرجت عمليات بناء مناهج تكوين الطلبة وتأهيلهم بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين في سياق مجموعة التدابير التي اتخذتها وزارة التربية الوطنية لتطوير منظومة تكوين أطرها من خلال إحداث هذه المراكز.

ومن بين المصطلحات ذات الصلة بموضوع التكوين الأساس التأهيلي نجد مصطلح "التمهين" أو "المهننة"؛ ويراد به كل عملية اجتماعية تنال من خلالها وظيفة ما، خصوصية وموقعا مهنيا واجتماعيا محددا. وهي اجتماعية لأنها تتأثر وتؤثر في التحولات الاجتماعية والتوجهات نحو الأعمال وعالم الشغل وبدينامية تساير حركية الاقتصاد ومتطلباته. فقد يرقى عمل ما ليصبح مهنة، وقد يحدث العكس نتيجة للمستجدات والتحولات الاجتماعية، فتضعف المهنة أو تنقرض[2].

وتهدف المهننة في مجال السياسات العمومية للشغل، إلى إكساب الشباب تجربة طويلة ودالة، كيفما كان مستوى تكوينهم الأساس؛ وذلك هو الاتجاه الذي اتخذته عقود المهننة كعدة حديثة لجعل الشباب مؤهلين، مع إعطاء الأولوية لتشغيلهم ثم لتكوينهم.

لذلك، تعتبر المهننة في إطار التكوين أو السياسات العمومية، عملية هادفة إلى تقوية الروابط بين التكوين والشغل، لأن هذا الأخير هو الذي يمنح الشرعية للمعرفة، كما يمنحها قيمتها الاجتماعية[3].

ولعل أبرز مصطلح عليه العمدة في الدراسة هو مصطلح "الأدب الرقمي" Littérature numérique، وفي سبيل البحث عن تعريف له، نسجل كثرة المصطلحات والألفاظ الدالة عليه، اشتقاقا ونحتا وترجمة، بشكل يصعب معه القبض على تعريف محدد أو تعيين لفظ ما دون باقي الألفاظ. وفي هذا الإطار، لابد من الإلماع ببعض التعريفات والوقوف عند حدود المصطلحات.

ومن ذلك مثلا، ما ذهب إليه فيليب بوطز في دراسة بعنوان "ما الأدب الرقمي؟"، إذ عرف الأدب الرقمي بأنه كل شكل سردي أو شعري يستعمل الجهاز المعلوماتي وسيطا ويوظف واحدة أو أكثر من خصائص هذا الوسيط[4].

فالأدب الرقمي، وفقا لهذا التصور؛ يلتمس هويته انطلاقا من الوسيط التكنولوجي، فيغدو معه النص الرقمي في عرف الباحثة زهور كرام نسيجا من العلامات التي لا تجعله يخضع لوضع قائم وثابت، وإنما نصيته تتحقق من حيويته ولا اكتماله، من خلال ارتباطه بوضعيات مادية؛ مثل شاشة الحاسوب ووضعيات ذهنية كاللغة والصوت والصورة والألوان[5].

وتتقاطع مفاهيم أخرى مع مفهوم "الأدب الرقمي" مثل: "الأدب التفاعلي" و"الأدب الشبكي" وغيرها من المفاهيم والمصطلحات، على الرغم من تأكيد الباحثين على أن هناك فروقا جوهرية بين المصطلح المعتمد في الدراسة وبين باقي المصطلحات ذات الصلة به.

---

[1] وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي دليل حول إجراءات تدبير التكوين بمسلك التعليم الثانوي بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، الموسم التكويني 2020-2021، ص: 10 و11.

[2] الدريج محمد، هندسة التكوين الأساسي للمدرسين وتمهين التعليم، منشورات كراسات تربوية، الجزء الأول، يوليوز 2020، ص: 8.

[3] بيرنو وآخرون، المهننة والتكوين في التربية. ترجمة وإعداد: عز الدين الخطابي. مراجعة وتقديم: عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، 2016.، ص: 11 و12.

[4] بوطز فيليب، ما الأدب الرقمي؟ ترجمه: محمد أسليم، مجلة علامات، العدد: 35، 2011، ص: 103.

[5] كرام زهور، الأدب الرقمي: أسئلة ثقافية وتأملات مفاهيمية، رؤية للنشر والتوزيع، القاهرة، ط: 1، 2009، ص: 50.

فالحديث –مثلا- عن "الأدب التفاعلي"، يعني أن التفاعلية خاصـية للعلاقة التي تقوم بين القارئ والبرنامج. إنها قدرة تمنح للقارئ وإكراه يخضـع البرنامج: يمنح العمل القارئ قدرة التأثير في تركيب العلامات المقترحة للقراءة ويفرض العمل نفسه على البرنامج أن يتجاوب مع بعض المعلومات التي يقدمها القارئ.

التفاعلية بحسـب هذا التعريف هي خاصـية للعمل الأدبي وليسـت للبرنامج وحده. فمن وجهة نظر القارئ، لم يعد البرنامج نظاما يندرج فيه هذا القارئ، بل صار أداة يستخدمها القارئ نفسه في بناء المعنى بوساطة القراءة[1].

أما تعبير "الأدب الشـبكي" فيشـير صـراحة إلى الأعمال المنشـورة في شـبكة الأنترنت وإلى مفهوم الشـبكة. إلا أن هذا المصـطلح، للأسـف، يقصـي كليا سـائر الأعمال الموجودة حاليا خارج الشـبكة (الأقراص المدمجة) وعددا من التجهيزات، كما أنه يميل الى استبعاد كل الأعمال السابقة على ظهور شبكة الأنترنت[2].

في حين، يسـتحضـر الباحث سـعيد يقطين مفاهيم أخرى هي مفهوم "النص المترابط" ومفهوم "الإبداع التفاعلي"، إذ يسـتعمل مفهوم "النص المترابط" كمقابل لـــ Hypertexte، وهو "النص" الذي نجم عن اسـتخدام الحاسـوب وبرمجياته المتطورة والتي تمكن من إنتاج النص وتلقيه بكيفية تبنى على "الربط" بين بنيات النص الداخلية والخارجية.

أما "الإبداع التفاعلي" فهو مجموع الإبداعات (والأدب من أبرزها) التي تولدت مع توظيف الحاسـوب، ولم تكن موجودة قبل ذلك، أو تطورت من أشكال قديمة، ولكنها اتخذت مع الحاسوب صورا جديدة في الإنتاج والتلقي[3].

ثانيا- التعلم الرقمي في الوثائق التربوية الرسمية:

1- المشاريع الإصلاحية والدلائل البيداغوجية:

يمكن القول إن المجال التربوي المغربي منفتح على عالم التكنولوجيا، إلا أنه لم يرق بعد إلى المستوى المطلوب انسجاما مع توجهات الدراسـة. وعليه، تتحدث الرؤية الاسـتراتيجية للإصـلاح (2015 – 2030) عن مفهوم "التكنولوجيا التربوية"، ويطلق هذا المفهوم على تقنيات المعلومات والاتصـال التي دخلت مجال التربية والتكوين، على مسـتوى التأطير والتعلمات والتكوينات، أو التخطيط والتنظيم والتدبير والتقييم.

كما تشـمل "التكنولوجيا التربوية" مجموع البرامج المعلوماتية والتفاعلية، والموارد الرقمية، والأدوات التكنولوجية والأجهزة الإلكترونية المختلفة، علاوة على شـبكات وأنظمة الاتصـال وما توفره من خدمات وتطبيقات (من قبيل التبادل الآني للمعلومات والأفكار، والمؤتمرات عن طريق الفيديو، والتعلم عن بعد، والمكتبات الرقمية، إلخ).

وتتمحور أهداف اسـتثمار التكنولوجيات التربوية في الرفع من جودة التربية والتكوين، على مسـتويات عدة، أهمها: تيسير إدراك المعارف المختلفة، وجعل العملية التعليمية-التعلمية أكثر جاذبية وإثارة وتشـويقا، وتأهيل العنصر البشري للاندماج في مجتمع المعرفة، والتمكين من اعتماد اسـتراتيجيات التعلم الذاتي، وبناء المشـاريع الشـخصـية في البحث والابتكار، وعقلنة الحكامة التربوية باعتماد نظم معلوماتية مندمجة ومتكاملة، وخلق جماعات افتراضـية معرفية لتبادل الرأي، وتقاسـم الأفكار، وبناء الذكاء الجماعي، ودعم العمل الجماعي بين الفعاليات التربوية، ورفع العزلة عن المدرسـين والمؤطرين والباحثين في التربية والتكوين[4].

---

[1] بوطز فيليب، ما الأدب الرقمي؟، ص: 105.

[2] نفسه، ص: 108.

[3] يقطين سعيد، من النص إلى النص المترابط: مدخل إلى جماليات الإبداع التفاعلي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء/بيروت، ط: 1، 2005، ص: 9 و10.

[4] المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015 – 2030، ص: 82.

ويسعى القانون الإطار 51.17 إلى تحسين جودة التعلمات والتكوين وتطوير الوسائل اللازمة لتحقيق ذلك، ولا سيما من خلال تكثيف التعلم عبر التكنولوجيات التربوية الحديثة، والرفع من نجاعة أداء الفاعلين التربويين، والنهوض بالبحث التربوي، والمراجعة العميقة والمستمرة والمنتظمة للمناهج والبرامج والتكوينات[1].

وقد وضعت وزارة التربية الوطنية رهن إشارة أساتذة اللغة العربية بسلكي التعليم الثانوي دليلا بيداغوجيا لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تدريس مادة اللغة العربية، ويؤكد هذا الدليل على أن هذا الإدماج يعد عاملا أساسيا لتحسين جودة تعلم اللغة العربية، وعنصرا هاما لتفعيل مقاربات تربوية جديدة تتماشى ومستجدات المجال التربوي في تدريس اللغات. إذ أصبحت الموارد التربوية الرقمية إحدى الدعامات الديدكتيكية الهامة التي يمكن توظيفها بشكل أمثل في سيرورة العملية التعليمية-التعلمية، حيث تضفي عليها أنماطا جديدة من الحركة والتفاعل.

ويستند دليل استعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصال في مادة اللغة العربية، على مرجعيات كثيرة منها: استحضار معطيات العصر باعتباره يتميز بالثورة المعرفية وبتعاظم روافدها، وتنوع سبل الوصول إليها، وانتشار آليات الحصول عليها، فضلا عما يطبع المعرفة من تطور وتجدد مستمرين[2].

2- عدة التكوين بالجامعات والمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين:

يعكس المحتوى البيداغوجي لسلك الإجازة في التربية حضورا محتشما للتكنولوجيا الرقمية، ويمكن رصد ذلك من خلال مستويين اثنين:

الأول: إقرار وحدات مستقلة تعنى بتكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس.

الثاني: الدعوة إلى استثمار تكنولوجيا المعلومات والاتصال في الوحدات المدرسة، عن طريق استحضار جملة من الآليات؛ منها الموارد الرقمية والسيناريوهات التربوية وغيرهما.

في المقابل، يلاحظ –بشكل عام- أن مضامين الوثائق التربوية ذات الصلة بمنهاج تأهيل الأساتذة تبدو متخلفة عن ركب التطورات والتغييرات التي يشهدها المشهد الثقافي العالمي، إذ لم يعد بمقدورها مسايرة ما استجد في عالم الرقميات وعلاقة ذلك بالأدب مثلا. لهذا، فإن تحيينها صار أمرا ضروريا حتى يتحقق التناغم والانسجام بين الواقع ومنهاج التكوين، فالمعرفة تدرس في مستقبلها، لا في ماضيها.

كما أن استراتيجية الوزارة في تكوين أطر التدريس في تحول مستمر، مما يحول دون الاستقرار على نموذج بيداغوجي واضح المعالم، لعل من عناصره الأساس إدماج الأدب الرقمي ضمن محتويات ومضامين عدة التأهيل.

إلا أن هذه المقدمات لا تمنع من فحص منهاج التأهيل لنتبين حجم حضور الثقافة الرقمية في ثناياه، ولعل أهم عنصر مساعد على ذلك ما يتعلق بمجزوءات التكوين. إذ يستفيد الطلبة بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين من تكوين أساس تأهيلي باعتماد المقاربة المجزوءاتية، ويتم إنجاز كل مجزوءة خلال 30 ساعة عن طريق مجموعة من الأنشطة التربوية (Activités Pédagogiques): (دروس نظرية، أعمال تطبيقية، ورشات، عروض...).

يضاف إلى هذا كله، حضور مصوغة قائمة الذات بمسمى: "تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم"؛ وتهدف بالأساس إلى تشجيع الأساتذة (ات) على تنمية وتطوير الكفاية المهنية المتعلقة باستعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصال

[1] الظهير الشريف رقم 1.19.113 الصادر في 7 ذي الحجة 1440 (9 أغسطس 2019) بتنفيذ القانون الإطار رقم 51.17 يتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، الباب الثاني، المادة الثالثة.

[2] وزارة التربية الوطنية، الدليل البيداغوجي لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تدريس مادة اللغة العربية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والثانوي التأهيلي، المختبر الوطني للموارد الرقمية، الرباط، ماي 2013، ص: 3 و4.

في الممارسات المهنية خاصة في المجالات الآتية المعززة بالأهداف المرتبطة بها، انسجاما مع استراتيجية الوزارة الوصية في هذا المجال؛ وذلك من خلال:

أ- استراتيجية وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني في تكنولوجيا المعلومات والاتصال:

- اكتساب المعارف المرتبطة باستراتيجية وزارة التربية الوطنية في تكنولوجيا المعلومات والاتصال.

ب- مجال إدماج معقلن وملائم لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في وضعيات التعليم والتعلم:

- الوعي بإمكانات تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم والتعلم؛
- البحث على الموارد الرقمية التعليمية وانتقائها لتكون ملائمة للبرامج والتوجهات الرسمية، وقابلة للإدماج في وضعيات التعليم والتعلم؛
- إدماج ملائم ووظيفي للموارد الرقمية التعليمية في تصميم الأنشطة التعليمية التعلمية؛
- إعداد سيناريوهات لوضعيات التعليم والتعلم تدمج الموارد التعليمية الرقمية؛
- التخطيط لترتيب الفضاء لتعزيز التعلم والتفاعل ضمن مجموعة القسم.

ج- مجال تدبير وضعيات التعليم والتعلم مع إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال:

- تكييف تنظيم مجموعة القسم وفقا لما تتيحه الموارد الرقمية للتعلم؛
- تنفيذ أنشطة التعليم والتعلم التي تدمج تكنولوجيا المعلومات والاتصال حسب الموارد الرقمية ومختلف الوسائل المتاحة في المؤسسة...

د- مجال إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في الممارسات المتعلقة بالتقويم والمعالجة والدعم:

- استخدام أدوات وموارد تعليمية رقمية في تقويم التعلمات؛
- استخدام الموارد التعليمية الرقمية في أنشطة المعالجة.

هـ- مجال استثمار تكنولوجيا المعلومات والاتصال في البحث التربوي والتطوير المهني:

- استخدام أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصال لإنتاج جماعي للموارد التعليمية الرقمية؛
- استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التكوين الذاتي المهني[1]...

كما نسجل حضور إشارات محتشمة، ذات صلة بالموارد الرقمية ضمن توصيف مجزوءات التكوين الحالية (2024) المخصصة لتأهيل أساتذة اللغة العربية في المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، ومن ذلك مثلا:

أ- مجزوءة تخطيط التعلمات:

تروم هذه المجزوءة تأهيل الطالب (ة) لتخطيط أنشطة تعلمية وتعليمية على مدى بعيد ومتوسط وقريب، مراعيا مجموعة من الاعتبارات التنظيمية والتربوية والديدكتيكية والمؤسساتية...إلخ. ومن بين الضوابط الواجب مراعاتها أثناء

[1] وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، دليل تكوين الأساتذة الموظفين بموجب عقود، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، يناير 2017، ص: 15.

التخطيط للتعلمات ومحطات التقويم والمعالجة، ما يتعلق بتوظيف تكنولوجيا الإعلام والاتصال في التعليم (TICE)، عن طريق استحضار الموارد الديدكتيكية الرقمية[1].

ب- مجزوءة تدبير التعلمات:

تستهدف هذه المجزوءة تأهيل الطالب (ة) لتدبير أنشطة تعلمية، قصد إنماء كفايات المتعلمين والمتعلمات في مادة اللغة العربية، انطلاقا من تخطيط معد سلفا، مع تعديل تدبيره وتطويره في ضوء ممارسة متبصرة، وباستحضار مجموعة من الاعتبارات؛ مثل ملمح التخرج من الشعبة أو المسلك والمهارات المرتبطة بها، وخصوصية المتعلمين والمتعلمات، وطبيعة الفصل الدراسي، والموارد الرقمية...كما يراعي المتدرب توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم (TICE)، واستثمار الموارد الرقمية[2].

إضافة إلى ذلك، تنص البطاقة التوصيفية لمجزوءة التدبير رقم 1 المتعلقة بالتعليم الثانوي، وفق التصور الجديد، على تدبير وضعيات التعليم عن بعد باستخدام نماذج من الاستخدامات البيداغوجية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال الخاصة باللغة العربية عن بعد، عن طريق:

- إنتاج موارد رقمية وتوظيفها؛
- استثمار منصات التعليم عن بعد؛
- إحداث فضاءات للعمل الجماعي عن بعد[3].

ج- مجزوءة تقويم التعلمات:

تستهدف هذه المجزوءة تطوير كفاية الطالب (ة) لتقويم درجة نماء كفايات المتعلمين والمتعلمات، والموارد المرتبطة بها، وعلى إعداد عدة علاجية مناسبة لتجاوز تعثراتهم، كما يفترض في المتدرب(ة) العمل على توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم (TICE)[4].

ويدعو المحور السابع ضمن مجزوءة "التقويم" بالتعليم الثانوي في النموذج المحين، إلى ضرورة توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تقويم اللغة العربية، من خلال ما يأتي:

- إنتاج عدة رقمية للتقويم التشخيصي؛
- إنتاج عدة رقمية للتقويم الشفوي والكتابي؛
- إنتاج عدة رقمية للدعم والمعالجة[5].

[1] وزارة التربية الوطنية، مسلك تأهيل أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي، منهاج اللغة العربية، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، الرباط، يوليوز2012، ص: 7.

[2] نفسه، ص: 21 و22.

[3] وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، مجزوءة تدبير التعلمات 1، سلك تأهيل التدريس، مسلك أساتذة التعليم الثانوي، التخصص: اللغة العربية، الرباط، 2022، ص: 3.

[4] مسلك تأهيل أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي، منهاج اللغة العربية، ص: 33 و34.

[5] وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، مجزوءة تقويم التعلمات، سلك تأهيل التدريس، مسلك أساتذة التعليم الثانوي، التخصص: اللغة العربية، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، الرباط، 2022، ص: 3.

د- مجزوءة الإنتاج الديدكتيكي:

تحوي البطاقة الوصفية لورشة الانتاج الديدكتيكي بالتعليم الثانوي، إشارة إلى إمكانية تصميم الموارد الديدكتيكية وتطويرها مثل: الحوامل والوسائل الديدكتيكية، بما في ذلك الموارد الرقمية (خريطة المفاهيم، نماذج تطبيقات، مقاطع فيديو...)[1].

كما تقترح البطاقة الوصفية لمجزوءة الإنتاج الديدكتيكي بالتعليم الابتدائي، إنتاج الحوامل والدعامات الديدكتيكية والوسائل التعليمية-التعلمية ذات الصلة بمادة اللغة العربية، وبهم ذلك كل مستويات التعليم الابتدائي[2].

يلاحظ من خلال ما سبق، الحضور المحتشم للتكنولوجيا الرقمية في التكوين التأهيلي لمدرسي اللغة العربية؛ فإما أن يكون هذا الحضور تصريحا، لكنه يصب في خانة العموميات أو الكفايات العرضانية، أو أن يكون تلميحا مقتضبا إذا تعلق الأمر بإدماج الأدب الرقمي في عدة التأهيل.

ثالثا- تصور تربوي مقترح لإدماج الأدب الرقمي في عدة تكوين المدرسين:

1- مبررات التصور المقترح:

قبل أن نهم بسرد تفاصيل التصور التربوي المقترح الرامي إلى إدماج الأدب الرقمي في التكوين الأساس والتكوين الأساس التأهيلي لمدرسي اللغة العربية بالجامعات والمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، لا بأس من التذكير بواقع هذا الجنس الأدبي الجديد في عدة التكوين، فضلا عن ذكر مبررات هذا التصور.

إذ تواجه عملية إدماج الأدب الرقمي في عدة تكوين أساتذة اللغة العربية تحديات جمة؛ منها ما يتعلق بالجوانب التقنية مثل مدى تمكن الفاعل التربوي من آليات استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في الممارسة المهنية، فضلا عن متطلبات إدماج الأدب الرقمي في التكوين الأساس والتكوين الأساس التأهيلي؛ ونعني بذلك توفر عدة رقمية ملائمة، إضافة إلى تراكم الإنتاجات الأدبية في هذا الميدان. ويقتضي ذلك توفير الوسائل والمعدات التقنية المساعدة على التنزيل الأمثل للتكوين في جانبه الرقمي، علاوة على محاربة الأمية الرقمية ومسايرة المستجدات الإلكترونية، أملا في الرقي بالممارسة التكوينية داخل الجامعات والمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين.

فغالبا ما يتم حصر استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم والتكوين معا في مدى التمكن من الآليات والبرانم والتطبيقات، ويتم التغافل عن المضامين والمحتويات. لهذا، ينبغي الانتقال إلى مجزوءة/وحدة المعلوميات التخصصية، ومن ذلك -مثلا- تمهير الطلاب في شعبة اللغة العربية على طرائق استخدام هذه الوسائل أثناء الممارسة الصفية.

فالانفتاح على الأدب الرقمي ضمن عدة التكوين، سيسهم بشكل كبير في ردم الهوة بين الطلاب والمكونين، فضلا عن تقوية أواصر العلاقة بين الطرفين وتقليص الفجوة الرقمية القائمة بينهما. فمما لا مراء فيه أن التكنولوجيا بأشكالها المختلفة تشغل حيزا كبيرا من معيشنا اليومي. وعليه، لا مهرب من الانفتاح على الأدب الإلكتروني ومنحه الحظوة والمنزلة الرفيعة ضمن الأنشطة التكوينية والتقويمية.

---

[1] مجزوءة تقويم التعلمات، ص: 2.

[2] وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، مجزوءة ورشة الإنتاج الديدكتيكي (اللغة العربية)، سلك تأهيل التدريس، مسلك أساتذة التعليم الابتدائي والأولي، التخصص: المزدوج، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، الرباط، 2022، ص: 3.

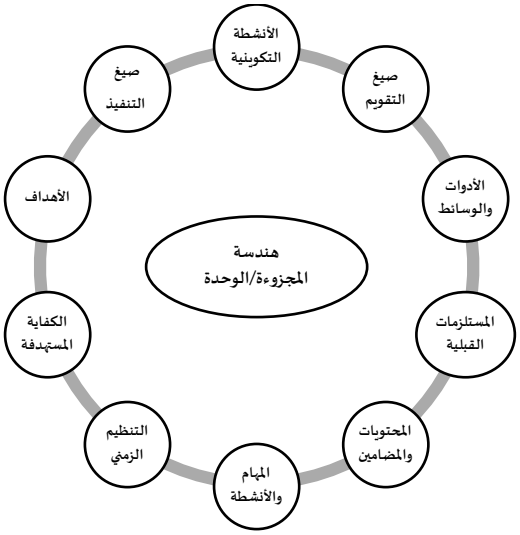
وبالجملة، إن انفتاح التكوين على الموارد الرقمية، انطلاقا من الأدب الرقمي -مثلا-، سيكون له وقع خاص على جودة التكوين ونجاعته، إذ إن مجال الرقميات يستهوي طلاب اليوم ويفتح شهيتهم للتعلم والاستزادة، إضافة إلى تجاوز إكراهات عزوف الطلاب عن الاهتمام بالمضامين الرائجة في التكوين القائم، عن طريق توفير مضامين حية ترتبط بالواقع المعيش وملتصقة التصاقا شديدا بحياة الفئة المستهدفة.

2- التصور التربوي المقترح:

أ- مداخل أساسية:

قبل عرض التصور التربوي المتعلق بإدماج الأدب الرقمي في عدة تكوين أساتذة اللغة العربية، لابد من التذكير ببعض المداخل الأساسية المؤطرة لهذا التصور، وهي بمثابة متطلبات إدماج الأدب الرقمي في عدة التكوين، يمكن حصرها في العناصر التالية:

لهذا، فنحن في أمس الحاجة إلى استراتيجية واضحة المعالم تبين متطلبات وآليات إدماج الأدب الرقمي ضمن عدة التكوين، ويهم ذلك كل التفاصيل المتعلقة بهندسة المجزوءة/الوحدة التخصصية المستقلة المقترحة، أو إدراج هذا التصور ضمن المجزوءات/الوحدات القائمة. ويقتضي هذا الأمر إعادة النظر في المستلزمات والكفايات والأهداف ومحاور التكوين ومضامينه...إلخ، ويمكن التعبير عن هذه العناصر مجتمعة من خلال الخطاطة الآتية:



وبناء على ما سبق، تعد الأنشطة التكوينية المجال الخصب لتضمين الأدب الرقمي ضمن محتويات مجزوءات/وحدات التكوين، خصوصا في المجزوءات/الوحدات التخصصية، أو إفراد مجزوءة/وحدة مستقلة للأدب الرقمي كما سنبين لاحقا.

وعلى مستوى الأنشطة التقويمية، ينبغي تطوير الاختبارات والتقويمات؛ عن طريق الانفتاح على تقويمات أخرى تستحضر الجوانب الرقمية، في انسجام تام مع حضور الأدب الرقمي ضمن مفردات عدة التكوين. ويشمل ذلك الانفتاح على التقويم الرقمي؛ من خلال تقديم الوضعيات الاختبارية إلكترونيا، وتصحيح أوراق المتدربين إلكترونيا كذلك، وغير ذلك من الأنشطة التقويمية.

أما بخصوص الأدوات والوسائط، فعلى الرغم من حضور الموارد الرقمية ضمن الأدوات والوسائط المستعان بها أثناء تصريف مجزوءات/وحدات التكوين، إلا أن هذا الحضور نعتبره محتشما لعدة اعتبارات؛ منها غياب الإجراءات والآليات المصاحبة والمساعدة على تنزيله في أرض الواقع، أي في الجامعات والمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين.

كما أن طرائق التنفيذ وأنماط التكوين معنية بالتطوير والتحيين أيضا، إذ لا مناص من ضرورة تقوية التكوين الرقمي ووضع إطار مرجعي يفسر طرائق تنزيله وآليات استثماره؛ ويقتضي ذلك مثلا:

- اقتراح المضامين الرقمية؛
- توفير الأجهزة والعتاد الرقمي؛
- تحقيق التفاعل بين المضامين والأجهزة الرقمية أثناء تصريف الأنشطة.

وبالجملة، ينبغي استثمار عمليات تطوير وتحيين عدة التكوين في الفضاءين معا، من أجل سد الخلل القائم والمتمثل أساسا في ضمور الثقافة الرقمية وعدم حضورها بالشكل اللائق ضمن عدة التكوين. لهذا ندعو إلى إعادة بناء هندسة التكوين وفق هذا المطلب، حتى تتماشى عدة التكوين مع المستجدات الطارئة في حقول المعرفة والتكنولوجيا، فضلا عن مواكبة الاتجاهات الحديثة في إعداد المدرسين.

ب- مقترح مجزوءة/وحدة الأدب الرقمي:

بعد التطرق للإمكانيات المتاحة من أجل تصريف الأدب الرقمي ضمن مجزوءات/وحدات التكوين، ننتقل إلى اقتراح مجزوءة/وحدة مستقلة لهذا الغرض يفترض أن تتشكل مما يأتي:

- **عنوان المجزوءة/الوحدة:** الأدب الرقمي
- **السلك:** أطر التدريس
- **المسلك:** أساتذة التعليم الثانوي بسلكيه
- **التخصص:** اللغة العربية
- **الكفاية المستهدفة:**

عند نهاية المجزوءة/الوحدة، يكون الطالب(ة) قادرا (ة) على التمكن من الإطار المفهومي والنظري للأدب الرقمي، ومن الخطوات المنهجية والتقنية لاستثمار ما اكتسبه في الممارسة الفصلية، وذلك باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم.

- **أهداف التكوين:**

- يحدد الطالب(ة) مفهوم الأدب الرقمي؛
- يتعرف سمات وخصائص الأدب الرقمي؛
- يحدد الفروق بين الأدب الرقمي والأدب الورقي؛
- يتعرف على التجارب العربية المنجزة في هذا الميدان؛
- يستثمر المعارف المكتسبة في عمليات التخطيط والتدبير والتقويم...؛
- يستثمر تكنولوجيا المعلومات والاتصال.

- **المستلزمات القبلية:**

- معارف عامة حول الأدب الرقمي؛
- الاطلاع على محتويات الكتب المدرسية والدلائل الرسمية؛
- الإلمام بأساسيات استعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصال في مجال تدريس اللغة العربية.

- **التنظيم الزمني:**

عناصر المجزوءة	الدروس	الأعمال الموجهة	الأنشطة التطبيقية[1]	آخر	التقويم	الغلاف الإجمالي
الغلاف الزمني (بالساعة)	12 ساعة	———	18	———	4 ساعات	34 ساعة
النسبة المئوية	35 %	———	53 %	———	12 %	100%

- **المحاور والمضامين:**

- التعريف بالأدب الرقمي والمصطلحات ذات الصلة؛
- قضايا الأدب الرقمي؛
- التجارب العربية في الأدب الرقمي؛
- مظاهر الأدب الرقمي: القصيدة التفاعلية، القصة التفاعلية، المسرحية التفاعلية، المقالة التفاعلية...؛
- خصائص الأدب الرقمي (المؤثرات الصوتية والبصرية...)؛
- نصوص رقمية من الأدب العربي القديم والحديث (أقراص، مكتبات رقمية، صفحات في وسائل التواصل الاجتماعي...)؛
- الأدب العربي الرقمي المعاصر (الصفحات الالكترونية لبعض الكتاب، مواقع مجلات إلكترونية...).

- **صيغ التنفيذ:**

- تكوين حضوري
- تكوين عن بعد

[1] أنشطة ممهننة: لعب الأدوار، وتحليل و إنتاج الوثائق والأسناد بشكل أساس.

- تكوين تناوبي
- تكوين ذاتي مؤطر...

- **أساليب وتقنيات التنشيط:**

- استخدام أساليب التنشيط المعتمدة على استخدام الصوت مع الصورة (التعبير المصور، قراءة الشعر، إعداد العروض المسرحية المصورة...)؛
- اعتماد طرائق البحث المعتمدة على الحاسوب؛
- اعتماد الطرائق التفاعلية أثناء تقديم العروض؛
- نهج أساليب الإلقاء والنشر أثناء التفاعل مع محاور المجزوءة؛
- دمج التطبيقات والبرانم وغيرها في صيغ تقديم المجزوءة؛
- توظيف البرمجيات الالكترونية التربوية والوسائل التفاعلية والحوامل الرقمية المختلفة.

- **التقويم:**

اعتماد أساليب جديدة في التقويم، تتناسب مع مضامين المجزوءة مثل:

- احتساب عملية نشر الإنتاجات الأدبية للمتدربين من نثر وشعر؛
- احتساب نشر المقالات العلمية الالكترونية ضمن الأنشطة التقويمية للمجزوءة/للوحدة؛
- احتساب الموارد الرقمية المعدة من قبل الطلاب (عروض بصيغة pdf، أشرطة سمعية ومرئية...) ضمن الأنشطة التقويمية؛
- إعداد مواقع إلكترونية أو مدونات أو صفحات على مواقع التواصل الاجتماعي تعنى بالأدب الرقمي.

- **المصادروالمراجع:**

الورقية:

- الأدب الرقمي، أسئلة ثقافية وتأملات مفاهيمية، زهور كرام.
- الأدب والتقنية؛ مدخل إلى النقد التفاعلي، إبراهيم أحمد ملحم.
- تفاعل الأدب والتكنولوجيا، محمد العنوز.
- مدخل إلى الأدب التفاعلي، فاطمة البريكي.
- مقدمة في النقد الثقافي التفاعلي، أمجد حميد التميمي.
- من النص إلى النص المترابط: مدخل إلى جماليات الإبداع التفاعلي، سعيد يقطين...

الإلكترونية:

- التطبيقات المعتمدة في تعليم اللغة العربية؛

- الدواوين الشعرية الرقمية (الصوتية والمرئية)؛

- القصص الالكترونية (المسموعة والمرئية)؛

- المعاجم والقواميس الالكترونية؛

- مواقع إلكترونية تعنى بالأدب والنقد (مدونات، منتديات، مجلات إلكترونية...).

رابعا- خاتمة:

خلاصة القول، إن الحديث عن إدماج الأدب الرقمي في تكوين الأساتذة كل لا يتجزأ، ونعني بذلك أنه لا يمكن المطالبة بتوفير المضامين الرقمية في ظل غياب التجهيزات والبنية التحتية المناسبة، فضلا عن دعم مكتسبات التكوين الأساس في إطار التكوين المستمر، وغير ذلك من التكوينات التي تسعى إلى إدماج الثقافة الرقمية في الممارسة المهنية للأستاذ (ة).

وقد تبين من خلال الدراسة واقع حضور الأدب الرقمي ضمن مفردات تكوين أساتذة اللغة العربية بالجامعات والمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، وهو واقع مأزوم لعدة اعتبارات منها:

- غياب مجزوءة/وحدة مستقلة-تخصصية، تروم إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تدريس اللغة العربية؛

- تأثير المستجدات التشريعية والقانونية في الهندسة البيداغوجية للتكوين؛

- عدم كفاية الغلاف الزمني لمجزوءات/وحدات التكوين؛

- غياب المعدات والموارد الرقمية الضرورية لإدماج الأدب الرقمي في عدة التكوين.

ومن أجل النهوض بواقع الأدب الرقمي في التكوين الموجه لأستاذ (ة) اللغة العربية بالجامعات والمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، نقترح ما يأتي:

- تنظيم ندوات ومؤتمرات وأيام دراسية حول موضوع الأدب الرقمي، علاوة على تشجيع البحوث العلمية التربوية في هذا المجال؛

- تشجيع النشر الرقمي في الجامعات والمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين؛

- الانتقال من المبادرات الفردية والاجتهادات الشخصية إلى العمل المؤسساتي، من خلال تأطير حضور الرقميات الأدبية في الوثائق والنصوص المنظمة لعدة التكوين؛

- تحقيق الانسجام والتكامل بين التكوينين الأساس والمستمر بخصوص حضور الأدب الرقمي في مفردات التكوينين؛

- توفير المعدات والموارد الرقمية الضرورية لإدماج الأدب الرقمي في عدة التكوين، علاوة على تطويع تكنولوجيا المعلومات والاتصال لصالح إدماج الأدب الرقمي في تكوين أساتذة اللغة العربية بالجامعات والمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين؛

- تحقيق الانسجام والتمفصل بين فضاء التكوين (المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين)، وفضاء الممارسة (المؤسسات التعليمية)، ونعني بذلك تطوير الوسائل الموظفة في بناء المعرفة المدرسية، مثل الانتقال إلى المنهاج الدراسي الالكتروني مثلا. كما يترتب عن هذا الأمر توفير الانسجام والتناغم بين التكوين الأساس والممارسة المهنية، فلا خير يرتجى من تكوين رقمي في ظل تعليم ورقي تقليدي؛

- إقرار تدريس الثقافة الرقمية ضمن مفردات سلك الإجازة في التربية في الجامعات المغربية، حتى يتحقق الانسجام والتكامل بين المتطلبات السابقة على الولوج إلى المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين أو ما يسمى عادة بالمستلزمات، وبين عدة التأهيل بهذه المؤسسات التكوينية.

المصادر والمراجع:

- بوطز فيليب، ما الأدب الرقمي؟ ترجمه: محمد أسليم، مجلة علامات، العدد: 35، 2011.
- بيرنو، وآخرون، المهننة والتكوين في التربية. ترجمة وإعداد: عز الدين الخطابي. مراجعة وتقديم: عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، 2016.
- الدريج محمد، هندسة التكوين الأساسي للمدرسين وتمهين التعليم، منشورات كراسات تربوية، الجزء الأول، يوليوز 2020.
- دفتر الضوابط البيداغوجية الوطنية لسلك الإجازة في التربية، الجريدة الرسمية، العدد رقم: 7280، الصادر بتاريخ 7 مارس 2024.
- الظهير الشريف رقم 1.19.113 الصادر في 7 ذي الحجة 1440 (9 أغسطس 2019) بتنفيذ القانون الإطار رقم 51.17 يتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي.
- غريب عبد الكريم، المنهل التربوي، الجزء الأول، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، 2006.
- كرام، زهور، الأدب الرقمي: أسئلة ثقافية وتأملات مفاهيمية، رؤية للنشر والتوزيع، القاهرة، ط: 1، 2009.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الرؤية الاستراتيجية للإصلاح ،2015 – 2030.
- وزارة التربية الوطنية، الدليل البيداغوجي لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تدريس مادة اللغة العربية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والثانوي التأهيلي، المختبر الوطني للموارد الرقمية، الرباط، ماي 2013.
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، دليل حول إجراءات تدبير التكوين بمسلك التعليم الثانوي بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، (الموسم التكويني: 2020-2021)، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، الرباط.
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، دليل تكوين الأساتذة الموظفين بموجب عقود، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، يناير 2017.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، مجزوءة تدبير التعلمات 1، سلك تأهيل التدريس، مسلك أساتذة التعليم الثانوي، التخصص: اللغة العربية، الرباط، 2022.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، مجزوءة تقويم التعلمات، سلك تأهيل التدريس، مسلك أساتذة التعليم الثانوي، التخصص: اللغة العربية، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، الرباط، 2022.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، مجزوءة ورشة الإنتاج الديدكتيكي (اللغة العربية)، سلك تأهيل التدريس، مسلك أساتذة التعليم الابتدائي والأولي، التخصص: المزدوج، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، الرباط، 2022.
- وزارة التربية الوطنية، مسلك تأهيل أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي، منهاج اللغة العربية، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، الرباط، يوليوز 2012.
- يقطين سعيد، من النص إلى النص المترابط: مدخل إلى جماليات الإبداع التفاعلي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء/بيروت، ط: 1، 2005.

نهج تحليل الممارسات المهنية:

بين طموحات بناء الهوية المهنية وإكراهات و اقع التكوين بالمراكز

Approach to Analysing Professional Practices:

Between the Aspirations of Building a Professional Identity and the constraints of the reality of training in centers

محمد تنفو: المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، مراكش آسفي. المغرب mtenfou@gmail.com

مختبر سبل القيم، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مراكش، جامعة القاضي عياض، المغرب

ملخص:

تناولت الدراسة، في البداية، مفهوم تحليل الممارسات المهنية عند *مارغريت آلتي*. بعد ذلك، سلطت الضوء صوب بطاقة توصيف ورشات تحليل الممارسات المهنية (قطب اللغات) من أجل الكشف عن بعض نواقصها، ثم تقديم بعض المقترحات لتجويدها. انتقلت الدراسة إلى رصد بعض إكراهات واقع التكوين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين التي تعوق تدبير ورشات تحليل الممارسات المهنية تدبيرا جيدا، وتحول دون بناء هوية مهنية. وقد حددت الدراسة هذه الإكراهات في عدم اشتغال الأساتذة المكونين كفريق متكامل ومتعدد التخصصات، وعدم احترام منهجية التحليل، والتركيز على الذات بدل الموضوع، وإصدار أحكام القيمة، وعدم القدرة على تجاوز مرحلة الملاحظة وتقديم الانطباعات، دون الوصول إلى التحليل الذي يحتاج إلى أدوات وخلفية معرفية ونظرية تمنح عملية التحليل معنى.

الكلمات المفاتيح: نهج، تحليل الممارسات المهنية، بناء الهوية المهنية، المصاحبة، تجويد التكوين.

Abstract:

Initially, the study dealt with the concept of analyzing professional practices (Margaret Alti). After that, the study worked on analyzing a description card for the workshop of professional practices analysis (Language Pol) in order to reveal some of its flaws and made proposals to improve them. the study pointed out some of the constraints of the reality of training in regional centers for the professions of education and training, which impede an effective management of a workshop for analyzing professional practices and prevent any attempt towards building a professional identity.

Keywords: Approach; Analysing Professional Practices; Building a Professional Identity; accompanying; to improve training

مقدمة:

يرتكز مشروع شراكة التعليم العالي المغرب على مقاربتين اثنتين: الأولى هي المقاربة التشاركية التي يفترض أن تكون قائمة بين ثلاثة مجالات، تتمثل في الجامعات (المدرسة العليا للتربية والتكوين)، والمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، والمؤسسات التعليمية. والثانية هي المقاربة البحثية التي تسعى إلى تطوير عدتي التكوين الأكاديمي والتأهيلي وتعديلهما من خلال تشكيل فرق بحثية تعمل، في مرحلة أولى، على تحليل الفارق بين الوضعية الحالية والوضعية المأمولة، ثم إعداد بطاقات توصيف للوحدات المدرسة بالجامعة، وبطاقات توصيف للمجزوءات والورشات المقدمة بالمراكز. بعد ذلك، ستنجز هذه الفرق مطبوعا موجها للطالب، ويتضمن المضامين والمحتويات التي تهم محاور بطاقات التوصيف، ودليلا يتكون من أنشطة تكوينية وتقويمية موجهة إلى الأستاذ المكون. وفي النهاية، سيتم إعداد مساقات تخص التكوين عن بعد.

الملاحظ أن ممثلي المؤسسات التعليمية لم ينخرطوا في المشروع بشكل كبير، إذ أن معظمهم لم يستمر فيه لأسباب عدة؛ وهذا ما سيجعل العدة الجديدة مفتقرة إلى وجهة نظر فاعل أساس في منظومة التربية والتكوين وقطب رحاها. كما أن بعض بطاقات التوصيف تكشف عن بعض الأعطاب التي يمكن الوقوف عندها في هذه الدراسة. وسيتم التركيز على بطاقة توصيف ورشة تحليل الممارسات المهنية (قطب اللغات).

وقبل تسليط الضوء على بطاقة التوصيف وما تتسم به من أعطاب، وقبل تقديم بعض المقترحات التي يمكن أن تسهم في تطوير هذه البطاقة، وقبل إماطة اللثام عن بعض الإكراهات التي يعرفها واقع التكوين بالمراكز والتي تحول دون تحقيق الأهداف المنوطة بورشة تحليل الممارسات المهنية، لا بأس في الوقوف عند مفهوم تحليل الممارسات المهنية.

1 - مفهوم تحليل الممارسات المهنية:

يختلف التحليل عن الملاحظة والتقويم. فالتحليل هو تحديد العناصر القابلة للعزل، وربط هذه العناصر فيما بينها لإعطائها معنى. لهذا الغرض، يعتمد الأساتذة المكونون على نموذج للتحليل. يكون التحليل، أيضا، شاملا، ويعتمد على شبكات قراءة وضعية الفصل [1].

أما فيما يخص الممارسة، فيمكن القول إنها طريقة الفعل المهني للشخص ضمن مجموعة من المعايير المعترف بها في هيئة مهنية. لذلك، تقدم الممارسة هذه الأبعاد[2]:

-بعد نهائي: التعلم والتنشئة الاجتماعية (البعد التربوي)؛

-بعد تقني: طريقة القيام بالفعل (البعد البيداغوجي)؛

- بعد تفاعلي وعلائقي: إنها مهنة إنسانية تفاعلية؛

- بعد سياقي: المتغيرات المفروضة (وقت الدرس، نوع الفصل، نوعية المتمدرسين)، والمتغيرات المختارة؛

[1]Marguerite ALTET, Analyse de pratiques professionnelles, , Compte - rendu de Christophe Escartin, IUFM d'Orléans-Bourgogne – 26 juin 2002, p. 3.

[2]IBID, P.3.

-بعد زمني: إدارة وقت التعلم على مدار السنة، ولكن هناك أيضا القبل والبعد؛

- البعد العاطفي: بناء علاقة بين ذاتين؛

- البعد النفسي الاجتماعي: تدبير المجموعة.

أما فيما يتعلق بتحليل الممارسة، فهو نهج نهائي لبناء مهنة وهوية مهنية مع التحليل التبصري[1]. إنه نهج جماعي متمركز على المصاحبة، وإجراء للتكوين ولتجويد التكوين. يقوم هذا الإجراء على تحليل التجارب المهنية المنجزة أو التي سيتم إنجازها، وذلك داخل مجموعة متكونة من أشخاص يمارسون المهنة نفسها. ويتم الاعتماد على إجراء تحليل الممارسات المهنية عادة في المهن التي يطغى عليها البعد التواصلي والعلائقي، وذلك من منطلق اعتبار التجربة منبعا أساسا لتأسيس المعرفة [2]. ويبلغ عمر تحليل الممارسات المهنية حوالي خمسة عشر عاما، وتهدف إلى الانتقال من التنفيذ إلى المهنية (المسؤولية)، أي بناء الكفاية في العمل. ومن ثم، فإن هذا يحفز هوية مهنية محددة [3].

إن مهنة التدريس مهنة مركبة؛ لأنها فريدة. لذلك من الضروري التكوين من خلال بناء موقف تبصري للمهنة. في الواقع، المحترف هو ممارس متبصر ينفذ موقفا تبصريا دائما (يسعى إلى فهمه من أجل التكيف). فغالبا ما تحدث هذه الممارسة التبصرية في مهنة مركبة أو مهنة في أزمة [4]. وتعد مارغريت آلتي رائدة في حقل تحليل الممارسات المهنية، لا سيما أنها اطلعت بشكل عميق على المصادر الأمريكية، وعملت على إثرائها بمصادر أوروبية. تؤكد آلتي أن الولايات المتحدة الأمريكية انخرطت منذ زمن طويل في "السيرورة . الإنتاج" من خلال محاولة تحديد أصناف المتغيرات التي أثرت في التعلم، ولكن من خلال اختزال دراسة سيرورة التدريس في سلوكات المدرس القابلة للملاحظة. ركزت هذه الدراسات على تحديد فعالية التدريس. في زمن لاحق، طورت الدراسات، في أمريكا، النماذج المعرفية في "فكر المدرسين" التي سلطت الضوء على الطبيعة المعرفية للتدريس: التحضيرات، التخطيطات، والقرارات المتخذة من لدن الممارس المؤثر في الممارسات. في زمن متقدم، أعادت النماذج "الإيكولوجية" الاعتبار لأهمية الوضعية التي يتم فيها التدريس. ومؤخرا على مدار العقد الأخير، تم تطوير نماذج تفاعلية تكاملية تعمل على مفصلة عدة أنواع من المتغيرات المتعلقة، في الآن نفسه، بالمدرس والمتمدرس والوضعية [5]. وبعد عرضها للتجربة الأمريكية، تؤكد أن ضمن هذا التيار النظري تتموقع أعمالها، خصوصا تعريفها للتدريس باعتباره سيرورة تفاعلية بين الأشخاص مقصودة تنتهي بتعلم التلاميذ [6].

أما في كتابها "التكوين المهني للمدرسين"، سلطت آلتي الضوء على عدة مفاهيم أساس متعلقة بالتدريس والبيداغوجيا والديدكتيك والتكوين المهني، من أجل تحديد الوظائف الديدكتيكية والبيداغوجية للمدرس. كما ذهبت إلى أن الإصرار على

[1] Marguerite ALTET, Analyse de pratiques professionnelles, , Compte - rendu de Christophe Escartin, IUFM d'Orléans-Bourgogne – 26 juin 2002, P.3.

[2] الوحدة المركزية لتكوين الأطر، مجزوءة / ورشة تحليل الممارسات المهنية، 15 مارس، 2019.

[3] Marguerite ALTET, Analyse de pratiques professionnelles, , Compte - rendu de Christophe Escartin, OP.CIT, P. 2.

[4] Ibid, P. 2.

[5] Marguerite ALTET, Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l' analyse plurielle, Revue Française de pédagogie, n° 138, janvier-février-mars 2002, P. 85.

[6] IBID, P.86.

الإشارة إلى "معرفة التحليل" بوصفها كفاية أساس يجب تطويرها لا معنى له إلا إذا كانت كفاية "معرفة الملاحظة" مرتبطة بها باعتبارها ضرورية لتطوير كفاية ميتا معرفية ل "معرفة التبصر" [1].

2 -أعطاب بطاقة توصيف ورشة تحليل الممارسات المهنية ومقترحات للتجويد:

وما دامت ورشة تحليل الممارسات المهنية من المستجدات التي عرفتها منظومة التكوين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، فقد اهتم بها مشروع شراكة التعليم العالي، المغرب، وذلك من خلال تشكيل فريق انكب على إعداد بطاقة توصيف جديدة ترقى لمستوى التطلعات. لكن المتأمل لهذه البطاقة، سيكتشف أنها خصصت المحور الثالث، فقط، لتحليل الممارسات المهنية في مادة اللغة العربية، وذلك من خلال تطبيق منهجية التحليل (الملاحظة، طرح الإشكال، التحليل، التأطير النظري، تصور ممارسات بديلة)، بالاعتماد على الأبعاد الثلاثة (البعد الديدكتيكي الإبستمولوجي، البعد الشخصي العلائقي، البعد البيداغوجي التنظيمي)، وعلى الأساليب الخمسة (الأسلوب الإلقائي، الأسلوب الاستفهامي، الأسلوب التحفيزي، الأسلوب الموجه، الأسلوب المجيز).

ويبدو أن بطاقة التوصيف هذه قد ركزت على الجانب التطبيقي، من منطلق أن بطاقة توصيف مجزوءة التدبير قد رصدت في محورها السابع الممارسات المهنية من حيث تعريفها، وتحديد أهداف تحليل الممارسات المهنية وخطوات التحليل. من ثم، يتضح أن البطاقتين كلتيهما لم تستندا إلى الأسس النظرية التي يرتكز عليها نهج تحليل الممارسات المهنية، وإلى مبادئ تنفيذها. فبطاقة توصيف تحليل الممارسات المهنية لا يمكنها أن تحقق أهدافها دون إعادة النظر في المضامين المقررة، وبغير استثمار دليل تحليل الممارسات المهنية، وبغير الاطلاع على مجزوءة تحليل الممارسة التي تشدد على كون التحليل المتأمل أو المتبصر القائم على التجرد أو التساؤل يعد أداة أساسية لفهم ما يجري، ورده إلى تصور ثابت أو معياري وذلك من خلال المرور بسيرورة التحليل التي تبدأ بصياغة فرضيات متعددة، واقتراح منهجية للقراءة والتحليل، وتنتهي بإعادة بناء تصور جديد للممارسة المحللة، في أفق تجويدها والارتقاء بها نحو الاتقان والتميز [2].

تقدم هذه المجزوءة، أيضا، معايير التحليل المتمثلة في المعيار الديدكتيكي المتمركز على طرق تدريس المادة (المحتوى التعليمي)، خصوصا سلامة المحتوى من الناحية العلمية، والاهتمام بأخطاء المتعلمين ومعالجتها، والتأكد من درجة تركيب المهام المطلوبة؛ والمعيار البيداغوجي الذي يهتم بوضعيات محفزة مرتبطة بالواقع المعيش، وبتمثلات المتعلمين ومكتسباتهم القبلية، وبالتخطيط وفق المقاربات المعتمدة، وبتدبير التوقيت حسب توزيع الأنشطة، وبتنظيم القسم حسب صيغ العمل (فردي، مجموعات)؛ والمعيار التواصلي العلائقي الذي يركز على تنظيم الأستاذ لمشاركة المتعلمين والمتعلمات، ومدى اهتمامه بأسئلتهم، وتحفيزهم على المشاركة، وتدبيرهم التفاعل معهم وبينهم، واستثمار مشاركتهم للتعديل و الدعم والمعالجة [3].

رغم سوء حظ دليل تحليل الممارسات المهنية [4] الذي توقف بسبب توقف التمويل [5]، ورغم أنه مشروع فرونكفوني بخلاف مشروع شراكة التعليم العالي المغرب الأنجلوسكسوني، فقد كان من الممكن تفادي القطيعة التي باتت مرضا مزمنا

---

[1] Marguerite ALTET, La formation professionnelle des enseignants, Revue des sciences de l'éducation, Volume 22, numéro 1, 1996, P. 175.

[2] الوحدة المركزية لتكوين الأطر، مجزوءة / ورشة تحليل الممارسات المهنية، 15 مارس، 2019.

[3] نفسه، ص:8.

[1] وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، عدة التناوب المدمج، التكوين الأساس لفائدة المدرسات والمدرسين.

[2] يحق التساؤل عن مصير عدة التناوب المدمج في سياق ظهور مشروع آخر أنجلوسكسوني هو مشروع شراكة التعليم العالي، المغرب، والذي يتغيا تطوير عدة التكوين بالجامعات والمراكز؟

ويلزم التساؤل، أيضا، وبشكل دقيق عن مصير محاور أربعة أخرى تنضاف إلى محور التكوين الأساس الذي اشتغل عليه فريق الخبراء، والمتمثلة في التخطيط المدرسي متعدد السنوات، وتعزيز قدرات مديري المنظومة التربوية، وتطوير الموارد وتحسين النموذج البيداغوجي، وتعزيز الأنظمة المعلوماتية/التواصل؟

ينظر عدة التناوب المدمج، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، ص: 3.

بقي هذا المشروع رهين مرحلة التجريب. فبعد اللقاءات المركزية، واللقاءات التجريبية الجهوية التي همت جهة الدار البيضاء سطات، وجهة مراكش آسفي، وجهة الشرق، لم يتم الانتقال إلى مرحلة تكوين المكونين من أجل تعميم المشروع.

يدفع إمعان النظر في هذه العدة إلى تقديم الملاحظات الآتية:

أ -وجود قطيعة بين واضعي الدليل والواقع:

يتضح الخلل وسوء فهم الواقع الذي يصل إلى درجة القطيعة معه وتقديم مغالطات في مقدمة الدليل التي تشير إلى أن التعليم "شهد تطورا ينسجم مع التحولات العامة والظروف الاقتصادية والاجتماعية، فتحول بذلك من رسالة إلى مهنة. ولما كانت شروط ممارسة المهنة تتطور باستمرار، بات المدرسون يتكيفون معها ويرفعون تحديات جديدة جعلت ملامح مهنتهم تتغير بالموازاة مع ظروف الممارسة ووسائل العمل وتضاؤل الموارد في معظم البلدان"

ينظر الدليل، م.ن، ص:92.

ما يتفق حوله الجميع أن التعليم في المغرب شهد نكسة كبيرة وتراجعا بليغا، تؤكده التقارير الدولية. ومما عمق الأزمة الهشاشة التي يعاني منها المجتمع المغربي، خصوصا على الصعيدين الاجتماعي والاقتصادي. وعند قراءة أن التعليم تحول من رسالة إلى مهنة، ألا يحق التساؤل: متى كان التعليم رسالة ليتحول إلى مهنة؟ وكيف يمكن للمدرس أن يرفع التحدي في ظل غياب التحفيزات المادية والمعنوية، وفي ظل وضع العراقيل أمام كل من فكر في إتمام مساره الدراسي الأكاديمي الذي سينعكس إيجابا على أدائه المهني.

وتتأكد القطيعة ذاتها من خلال تشديد المقدمة على أن "المفروض في المدرس المحترف القدرة على التعامل مع الأوضاع على تعقيدها وتحمل مسؤولياته كاملة والتصرف المتبصر بناء على منطق التحليل المهني". فهذه المقدمة تتجاهل أن المدرس المحترف يتحقق بشرط توفر إنسان حقيقي وسليم، خال من الأعطاب والعقد، لا تقدر مراكز التكوين على صنعه، لأن هذا العمل موكول لمكونات المجتمع كلها من أسرة ووسائل إعلام ومدرسة وهيئات مجتمع مدني ونخب ثقافية وسياسية،،،

ب -غياب شروط التنسيق:

يدعو الدليل إلى حتمية تحقيق تمفصل بين تصورات ثلاثة:

-التصور المعتمد على منطق اكتساب المهارات المهنية والمعارف التخصصية والبيداغوجية والديدكتيكية، التي يرتكز عليها بناء الوضعيات المهننة داخل مراكز التكوين وبالمؤسسات التعليمية؛

-التصور القائم على منطق الفعل البيداغوجي أي الممارسة خلال التدريب، و أيضا على التكوينات الديدكتيكية وحصص الإعداد القبلي لوضعيات القسم؛

-التصور المبني على منطق التفكير في الفعل التربوي باعتماد آليات تحليل الممارسة، خلال الزيارات للقسم، و أثناء المصاحبة، والإعداد القبلي للتداريب واستثمار أنشطتها على مستوى عدة التكوين وعلى مستوى مختلف المتدخلين من مكونين ومفتشين ومديرين ومصاحبين خلال الأنشطة الميدانية والتداريب.

ينظر الدليل، م.س، ص: 10. 11.

لكن الدليل لا يكشف عن كيفية تحقيق هذا التمفصل، ولا عن كيفية التخطيط للتناوب المدمج وتنسيقه وتدبيره وتقويمه، مما يجعل كل متدخل يعمل في جزيرة مستقلة وفق أهوائه الخاصة. كما أن القرارات المتخذة على الصعيد المركزي تسهم في تعميق الهوة أكثر بين مختلف المتدخلين (المكونون، والمفتشون، والمديرون، وأساتذة الاستقبال، والمصاحبون) الذين لم يستفيدوا جميعهم من تكوين في تحليل الممارسات المهنية، مما يجعلها الممارسة تتسم بالعشوائية.

ج -غياب شروط تحسين الممارسات المهنية وتجويد التعلمات:

ما دامت عدة التكوين المهنن المتمركز على التناوب المدمج تسعى إلى تحسين الممارسات المهنية وتجويد التعلمات. يمكن طرح السؤال الآتي:

- كيف يمكن تحقق هذا الهدف في ظل العلاقة الضبابية القائمة بين الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين التي تحكم قراراتها لغة الأرقام والمقاربة الكمية وبين المراكز الجهوية التي تمنح نوعيتي البحث التربوي والتأهيل المهني المقدمين هويتها الحقيقية؛ وفي ظل، أيضا، الوضعية الهشة للخريجين الجدد الذين يشكلون عصب كل إصلاح؟

تعاني منه كل المحاولات الإصلاحية، وكان من المفترض الاستفادة من دليل تحليل الممارسات المهنية توخيا لاستمرارية الإصلاح.

يندرج دليل تحليل الممارسات المهنية ضمن عدة التناوب المدمج المتضمنة لدليلين آخرين، هما دليل الأنشطة الميدانية والتداريب، ودليل المصاحبة. وقد جاءت هذه العدة ضمن برنامج التربية 2، وفي إطار الشراكة بين الاتحاد الأوروبي ووزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة. وترتكز عدة التناوب المدمج على "تنظيم التناوب بين أماكن التدريب ومراكز التكوين باستحضار تحليل الممارسات، حيث يتم استثمار نتائج التحليل بتوظيف المعارف النظرية بشكل مستقل داخل المراكز عند العودة من التدريب؛ إذ يدعم هذا التكوين البناء التدريجي للممارسة الموجهة وإنماء الكفايات" [1].

إن متصفح هذا الدليل، يكتشف عن كثب الأسس النظرية لنهج تحليل الممارسات المهنية، ومبادئ تنفيذ هذا النهج.

أ -الأسس النظرية لنهج تحليل الممارسات المهنية:

تتمثل هذه الأسس في مقاربات مرجعية يستمد منها هذا التحليل أساسه العلمي، والتي تتجلى في [2]:

-المقاربة النفسية الاجتماعية: تعد هذه المقاربة مرجعا إبستيمولوجيا ونظريا لتحليل الممارسات المهنية، حيث أكدت أعمال C.ROGERS تأثير المجموعة على المعايير والتحديات وأنشطة الفرد. لا يقتصر تحليل الممارسات على المجموعة، وإنما يمكن أن ينجز في سياق فردي، أي التحليل الذاتي، أو ثنائي مع مصاحب أو مدرس محترف أو داخل مجموعة.

-المقاربة السريرية: تركز هذه المقاربة على وصف الحقل العلائقي وتشريح الدينامية الحاصلة بين الأفراد في واقع الممارسة باعتبار الأبعاد الذواتية من مشاعر المدرس وأحاسيسه ومعاناته، بحيث يتم استحضار علاقة تفاعل الذوات في سياق سيشكل مصدرا لبناء أداة تفكير مهنية.

-المقاربة الوظيفية التبصرية: يقوم المدرس بتحديد الوظائف العلائقية والبيداغوجية والديدكتيكية التي توجه ممارسة التعليم . التعلم، وذلك بشكل فردي أو ثنائي مع مصاحب أو مع الأقران ("مجموعة تحليل الممارسات المهنية" GAPP)، بحيث يتم تطبيق تلكم الوظائف خلال حصة معينة مع مراعاة عوامل التبصر، بغية تحديد علاقاتها وتفاعلاتها، وذلك بهدف فهم طريقة اشتغالها واستيعاب المقصود بالممارسة، إذ يتعلق الأمر بإبراز الفجوة بين الهدف وما تم تحقيقه بالفعل من خلال تحليل تبصري، اعتمادا على الموضوعية والتجرد، ويتم التساؤل بشكل ثنائي أو ضمن مجموعة لفهم ما يجري من خلال:

- المشاركة في بناء فرضيات متعددة الأبعاد ومنهجية للقراءة والتحليل، تربط بين العوامل الفاعلة؛
- إعطاء فرصة ثانية للمدرس بغية فهم طريقة اشتغاله ومدى إتقان ممارسته.

في إطار المقاربة الوظيفية التبصرية، يشدد الدليل على أن تحليل الممارسات هو إجراء يتم بمصاحبة أحد المكونين أو أكثر، وبتوظيف مفاهيم ومعارف وأدوات التي يمكن الحصول عليها من النماذج النظرية (التنظير للتعليم والتربية)، والبحوث البيداغوجية والديدكتيكية والنفسية والاجتماعية...، والبحوث المرتبطة بالتحليل النفسي أو المعتمدة على الممارسات المعترف بجودتها مسبقا. ومن المؤكد أن المعارف/الأدوات تحقق أربعة أبعاد عند الحديث عن الممارسة وقراءتها،

[1] وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، عدة التناوب المدمج، التكوين الأساس لفائدة المدرسات والمدرسين، ص: 11.

[2] نفسه، صص: 93. 94.

تتمثل في بعد أداتي من خلال إضفاء الطابع الرسمي على الممارسة والتجربة وعقلنتهما، وبعد استدلالي من خلال فتح آفاق للتفكير والمساعدة على ربط المتغيرات المتعلقة بالوضعية التي يتم تحليلها مع بعضها، وبعد إشكالي من خلال المساعدة على وضع إشكال وحله وبنائه، وبعد التغيير عبر إحداث تمثلات جديدة للممارسات والوضعيات [1].

يتضح، مما سبق الإشارة إليه، أن الأسس النظرية لنهج تحليل الممارسات المهنية مهمة جدا، لاسيما أنها تسهم في تأطير التحليل، وجعله ممارسة واعية حقيقية تسعى إلى تحقيق غاياته التي لن تتحقق كاملة بدون الأخذ بعين الاعتبار مبادئ تنفيذ تحليل الممارسات المهنية، وبغير الالتزام بمراحل التحليل.

ب -مبادئ تنفيذ تحليل الممارسات المهنية:

من أجل ضمان تنفيذ سليم لتحليل الممارسات المهنية، يلزم الأخذ في الحسبان المبادئ الآتية [2]:

-فاعلية ووعي وتطوع المعني بالأمر: من أجل أن يتبنى المدرس موقفا تبصريا اتجاه ممارسته، يجب عليه أن يكون فاعلا في تكوينه الخاص، وواعيا بحاجياته، وطالبا للمساعدة. كما يجب عليه أن يقبل بأن يلاحظ ويضع ممارساته الشخصية رهن التصرف، وأن يقوم بتحليلها، من أجل تطوير كفاياته المهنية؛

-اعتماد النقاش بين المتدربين وتحقيق التبادلية في تحليل الممارسة: إنها طريقة للتكوين ترتكز على إشراك الأقران لتطوير قدرات الذكاء بين الذوات لدى كل مدرس داخل المجموعة نفسها من أجل مقارنة نتائج تحليل الممارسة مع بعضها، واقتراح فرضيات لقراءتها وبناء بدائل مبررة؛

-الموضوعية وأخذ المسافة: إنها القدرة على تطوير فكر مستقل من خلال تسليط الضوء على اختياراته ومعارفه وأفكاره وقناعاته. وهذا يشمل أخذ مسافة بين الذات وتمثلاتها وممارساتها ومعاييرها البيداغوجية والاجتماعية. الثقافية؛

-الفارق الذي يحدثه تحليل الممارسة: تمكن تحليل الممارسات المدرس من إدراك الفرق الكبير بين الممارسة المنجزة والممارسة المرغوب فيها؛

-الملاحظة، عرض إشكالات، التحليل، التنظير، تصور ممارسات جديدة؛

- اختيار الأدوات المفاهيمية، والانخراط في إضفاء الطابع الرسمي لما هو شفهي، وحتى ما هو مكتوب: تعد الملاحظة وطرح الأسئلة والتحاور التفسيري التبصري والتبادل بين الأقران من بين الوسائل المستعملة لاختيار الأدوات المفاهيمية، والمراجع النظرية الملائمة التي يتم استخدامها في عملية إضفاء الطابع الرسمي على الممارسة؛

-تعاقد تكويني يطمئن المتدرب ويلبي حاجاته المهنية: يعد تحليل الممارسات المهنية أحد الإجراءات التي تتطلب جوا من الثقة بين المكون . المصاحب والمتدرب، يسمح بالتفاوض حول تعاقد يطمئن هذا الأخير، مما يساعد على تقويم وتعديل المشاكل الفعلية من خلال توضيح أهداف التكوين، وبناء المهننة، والبحث المشترك كذلك على بدائل تدفع المتدرب إلى الانخراط في سيرورة التكوين الذاتي تجعله يتطور بشكل مستمر ومتدرج.

[1] وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، عدة التناوب المدمج، التكوين الأساس لفائدة المدرسات والمدرسين، ص: 95.

[2] نفسه، صص: 97. 98.

لا شك في أن احترام منهجية تحليل الممارسات المهنية مهم جدا لأنه يبعد فعل التحليل عن العشوائية والارتجال، ويمكن الممارس، إلى جانب وعيه بالأسس النظرية للتحليل واحترامه لمبادئ تنفيذه، من بناء هوية مهنية حقيقية. لكن المتبصر في واقع التكوين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين سيكتشف وجود إكراهات عدة تحول دون تحقيق هذه الطموحات.

3 -إكراهات و اقع التكوين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين:

في أغلب المراكز، لا يتم تدبير ورشة تحليل الممارسات المهنية بالشكل الذي يسمح بتحقيق الغايات، ويرجع ذلك إلى عدة أسباب، من أهمها:

أ - عدم اشتغال الأساتذة المكونين كفريق متكامل ومتعدد التخصصات:

فكل أستاذ مكون يشتغل وفق تصوره الشخصي، ودون تنسيق مع باقي الأساتذة المكونين. كما أن الحصص المخصصة لتدبير ورشة تحليل الممارسات المهنية تشوبها العشوائية، بسبب عدم احترام منهجية التحليل، والتركيز على الذات بدل الموضوع، وإصدار أحكام القيمة، وعدم القدرة على تجاوز مرحلة الملاحظة وتقديم الانطباعات، دون الوصول إلى التحليل الذي يحتاج إلى أدوات وخلفية معرفية ونظرية تمنح عملية التحليل معنى. فتحليل الممارسات المهنية يحتاج إلى مكون خبير يقوم بتزويد المتدرب(ة) بآليات التبصر والتأمل. كما يقوم، في إطار تعزيزه لملاحظات المجموعة، بتقديم تحليله كخبير، واقتراح قراءات تأويلية تساعد على إعادة بناء تفسير مقتضب للعملية، وعلى استنباط استنتاجات عامة لفهم الوضعية عموما، وجعلها ذات معنى واضح ومباشر ومسعف في مراكمة الخبرة، وإعادة استعمالها في إرساء ممارسات مهنية ناجحة وفعالة [1].

فلا يمكن تحليل الممارسات المهنية بدون معارف وأدوات التحليل. فمعرفة تحليل الممارسات والوضعيات هي القدرة التي تتشكل من قبل التحليل، ويتم إجراؤها باستخدام مفاهيم ومعارف وأدوات مستقاة من النماذج النظرية، ومختلف الأعمال البحثية البيداغوجية والديدكتيكية والسيكولوجية والسوسيولوجية، والأعمال المهتمة بالتحليل النفسي، أو المأخوذة من ممارسات تم إضفاء الطابع الرسمي عليها، أو تلك الأعمال التي تهتم بتكييف محيط العمل (أدوات، مواد، تنظيم...) مع حاجيات الممارس...فهذه المفاهيم والمرجعيات النظرية، والمعارف. الأدوات تساعد على حمل نظرة أخرى حول ممارسة ما أو وضعية ما، وتغطي أبعادا عدة [2]:

-بعد أداتي: تساعد المعارف. الأدوات على إضفاء الطابع الرسمي على الممارسة والتجربة، وترشيدهما؛

-بعد استدلالي: تفتح المعارف. الأدوات آفاقا للتبصر، وتساعد على وضع وشائج بين متغيرات الوضعية التي تم تحليلها؛

-بعد إشكالي: تساعد على طرح المشكلات، وحلها وبنائها؛

-بعد تغييري: تسمح بخلق تمثلات جديدة للممارسات والوضعيات.

[1] الوحدة المركزية لتكوين الأطر، مجزوءة / ورشة تحليل الممارسات المهنية، ب 15مارس 2019، ص: 4.

[1] Marguerite ALTET, L'analyse de pratique : une démarche de formation proféssionnalisante ?, Formes et dispositifs de la professionnalisation, Recherche & Formation, N°35, 2000, , pp. 28.29 .

ب -انتشار ظاهرة المقاومة والممانعة بين الطلبة المتدربين والطالبات المتدربات:

يمكن الانطلاق من الفرضيات الآتية:

-التمثلات النمطية للمهنة والتكوين: لا يرى بعض الطلبة فائدة التكوين المهني أبعد من إتقان معارف التدريس. إنهم يشعرون أنه ليس من الضروري أن تمتلك معارف خاصة لممارسة مهنة التدريس. فمن وجهة نظرهم، تبنى المهارات المهنية في العمل اليومي من خلال إتقان المعارف المدرسة، وبعض التقنيات التربوية. ويسلم آخرون بوجود معارف "التدريس"، ولكن يعتقدون أنها تنتقل عن طريق المهنة، فلا وجود لخطط مركبة للتكوين من خلال التناوب، ولا للنهج السريري في التكوين [1]؛

-تمثلات نابعة من التجربة المدرسية الخاصة: انطلاقا من التفكير في تجربتهم المعيشة كتلاميذ، بعض الطلبة لا يستوعبون كيف من المفترض أن تسهم أدوات التبصر في تكوينهم؟ فهم يجدونها تستغرق وقتا طويلا جدا في (القراءة، الكتابة، الملاحظة، التفاعلات)، و/أو متطلبة للغاية من حيث الاستثمار الذاتي، والمغامرة، والإفصاح عن الذات، والإشراك؛

-البراغماتية المتزايدة للطلبة: وفقا لرايو Rayou وفان زانتن Van Zanten(2004)، فإن المدرسين الجدد أصبحوا براغماتيين بشكل حازم، إذ لم يعودوا يتحدثون عن المهنة، بل عن المسارات. لا يتحدثون عن مهنة مدى الحياة، ولكن عن حرفة مثلها مثل أي حرفة أخرى. فهم يتوقعون من التكوين اكتساب مجموعة من الحلول التي تسمح لهم بالممارسة، بدلا من البحث التبصري الذي من شأنه مساعدتهم على بناء مهننة شاملة من خلال التجارب التي تم تحليلها وإخضاعها للتبصر [2].

ج- افتقار المراكز للمعدات اللازمة للتحليل:

من المعلوم أنه يتم تحليل ممارسة مهنية في إطار تعليم مصغر أو لعب الأدوار، أو من خلال دراسة حالة، أو في إطار ممارسة فصلية مسجلة في شريط فيديو. لكن واقع التكوين بالمراكز يحول دون تنويع أنماط التنشيط نظرا لغياب الأدوات والحوامل. فمعظم فصول المراكز مجهزة بمسلاط متهالك، ومفتقرة للأنترنت، ولا تتوفر على آلات التصوير عالية الجودة. ومما يعقد الوضع، عدم استفادة الأستاذ المكون من تكوين في مجال تصوير الدروس، وعدم القدرة على الاستعانة بمتخصصين في التصوير. مما يجعل الدرس المصور بالهاتف النقال غير مفيد في تحليل الممارسات المهنية.

د -العلاقة الملتبسة بالأكاديميات:

لا يمكن تجويد التكوين وبناء هوية مهنية في ظل اعتماد سياسة التقشف، وتهريب الميزانية إلى الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، لا سيما أن وعي الأكاديميات يحدده الرأسمال المادي والإسمنت المسلح، ووعي المراكز الجهوية يحدده الرأسمال الرمزي.

---

[2] Marguerite Altet, Julie Desjardins, Richard Etienne, Léopold Paquay, Philippe Perrenoud, Former des enseignants réflexifs :Obstacles et résistances, © De Boeck Supérieur s.a., Fond Jean Pâques, 4 - 1348 Louvain-la-Neuve, 1re édition, 2013, p. 12.

[1] Marguerite Altet, Julie Desjardins, Richard Etienne, Léopold Paquay, Philippe Perrenoud, Former des enseignants réflexifs :Obstacles et résistances, © De Boeck Supérieur s.a., Fond Jean Pâques, 4 - 1348 Louvain-la-Neuve, 1re édition, 2013, p.12.

خاتمة:

من المؤكد أن ورشة تحليل الممارسات المهنية تهدف إلى بناء المهنة. فهي لا تستند إلى تطوير معرفة التحليل فحسب، وإنما ترتكز على تجويد كفايات أخرى من قبيل معرفة كيفية وضع مسافة، ثم اتخاذ خطوة إلى الوراء، ومعرفة كيفية بناء حكاية/سرد، ومعرفة كيفية طرح السؤال، بالإضافة إلى معرفة التعبير عن فرضيات الفهم، ومعرفة كيفية الاشتغال بالمرجعيات المتعددة في بعديها النظري والسياقي إن أمكن ذلك. ولا يجب نسيان، كذلك، معرفة الفعل والتفكير بالأحاسيس، ومعرفة كيفية التحكم في عدم التمكن (القدرة على قبول الجهل بالمعرفة، عدم التحكم، القدرة على مواجهة الشك[1].

فلا يمكن للممارس أن ينجز تحليلا حقيقيا لممارسته، دون بناء وعي عميق بالأسس النظرية لتحليل الممارسات المهنية المتمثلة في المقاربة النفسية الاجتماعية والمقاربة السريرية المقاربة الوظيفية التبصرية، وبغير احترام مبادئ التنفيذ التي تتجلى في فاعلية ووعي وتطوع المعني بالأمر، اعتماد النقاش بين المتدربين وتحقيق التبادلية، الموضوعية وأخذ المسافة، الفارق الذي يحدثه تحليل الممارسة، ومنهجية تحليل ممارسات مهنية، واختيار الأدوات المفاهيمية، والانخراط في إضفاء

الطابع الرسمي لما هو شفهي ومكتوب، تعاقد تكويني يطمئن المتدرب ويلبي حاجاته المهنية. كما أن التحليل الفعال يتطلب التفكير بشكل جدي في إكراهات واقع التكوين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، والعمل على إيجاد حلول ناجعة غير مستعصية على التنزيل.

[2] Patrick Robo,Développer le « savoir analyser » pour analyser sa pratique professionnelle, Revue de l'analyse de pratiques professionnelles, No 1 (2003), P. 7.

قائمة المصادروالمراجع:

أ- مراجع باللغة العربية:

- الوحدة المركزية لتكوين الأطر، بطاقة توصيف مجزوءة التدبير، 2021.
- الوحدة المركزية لتكوين الأطر، بطاقة توصيف ورشة تحليل الممارسات المهنية، 2021.
- الوحدة المركزية لتكوين الأطر، مجزوءة / ورشة تحليل الممارسات المهنية، 15 مارس، 2019.
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، عدة التناوب المدمج، التكوين الأساس لفائدة المدرسات والمدرسين.

ب- مراجع باللغة الفرنسية:

-Marguerite ALTET, L'analyse de pratique : une démarche de formation proféssionnalisante ?, Recherche & Formation, N°35, 2000, Formes et dispositifs de la professionnalisation.

-Marguerite ALTET, Analyse de pratiques professionnelles, Compte - rendu de Christophe Escartin, IUFM d'Orléans-Bourgogne – 26 juin 2002.

- Marguerite ALTET, Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l' analyse plurielle, , Revue Française de pédagogie, n° 138, janvier-février-mars 2002.

-Marguerite ALTET, La formation professionnelle des enseignants, Revue des sciences de l'éducation, Volume 22, numéro 1, 1996.

-Marguerite Altet, Julie Desjardins, Richard Etienne, Léopold Paquay, Philippe Perrenoud,Former des enseignants réflexifs :Obstacles et résistances, © De Boeck Supérieur s.a., Fond Jean Pâques, 4 - 1348 Louvain-la-Neuve, 1re édition, 2013.

-Patrick Robo, Développer le « savoir analyser » pour analyser sa pratique professionnelle, Revue de l'analyse de pratiques professionnelles, No 1 (2003).

العربية بين المكتسب اللهجي وتعلم الفصيح: اتصال ديداكتيكي أم انفصال.

(نحو رؤية تجديدية لتدريسية اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية)

Arabic between dialectal acquirer and eloquent learning: didactic communication or separation.

(Towards a renewed vision for teaching Arabic in primary school)

محمد الجبار: جامعة القاضي عياض، المغرب islamyassir@gmail.com

ملخص البحث

تهدف هذه المقالة إلى إثبات فائدة الاتصال الديداكتيكي في تدريس اللغة العربية الفصحى بين اللهجة المغربية العربية باعتبارها مكتسبا لغويا، وبين العربية الفصحى، اللغة الهدف، في المدرسة الابتدائية بناء على الاتصال الطبيعي بين اللغة الأم والفصحى.

وبناء عليه، فقد تم تأكيد الاتصال الطبيعي علميا الذي يفرض، بدوره، اتصالا ديداكتيكيا، وذلك بتبني مقاربات ديداكتيكية تتأسس على هذا الجانب.

كلمات مفاتيح: اللهجة المغربية العربية – العربية الفصحى -الاتصال الطبيعي بين اللهجي والفصيح -الاتصال الديداكتيكي - مقاربات ديداكتيكية –

Abstract

This article aims to demonstrate the usefulness of a didactic connection in teaching "Fusha" between the Moroccan Arabic dialect as an acquired language and standard Arabic as a target language in primary schools based on the natural contact between the mother tongue and "Fusha".

Consequently, the natural contact imposes a didactic connection, which we have scientifically validated by adopting didactic approaches based on this aspect.

Keywords: Moroccan Arabic Dialect -Arabic" Fusha"- Natural continuity– Didactic Continuity - Didactic Approaches

تقديم:

يعد موضوع اللغة واللهجات موضوعا قديما دراسة، وتقصيا، ووصفا، وتحليلا، وتنظيرا. كما أن قضيتي الاكتساب والتعلم عموما، واكتساب اللغة، وتعلمها خصوصا من القضايا التي تنوولت كفاية، وبشكل واسع من وجهات نظر مختلفة، وزوايا معرفية، وإبيستيمية متعددة سواء ارتبطت بمجالات لسانية محضة، أو بمدارس فلسفية وسيكولوجية وعصبية وتربوية.... وبالتالي، فإن موضوع مقالتنا هذا يبدو ظاهريا أنه لن يخرج عن قضية اللغة واللهجات، وما يرافقهما من اكتساب، وتعلم باعتبارهما مفهومين تمتح أصولهما من علم النفس اللغوي، وتفريعاته. ولكن الجدة التي سيطرحها تناول هذا الموضوع - ولا نخالها إلا كذلك- هو كيفية استثمار، وتوظيف المكتسب في حصول التعلم. بمعنى آخر، هل هنالك مقاربة ممكنة، وواقعية تنطلق من اللهجة باعتبارها مكتسبا لتعلم اللغة الفصحى في نظام تعليمي مهيإ لذلك؟

وإذا كان تعليم اللغة العربية في المنهاج المغربي الموجه لمجموع تلميذات وتلاميذ المدرسة الابتدائية يتم وفق نفس المقاربات سواء تحدروا من أوساط أمازيغية، أو من أوساط عربية، أو من أوساط لهجية أخرى، فإن أمر تعميم المقاربات البيداغوجية ذاتها على الجميع لا يستقيم، البتة، وتدريسها في تغييب تام للمكتسب القبلي. إذ أن التعلم هو سيرورة انبناءات تقوم على مكتسب سابق.

وبالتالي، فإن طرحنا، في هذا السياق، يتأسس على تبني بديل يقوم على اعتماد مقاربات تدريسية تنطلق أسسها، ومبادئها من مكتسب الأطفال اللهجي بمد جسور بيداغوجية، وديداكتيكية تربط العربية الفصحى باللهجة المكتسبة كرصيد لغوي سابق للاحق فصيح. بمعنى نقل الاتصال من سياق لساني إلى سياق ديداكتيكي.

وعليه، فإن موضوعا كهذا له راهنيته، وجدته، وأهميته الكبرى في بلورة إطار نظري قائم على الوصل الطبيعي بين اللهجة (المكتسب)، واللغة الفصحى (المراد تعلمها) في اتصال ممنهج بينهما يتم من خلال إعادة تسييق التعلمات على منوال الاكتساب الطبيعي للغة في أفق بناء طرق تدريسية للغة العربية (قراءة، وتعبيرا بشقيه الشفوي والكتابي) على اعتبار أن مهارتي الاستماع، والوعي بالمسموع متحصلتان، ومكتسبتان سلفا مادام الطفل يجيد التواصل بلغته الأم استماعا، وفهما، وتحدثا، وتفاعلا.

ويكتسي هذا الموضوع أهميته القصوى في البحث عن السبل الكفيلة بالارتقاء باللغة العربية تعليما وتعلما، وإيلائها المكانة اللائقة ضمن لغات أجنبية منافسة لها حينا، ومزاحمة لها حينا آخر تزاحم تدافع واكتساح في فضاء لغوي يطبعه التعدد وفق هندسة لغوية متعددة الأوجه، وعاكسة من جانب آخر لسياسة لغوية تنظمها نصوص تشريعية، وتربوية صادرة عن مؤسسات مغربية سمتها التمسك بمقومات الوطنية بمختلف روافدها، ومكوناتها الثقافية.

وفي جانب آخر، تبقى آمال المغاربة -عامتهم وخاصتهم -إزاء وضع العربية في المدارس لا تستجيب لأفق انتظاراتهم. إذ تأتي نتائج تعلمها مخيبة للآمال بشهادة تقويمات وطنية، ودولية التي تجمع جميعها على تدني مستوبات تعلم اللغة العربية الفصحى بين صفوف جميع المتعلمين لها[1]. وقد ظلت النتائج تراوح مكانها بالرغم من سياسات الإصلاح المتكررة سواء بتنقيح منهاج تعليمها وتعلمها، أو بتجديد مناهجها ومقاربات تدريسها حتى.

وفي ارتباط بإشكالية الموضوع، فإننا سنعمد إلى استقراء ما تنوول في الأدبيات التربوية واللسانية، وبخاصة ما ارتبط باللغة العربية الفصحى ولهجتها المغربية، وكذلك ما كتب وقيل في مجال اللسانيات التطبيقية، وعلى وجه التحديد نظريات الاكتساب والتعلم، ثم سننتقل إلى بسط الجديد بيداغوجيا في تدريس اللغة العربية وفق تصورنا المبني على الاتصال لا الانفصال. وكيفية تطبيقه وتنزيله ديداكتيكيا في درس اللغة العربية الفصحى.

[1] المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الهيئة الوطنية لتقويم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، تقرير بخصوص نتائج التلامذة المغاربة في الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءاتية (PIRLS 2016)، المملكة المغربية، الرباط، (2019)، ص: 12.

الاتصال بين الفصيح واللهجي في اللهجة المغربية

تعتبر اللغة "نظاما من الرموز التوفيقية تستخدمه مجموعة بشرية للتواصل فيما بينها، وعندما نقول بأن شخصا يتقن لغتين، فإننا نعني أنه يعرف نظامين مستقلين من الرموز التوفيقية، وبالتالي يستطيع أن يتواصل مع أفراد ينتمون إلى مجموعتين بشريتين لكل منهما نظامها اللغوي الخاص.[1]

وتظل اللغة، إذن، الأداة الرئيسة للتواصل على الإطلاق. فهي الوسيلة الأساس التي بها يحصل التواصل، وتبادل المعارف، والتجارب، والخبرات، والثقافات بين البشر على سطح المعمورة؛ كما يعبرون عن مشاعرهم وأحاسيسهم ورغباتهم واهتماماتهم ... بواسطتها. إنها "مجموعة من العادات الإنسانية، التي تهدف إلى منح تعبير للأفكار والمشاعر"[2]. وبالتالي فهي مجموعة من العلامات (sings) الدلالية والصوتية والسيميوطيقية (semiotic) والكتابية (graphic) التي يمكن أن نستعملها في شكلها الكتابي و/أو الشفهي. ولاستعمال وظيفي أكثر نجاعة يبقى أمر تعلمها مطلبا ملحا لبلوغ أعلى غايات وأسمى مقاصد تعلم اللغة.

فيما تعرف اللهجة في الاصطلاح العلمي الحديث بمجموعة من الصفات اللغوية التي تنتمي إلى بيئة خاصة، ويشترك في هذه الصفات جميع أفراد هذه البيئة[3]. وهي في نظر المحدثين (أي اللهجة) "طريقة مميزة في الكلام تختلف في النطق والمعجم والنحو عن اللهجات الجهوية القريبة منها"[4]. إنها مجموعة من الخصائص اللغوية التي يتحدث بها عدد من الأفراد في بيئة جغرافية معينة، وتكون تلك الخصائص على مختلف المستويات: الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، وتميزها عن بقية اللهجات الأخرى في اللغة الواحدة. وبالتالي، فهي منوعة لغوية منطوقة (spoken variety) للغة وطنية أو معيارية، وهي ترتبط بجغرافية محلية أو بأشخاص يشتركون في هوية جماعية (group identity) تتأسس على العرق، أو المهنة أو القومية...[5] . ولاستمرار تداولها بين أبناء الجماعة اللغوية محليا وجهويا يجب أن تبقى تلك الخصائص من القلة بحيث لا تجعل اللهجة غريبة عن أخواتها، عسيرة الفهم على أبناء اللغة لأنه عندما تكثر هذه الصفات الخاصة على مر الزمن لا تلبث هذه اللهجة أن تستقل، وتصبح لغة قائمة بذاتها.

وتمثل اللغة العربية الفصحى، إذن، المستوى الأعلى في اللغة والذي يسعى كل فرد أن يحققه ويبلغه في لغته المنطوقة والمكتوبة على حد سواء، ويتمثل المستوى في عرف العربية الذي يتفق عليه كل العرب في جميع مستوياتها الصوتية والنحوية، والدلالية والمعجمية، والصرفية، والتي تمثل لغة القرآن الكريم والأدب العربي القديم شعرا ونثرا."[6]

ومن خلال التوصيفات السابقة للفصحى، يتضح أن لها من الخصائص اللسانية ما يميزها عن لهجاتها ويجعلها موسومة بالاحترام والتقدير من لدن أبنائها على اختلاف مكانتهم الاجتماعية والثقافية والعلمية والأدبية والدينية.. بالإضافة إلى طابعها الرسمي الذي تكفله المؤسسات الرسمية بكل وطن عربي، إلى جانب وحدتها وطبيعة نظامها وقوانينها اللغوية التي تسمح لأبناء الجماعات اللغوية، على اختلاف ألسنهم اللهجية، بالتواصل وتبادل المعرفة رغم تباعد الشقة بينهم...

---

[1] شحدة فارع، جهاد حمدان، موسى عمايرة، محمد العناني، المقدمة في اللغويات المعاصرة: الأردن ،دار وائل، ط،3، (2006)، ص:11.

[2] Noushad Husain. Language and Language Skills. Researchgate. (31 March 2015). Retrieved 28-03-2024. https://www.researchgate.net/publication/274310952.

[3] محمد سالم المحيسن، المقتبس من اللهجات العربية والقرآنية، الإسكندرية، (د. ط)، (1986)،ص:7.

[4] TODD L. SANDEL, Dialects, The International Encyclopedia of Language and Social Interaction, (First published) , (2015), P:351-364, Retrieved :28-03-2024. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781118611463.wbielsi172.

[5] TODD L. SANDEL. (Ibid), p :351.

[6] عبد الكريم رابح، عاشور سرقمة، تأصيل اللهجات العامية العربية المعاصرة، مجلة آفاق علمية، المركز الجامعي أمين العقال، المجلد:13، العدد: 02، (د.ط)، (أبريل 2021)، صص:388-405.

ولبيان خط الاتصال ومساحة التلاقي بين اللهجة المغربية والعربية الفصحى، سيكون لزاما علينا، في إطار نوع من الاستدلال العلمي، أن نوضح طبيعة التماس، أو التداخل بينهما باعتبارهما كيانين مستقلين أحدهما فصيح والآخر لهجي، وذلك بتقديم وعرض ملامح وأوجه التلاقي بشكل موجز على المستوى الصوتي والصرفي والتركيبي والدلالي.

1 المستوى الصوتي

لقد أجمع علماء اللغة على أن عدد أصوات (حروف) اللغة العربية ثمانية وعشرون حرفا، إلا أن الخليل اعتبرها تسعة وعشرين حرفا. فقد جاء في كتاب العين (قال الليث: قال الخليل: العربية تسعة وعشرون حرفا صحاح، لها أحياز، ومدارج، وأربعة أحرف هوائية، وهي الواو والياء والألف اللينة والهمزة)[1].

وأما في لهجة المغرب، فالأصوات تقل عن هذا القدر، أو تزيد. أما القلة فترجع إلى خلو المغربية من:

1- الثاء: فقد أبدلت بالتاء حيث تسمع " تور" بدلا من ثور، وأحيانا تحل محلها السين كما في " حْيْسْ" بدلا من " حَيْث".

2- الذال: أبدلت دالا (دُّنْبْ بدلا من الذَّنب)، كما أبدلت زايا (زْلايْل بدلا من ذلايل) أو طاء (فْخْطْ بدلا من فخذ).

3- الظاء: تنسخ طاء (طُّهارْ: الظَّهر)، أو ضادا (ضِّلْ: الظل)، وأحيانا ينطقونها ظاء فصحى في (لْ مْظل - يْغيِظْ).[2]

2 المستوى الصرفي

وتوخيا للإيجاز، فسنعمد إلى إيراد بعض الأمثلة على سبيل المثال لا الحصر لبعض الظواهر الصرفية التي تتصل فيها اللهجة المغربية بالعربية الفصحى، ومن قبيل ذلك:

2-1 الفعل

أكثر أفعال هذه اللهجة ثلاثية الأصول، وأقلها رباعية، كما أن جميع الصيغ العشر المشتقة من الثلاثي (فَعَل فَعَّل فاعل – أَفْعَل تَفَعَّل تَفاعل – اِنْفَعَل – اِفْتَعَل – اِفْعَلّ – اِسْتَفْعَل) مستعملة بوجه عام عدا صيغة اِفْعَلّ.[3]

ونورد فيما يلي أنواع هذه الصيغ تباعا لتبيان الصلة بين الفعل في اللهجة ونظيره في الفصحى:

- فَعَلَ: ومنه المعتل والصحيح كما في الفصحى.
- سالم: (خْرَجْ – كْتْب – طْرَشْ – حْكَمْ..)
- مهموز: وتقلب همزته إلى حرف آخر إذا كانت في أول الفعل (وْخَّر – وْنَّس -)، وتسهل حين مجيئها في الوسط (سالُ / سَأَلَ)، وتحذف إذا أتت متطرفة (بْدَ/ بدأ – طْفَ/ طَفِئَ – قْرَ/ قرأ).
- مضعف: (شْدّ / شد – فْكّ/ فككت..)، وتقلب لامه ياء عند الإسناد إلى التاء (فْكّيتْ – شْدّيتْ).

والمعتل أجوف، مثال، ناقص، لفيف، مفروق ومقرون.

أجوف (بانْ، خافْ، نابْ عْليهْ). - مثال (وْقْع، وْرَتْ، يْبْسْ). - ناقص (بْلَ، بْكَ، بْنَ، نْسَ، مْحَ).

---

[1] الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تحقيق مهدي المخزومي، و إبراهيم السامرائي، بيروت، داروكتبة الهلال، (د.ط)، ج1، (د.ت)، ص:57.

[2] عبد المنعم سيد عبد العال، لهجة شمال المغرب، تطوان وما حولها، القاهرة، دار الكاتب العربي للطباعة والنشر، (د.ط)، (1968)، ص:69.

[3] عبد المنعم سيد عبد العال، م.م، ص:121.

- لفيف مفروق ومقرون (كْوَ، شْوَ، طْوَ، نْوَ).

2-1-1 نموذج لتصريف الفعل الماضي.

بالنسبة لتصريف الفعل الماضي مع ضمائر المتكلم والمخاطب والمخاطبة والغائب والغائبة إفرادا وتثنية وجمعا فهي كالآتي:

أنا خْرْجْتْ - حْنَ خْرْجْنَ - نْتَ خْرَجْتْ - نْتِ خْرَجْتِ - نْتُومَ خْرَجْتُ (للمثنى والجمع بنوعيه)

هُوَّ خْرَجْ - هِيَّ خْرْجَتْ -هُمَّ خْرْجُ (للمثنى والجمع بنوعيه).

2-1-2 نموذج لتصريف الفعل المضارع

يسبق المضارع في لهجة المغرب، عادة إما بالكاف أو الدال أو التاء أو اللام، والكاف واللام أكثر شيوعا في الشمال، أما التاء واللام فتلازمان المضارع كثيرا في لغة الجنوب[1].

وحدث المضارع كما في الفصحى يدل إما على الحال أو الاستقبال. وأما حروف المضارعة فهي:

أ- النون للمتكلم والمتكلمين: كَنْخْرُجْ- كَنْخْرْجُو

ب- التاء في حالتي الخطاب والغائبة. تَتْخْرْجْ – تَتْخْرْجِ – تَتْخْرْجُ – تَتْخْرَجْ

ت- الياء في حالة الغائب والغائبين. كَيْخْرُجْ – كَيْخْرُجُ

وتحذف هذه الحروف إذا كان الفعل دالا على الاستقبال، أو في حالة النفي. غادْ نْخْرُجْ / سأخرج – مَغادِشْ نْخْرُجْ/ لَنْ أَخْرُجَ ، أو ماتْخْرُجْشْ / لا تخرج.

2-2 الاسم في اللهجة المغربية

ينقسم الاسم في هذه اللهجة كما في الفصحى إلى مذكر ومؤنث. فالمذكر مثل: راجل – دفتر- كتاب...وأسماء الأعلام المذكرة. والمؤنث ما دل على مؤنث حقيقي (فاطْنَ – كَنْزَ..)، أو مؤنث مجازي (لْوْدَنْ – كُرَ – لْعَيْنْ..).

2-2-1 الفرد والجمع

لا أثر للتثنية في اللهجة المغربية، والأسماء إما بصيغة المفرد أو بصيغة الجمع. ويتم التعبير عن المثنى بإضافة لفظة "جوجْ" (جوجْ دْرْجالْ أي رجلان)[2].

والجمع أنواع:

- جمع المذكر السالم ويلزم صورة واحدة في جميع صور الإعراب وهي الانتهاء بياء ونون مثل: لْ مْسَلْمينْ – لْ عَوْرينْ – لْ مُنافْقينْ – لْ غْدّارينْ.
- ما يجمع جمع المؤنث السالم كقولهم : عْيالاتْ – هْراواتْ – بْراواتْ – نْوالاتْ.
- ما يجمع جمع تكسير، ويأتي على عدة صيغ منها:

*فْعالْ: سْواقْ جمع سوق. * فْعِلْ: لْ قْصِبْ جمع قْصْبْ. * فْعَلْ: لْ عْلْقْ جمع عْلْقْ. * فْعاعْلْ: فْرارْنْ جمع فَرّانْ.

[1] عبد المنعم سيد عبد العال، م.م، ص:127.

[2] عبد المنعم سيد عبد العال، م.م، ص:138.

2-3 الحروف

ومن أمثلة حروف الجر التي سنسوقها على سبيل الذكر ، ما يلي:

- **من :** تتفق مع معانيها في الفصحى، فتدل على التبعيض في مثل قولهم: (يْدّكْ مْنّكْ وَخّ تْكونْ مْجْدامَ). وتدل على الجنس كقولهم: (عْمْلْ واحْدْ لْبَرّكَ مْ دّهَبْ). وتدل على الابتداء كقولهم: (مْنْ لْحْمارَ لْطّيّارَ). وتدل على التعليل كقولهم: (صّيحَ صاحْتْ فْ سمْا لْعْروسْ كْبَرْ مِ لْحْمَا). أو تدل على الظرفية المكانية كما في قولهم: (خْرْجْ لْما مْ لْحْجَرْ).
- **على:** تفيد المجاوزة كما في قولهم: (فَتّشْ عْلَ جّارْ قْبْلْ دّارْ). وتفيد الاستعلاء: (إِذَ شْفْتُ راكْبْ عْلَ لْحْمارْ قُلّو بْصَحْتْ لْكَيْدارْ). وتفيد المصاحبة كقولهم: (يْبيعْ لْقْرْدْ وُ يْضْحْكْ عْلْ مْنْ شْراهْ).
- **في:** لها نفس معاني العربية الفصحى، فتكون للظرفية، كقولهم: نْعْسْ فْ دّارْ ذْيالُ. وتكون للسببية كقولهم: (دّقْمْ لْمْشْدودْ ما دّخْلْ فيهْ دّبّانْ). وتكون للاستعلاء، كقولهم: (صّيحَ صاحْتْ فْ سْما لْعْروسْ كْبَرْ مِ لْحْمَا). وتكون للمقايسة كقولهم: (ما فْ عْنْقْ لْقْرَعْ غِرْ واحْدْ شْريطْ). وتكون بمعنى الباء كقولهم: (لْلّي فيهْ يْكْفيهْ).
- **الباء:** وتدل على الاستعانة كقولهم: (حْلاقَ بْلْفاسْ وْلا جْميلْ نّاسْ). وتكون للتعدية كقولهم: (لّلّي فاتْكْ بْليلَ فاتْكْ بْحيلَ). وتكون للتعويض كقولهم: (شْراهْ بْألْفْ دَرْهْمْ). وتكون للتبعيض كقولهم: (لْكْسِ بْتاعْ نّاسْ عْرْيانْ). وتكون للمجاوزة: (ياتيكْ بْلْخْبَرْ يا مْلّا تْسالْ). وتكون للإلصاق كقولهم: (رْضينا بْلْهَمْ وْلْهَمْ مَ رْضَ بينا). وتكون للمصاحبة كقولهم: (مارْسْ بْهْوالو وْبْريلْ بْفْوالو) .
- **اللام:** وتكون اللام للتعليل كقولهم: (للّي كَيْحْفْرْ شي حْفْرْ لْخاهْ لْمْسْلْمْ فيها كَيْغْرَقْ). وتدل على التبليغ كقولهم: (قالْ دّيبْ كالْ لْمْنْجْلْ قالْ عَنْدَ خْرو تْسْمْعْ زْواهْ). وتكون للظرفية كما في قولهم: (قالْ لْمْ لْسّوقْ آخْرْ)[1].

3 المستوى الدلالي

إذا ألقينا نظرة تحليل وتمحيص على دلالة ومعاني المفردات في اللهجة المغربية، نجد كثير ا من الكلمات لها معان مختلفة، وتفهم هذه المعاني من سياق التركيب الذي توضع فيه الكلمة. وهو ما يطلق عليه اللغويون المشترك اللفظي. فمثلا كلمة " فصل " نجدها ترد بمعان ودلالات مختلفة تبعا للسياق. فهي تعني زمن الربيع (فصل الربيع)، وتعني مجموعة التلاميذ (فصل السنة الثالثة)، وتعني يوم القيامة (هذا يوم الفصل)، وترد أيضا بمعنى نهائيا (قال قولا فصلا).

ونفس الشيء بالنسبة للهجة المغربية حين نقول: عْدّلْ لْماكْلَ (أي صنعها)، وعْدّلْ لْفراشْ (رتبه)، وعْدّلْ طْريقْ (عبده)، وتْعَدّلْ مْعاهْ (تعاقد معه). وعْدْلْ بيناتْ نّاسْ (عدل بينهم وحكم بينهم)، و لْ عْدولْ (الموثقون).

وفي اللهجة المغربية، أيضا، ألفاظ شابهت ألفاظ العربية الفصحى في بنائها وترتيب أصواتها، وخالفتها فيما تؤديه من دلالات معنوية. فمثلا نرى في العربية الفصحى: (بَرَّحَ الأمر تبرحا: تعني جهده وضربه ضربا)، وفي اللهجة المغربية يقولون: بْرّحْ بمعنى نادى بقصد الإعلان واسم الفاعل منها لْبرّاحْ. والحمّار في الفصحى صاحب الحمار؛ وفي اللهجة المغربية لْ حْمّارْ ذْ نْوالَ وهو عمود الخيمة الخشبي. والحوايج في اللغة جمع حاجة؛ بينما في اللهجة المغربية يطلقونها على الملابس. وفي اللغة أيضا: حَنَّ أي اشتاق، وحن عليه أي عطف عليه؛ وفي اللهجة المغربية حْنّ تعني الجدة لأم أو أب... [2] .

[1] عبد المنعم سيد عبد العال، م.م، ص:168-171.

[2] عبد المنعم سيد عبد العال، م.م، صص:175، 203-207.

4 المستوى التركيبي

سنحاول، في هذا المحور، بيان أوجه التشابه القائمة بين الفصيح واللهجي على مستوى بعض العناصر التركيبية على ضوء ما تطرق إليه الدرس اللغوي على يد القدامى على وجه الخصوص.

والتركيب قول "مؤلف من كلمتين أو أكثر لفائدة، سواء كانت تامة كقولك: العلم نور؛ أو ناقصة، نحو: الجمال الإنساني"[1].

وإذا ما نظرنا إلى التركيب في لغة العرب نلفيه يتنوع بحسب المكونات التالية:

2-4-1 التركيب الإضافي

وهو ما ركب من مضاف ومضاف إليه مثل :"مباني المدينة" أو "عبد العزيز". ويقابله في اللهجة المغربية " دْجاجْتْ لْما " وهي تركيب إضافي مكون من "دْجاجْتْ" في رتبة المضاف، و"لْما" مضاف إليه.

2-4-2 التركيب الإسنادي

وهو ما تركب إما من جملة فعلية؛ أي من فعل مع فاعله أو مع نائب فاعله، مثل:" جاد المولى "، و" فتح الله "، ويقال في اللهجة المغربية وفق هذا التركيب الإسنادي: "دْخْلْ لْجامْعْ" فـ " دْخْلْ " فعل في الجملة الفعلية نفسها والفاعل ضمير مستتر تقديره هو. وأما بخصوص النوع الثاني من التركيب الإسنادي فهو الجملة الاسمية، والمكونة من مبتدأ مع خبره[2]، مثل: "الخير نازل " فنجد مقابلها في اللهجة المغربية كقولنا: "لْخيْرْ دافْقْ"، أو "لْخيْرْ مُجودْ" على سبيل المثال. إذ "لْخيْرْ" في رتبة المسند إليه (المبتدأ)، و "دافْقْ"، أو " مُجودْ" في رتبة المسند (الخبر).

2-4-3 التركيب المزجي

وهو المركب من كلمتين، امتزجتا (أي : اختلطتا) بأن اتصلت ثانيتهما بنهاية الأولى حتى صارتا كالكلمة الواحدة، من جهة أن الإعراب أو البناء يكون على آخر الثانية – في الرأي الأشهر-أما آخر الكلمة الأولى فقد يكون ساكنا؛ وقد يكون متحركا بالفتحة وهذا هو الأكثر نحو: "بورسعيد"، و "بعلبك." وهذا يتفق مع اللهجة المغربية في قولنا مثلا "حْمْرّاسْ" والمكونة من "حْمْرْ" بمعنى أحمر، و "رّاسْ " وتدل على الرأس، واللفظتان مركبتان تركيبا مزجيا.

-**التركيب العددي :** وهو من أنواع المركب المزجي الذي يستعمل غير علم، وإن كان يرى آخرون أنه ليس منه وأنه يغايره[3]، ويقصد به كل عددين بينهما حرف عطف مقدر، نحو:" أحد عشر" و" خمسةَ عشر" و " سبع عشرة "؛ فكل منها مبني دائما على فتح الجزأيْن في محل رفع، أو نصب، أو جر، ما عدا: " اثني عشر " و" اثنتي عشرة"، فإنهما يعربان إعراب المثنى. ونجد هذا ما يقابله ويوافقه في اللهجة المغربية إذ نقول: " تْلْطاشْ (ثلاثة+ عشر)، سْبْعْطاشْ(سبعة عشر). وبخصوص وقوع المعدود جمعا من ثلاثة إلى عشرة، ووقوعه مفردا من إحدى عشر إلى مئة فإن الأمر سيان في اللهجة المغربية إذ يقولون: سْبْعْ دْجاجاتْ، و خْمْسْطّاشْرْ دْجاجَ.

2-4-4 التركيب البياني

وينقسم التركيب البياني إلى نوعين وهما[4]:

-**تركيب وصفي :** ما تألف من صفة وموصوف مثل: نجح الطالب المجد. ونجد ما يوافقها في اللهجة المغربية كقولهم: نْجْحْ لْوْلْدْ لْمُجْتَهِدْ. فـ: لْمُجْتَهِدْ صفة لـ: لْوْلْدْ؛ وفيها أيضا مطابقة بينهما في الإفراد والتذكير والتعريف.

---

[1] عبد القادر سلامي، التركيب وأهميته اللسانية بين القدماء والمحدثين، منشور بمجلة: آفاق علمية، الجزائر، العدد 13، (أبريل 2017)، صص: 131- 146./ ص:132.

[2] سمير اللّبدي، معجم المصطلحات النّحوية والصرفية، بيروت، لبنان، مؤسسة الرسالة، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (الطبعة الثانية)، (1986)، ص: 9.

[3] عبد القادر سلامي، م.م، ص:95.

[4] صالح بلعيد، م.م، ص:6.

- **تركيب توكيدي:** وهو ما تألف من مؤكد ومؤكده مثل: حضر الطلاب كلهم. والتوكيد في اللهجة المغربية كما في الفصحى. فيأتي إما توكيدا لفظيا أو معنويا. ومن أمثلة التوكيد المعنوي: جا لْمْديرْ بِيْدّو (جاء المدير بعينه).

- خْتِ بْنَفْسْها مْشاتْ لْ مْدينَ (ذهبت أختي نفسها إلى المدينة).
- تْحْرْقَتْ دّارْ كُلْها (حرقت الدار كلها).
- خْرْجُ نّاسْ مْجْموعينْ (خرج الناس جميعهم).

وتأسيسا على ما سبق، يتضح أن اللهجة المغربية بمختلف منوعاتها اللغوية تتصل باللغة العربية الفصحى في مختلف مستوياتها الصوتية، والصرفية، والدلالية، والتركيبية. وهو الأمر الذي يعزز، ويقوي حجة الاتصال بينهما لا الانفصال، وبالتالي، فما يربطهما أقوى وأبين مما يفرقهما. ومن جملة خطوط التماس والتداخل والتقاطع بينهما نذكر الآتي:

- اتفاق اللهجة المغربية مع اللغة العربية الفصحى في جميع الأصوات عدا الثاء والذال والظاء، مع تسجيل خضوع الهمزة في اللهجة المغربية إلى الإبدال والقلب إلى عين أو واو أو ياء.
- اشتراك كل من اللهجة المغربية واللغة العربية الفصحى في عديد الظواهر الصرفية مثل الإبدال، الإدغام، الترخيم، النحت، الإشباع، المخالفة...مما يبين صلة اللهجة بالفصحى في بعدها الصوتي والصرفي.
- اتفاقهما، من الناحية الصرفية، في أنواع الكلمة (اسم – فعل - حرف)، وفي تصريفات الفعل في الأزمنة الثلاث مع غالبية الضمائر، وفي بعض الأوزان الصرفية للأفعال واشتقاقاتها.
- اتحادهما في استعمال أسلوب الاستفهام، التوكيد، الاستثناء، أسماء الموصول، أسماء الإشارة، ظرف الزمان والمكان، حرف العطف، حروف الجر..
- مطابقة كلية بين اللهجة المغربية واللغة العربية الفصحى على مستوى دلالة بعض الألفاظ، والتعابير.
- توافق بين اللهجة المغربية واللغة العربية الفصحى على مستوى أنواع الجمل (اسمية – فعلية)، بالإضافة إلى أشباه الجمل من الظرف أو الجار والمجرور.

ومن خلال ما تم رصده من عناصر الاتحاد، والتوافق، والتشابه، والتلاقي، والتداخل بين اللهجة المغربية واللغة العربية الفصحى، فهل تنطلق المقاربات التربوية في تدريس اللغة العربية الفصحى من هذا المعطى اللغوي الذي يرسم حدود التماس بين اللهجي والفصيح في أفق تبني طرق تدريسية للفصحى تتأسس على المكتسب اللهجي؟ أم أن المقاربات المعتمدة تقيم حاجزا بين لغة الطفل اللهجية، وبين ما يتغي تعلمه في فضاء مدرسي نظامي رسمي يعنى بتعليم وتعلم اللغة العربية الفصحى باعتبارها لغة رسمية، إلى جانب الأمازيغية؟

العربية بين الاكتساب والتعلم و آفاق التجديد البيداغوجي

يعتبر تحديد مفهوم الاكتساب، في سيرورة تقدم مقالتنا وتطورها، أس الدراسة العلمية الموضوعية لإزالة لبس الخلط المفاهيمي. وبالتالي، حري بنا أن نسلك في عملنا هذا مسلكا يقيم حدودا للمفاهيم، التي يفرضها الموضوع وتطوره، ويعرف بها تعريف بيان درءا لأي تغليط أو تضليل أو زيف في قابل المحاور. لذا يتعين علينا أن نعرف بماهية اكتساب اللغة التي تظل "الطريقة اللاواعية (Unconscious) التي يكسب بها الكائن الحي لغته الأولى لإنتاج الكلام. وبالتالي، فإن اكتساب اللغة تحيل دوما على اللغة الأولى. فاكتساب اللغة ليس فقط اللغة التي اكتسبها في الماضي لأول مرة بالنسبة للغة الأولى، ولكنها اللغة التي اكتسبها ويكتسبها لأول مرة لأي لغة. فاكتساب اللغة الأولى (first language acquisition) هنا ليس فقط اللغة

المكتسبة في الماضي لأول مرة للغة الأولى، ولكن للغة التي اكتسبها ويكتسبها لأول مرة إزاء أي لغة[1]. فما تكتسبه، إذن، بالنسبة لأي لغة في المرة الأولى هو الذي يسمى اكتساب اللغة الأولى على الرغم من أنه كان لديه بالفعل اللغة الأولى الأساس. وبعبارة أخرى، يستطيع المرء أن يكتسب أي لغة كلغة أولى أو ثانية أو ثالثة وما إلى ذلك ما دامت اللغة تُكتسب لأول مرة. وما نسميه اكتساب اللغة هو الذي يشير إلى الاكتساب الأول.

ويتطور اكتساب اللغة أو الاكتساب الأول أو اكتساب اللغة الأولى أو اكتساب اللغة الثانية وما إلى ذلك ببطء، وفي هذه المرحلة، تكون مهارة الاستماع أسرع من مهارة التحدث. إن عملية اكتساب اللغة ذاتها لها دائمًا "ترتيب طبيعي (order natural) حيث يكتسب المرء لغته الأولى من مرحلة الجنين إلى مرحلة البلوغ"[2]. إن اكتساب اللغة الثانية يسير وفق سير اكتساب اللغة الأولى. إلا أن الاختلاف القائم بينهما (أي بين اكتساب اللغة الأولى والثانية و/ أو الثالثة) في الزمن والعمر فقط. ويقول بعض المنظرين أن الأطفال يميلون إلى اكتساب اللغة أكثر من البالغين. بمعنى آخر، أن الكبار يتعلمون اللغة أكثر من اكتسابها. وفي الواقع، فقد أمكن لكراشن (Krashen) أن يثبت من خلال "فرضية الاكتساب –التعلم (The acquisition-learning hypothesis)، أن البالغين يكتسبون هم أيضًا اللغة، بمعنى أن القدرة على اكتساب اللغات لا تختفي عند سن البلوغ. ويمكن للبالغين، أيضًا، اكتساب اللغة كلغة ثانية، إذ لديهم القدرة على اكتسابها بكل نجاح. والبيئة الطبيعية (natural setting) هي لعملية الاكتساب بينما وضعية التهيئة والإعداد (a set-up situation) هو لعملية التعلم."[3]

يرتبط الاكتساب، إذن، باللغة الأولى، فيما يتعلق التعلم باللغة الثانية، عموما. وبخصوص الاكتساب للغة الأولى فهو يخضع لمنطق النظام الطبيعي، وتتم العملية، برمتها، بشكل لا واع؛ في حين يتسم التعلم بكون سيروراته واعية وتحتاج إلى نظام بيئي يُهيّأُ لهذا الغرض. واللغة الأولى تتحدد بالتعرض الأول للغة ما في زمن الطفولة المبكرة. ويمكن للراشد أن يكتسب لغة ثانية على منوال اللغة الأولى وفق النظام الطبيعي للاكتساب دون إعداد لبيئة التعلم.

وبالمقابل، فإن مفهوم تعلم اللغة يرتبط بدراسة اللغات، ولا يزال، إلى يومنا هذا، جاريا تطبيقه في مختلف المدارس في جميع أنحاء العالم. ويرتكز التعلم على اللغة في شكلها الكتابي، وكذا على فهم بنيات وقواعد اللغة من خلال تطبيق الاستدلال الاستنتاجي المنطقي والعقلي. وبالتالي فالشكل أهم بكثير من التواصل. فالتدريس والتعلم محكومان بخطة تعليمية رسمية وفق برنامج محدد سلفا. ويتم دراسة النظرية في غياب التطبيق. وتقويم الصواب وكبح الغلط؛ وهناك مجال ضئيل للعفوية؛ ويظل الأستاذ شخصا سلطويا وأما مشاركة المتعلمين فجد سلبية. وتشير الأبحاث والدراسات إلى أن "معرفة قواعد النحو لا تنتج عنها بالضرورة كفايات لغوية جيدة على المستوى الشفهي والكتابي. وسنقيم فيما يلي مقارنة بين الاكتساب والتعلم" [4]مفصلة في الجدول الآتي:

[1] Fernandes Arung Language Acquisition and Learning on Children, Journal of English Education JEE, Vol. 1, No. 1, (March 2016), p :2.

[2] Fernandes Arung , (ibid), p :2.

[3] Stephen D Krashen, Principles and Practice in Second Language Acquisition, Oxford, Pergamon Press, (First edition), ,(1982), p:10.

[4] Imran Hussain, Distinction Between Language Acquisition and Language Learning: A Comparative Study, Journal of Literature, Languages and Linguistics, An International Peer-reviewed Journal, Vol.39, (2017) , p:5.

الاكتساب	التعلم
ضمني، غير واع	صريح، واع[1]
وضعيات غير نظامية	وضعيات نظامية
تستخدم الشعور النحوي (« feel » grammatical)	تستخدم القواعد النحوية
ترتيب الاكتساب ثابت	ترتيب التعلم من البسيط إلى المركب

جدول1: المقارنة بين الاكتساب والتعلم.

وانطلاقا مما تقدم، فسنحاول، إجرائيا، عرض أهم ملامح تصورنا البديل المؤسَّس على استدلال منطقي وعلمي، وليس ضربا من العبثية، أو لونا من التعصب للرأي المغرض، ولكن حسبنا، في هذا المقام، أن ننطلق، في تصورنا لمقاربات تدريسية بديلة، من الاتصال الطبيعي كمعطى لساني وثقافي يفرض ذاته كمدخل أساس لبناء تصورنا المستقبلي نحو نجاعة تدريسية للغة العربية الفصحى. وفيما يلي أهم مداخل التصور الجديد، أو الدعامات الأساس لبناء مقاربة جديدة تخص تدريس اللغة العربية الفصحى:

1 مدخل تعدد المقاربات البيداغوجية تبعا لموقع اللغة العربية الفصحى الذي تحتله على امتداد الجغرافيا اللغوية بالمغرب

نظرا لتعدد الروافد الثقافية بالمغرب، وما واكبه من تعدد لهجي، فإن تدريس اللغة العربية الفصحى كلغة رسمية من جهة، ولغة مدرسية، من جهة ثانية، يقتضي التفكير في أساليب ناجعة لتطوير كفاياتها لدى متعلميها، والبحث عن طرق واستراتيجيات تمتح من نظريات لسانية وسيكولوجية وسيكو لسانية تساهم في تجاوز المشاكل التي لا زالت المنظومة التربوية تتخبط فيها، سيما، ذات البعد البيداغوجي، وعلى وجه التحديد الاكتساب اللغوي.

ولما كانت اللغة العربية لا تخرج من ضيق الاكتساب إلى رحابة الاستعمال الأمثل والتوظيف اللائق لدى متعلميها من الأطفال المغاربة، فإن حتمية التجديد البيداغوجي المتأصل في الممارسة الصفية شرط ضرورة لتحقيق الرقي المدرسي على مستوى اكتساب اللغة العربية الفصحى. لذا يتعين علينا الأخذ بعين الاعتبار هذا التعدد اللهجي كمكتسب لغوي في بناء تصور تدريسي متكامل ومنسجم ومرن ينطلق من معطى الاتصال أو الانفصال في تبني خيارات ديداكتيكية ممكنة.

وتبعا لذلك، فإن الخيار الأول هو اعتبار اللغة العربية الفصحى كلغة أجنبية بالنسبة للبعض من الأطفال المغاربة الذين لم يسبق لهم أن كان لديهم أي اتصال باللهجة المغربية العربية. وفي هذا السياق، فإن تدريسها لا ينبغي أن يخرج عن إطار ديداكتيك تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها. وبالتالي فطرائق تدريسها تختلف، ضرورة، عن باقي الطرائق الأخرى الخاصة بتدريس باقي اللغات.

وأما الخيار الثاني فهو المتمثل في اعتبارها لغة أولى عرفت نوعا من الانحراف والتغيير فاعترتها أخطاء وشابها لحن على المستوى الصوتي والدلالي والصرفي والتركيبي، مع احتفاظ اللهجة، جزئيا، ببعض مظاهر الصحة والمطابقة بين الفصيح واللهجي. وفي هذا الاتجاه، يجب على مُعِدّي البرامج والمناهج، ومؤلفي الكتب المدرسية أن يلتزموا، تصورا ومنهجا، تحقيق

[1] Faruquzzaman Akan, The Influencing Factors of Language Development: Learners Developing Second and Foreign Languages, Bulletin of Advanced English Studies – Vol. 1, No. 1, (*2018*), pp. 119 – 129, p:121.

هذا الاتصال ديداكتيكيا بتبني إطار بيداغوجي ينطلق من كون العربية لغة أولى، وبالتالي اعتماد ديداكتيك اللغة الأولى في تدريسها واكتسابها.

والخيار الثالث والأخير، هو اعتبار اللغة العربية الفصحى لغة ثانية بالنسبة للبعض من الأطفال المغاربة الذين اكتسبوا، في المقام الأول، اللهجة الأمازيغية، أو أي لهجة أخرى داخل الوسط الأسري، ثم، لاحقا، اللهجة المغربية العربية في الزقاق والشارع والأماكن العامة، وبخاصة في مناطق التداخل اللغوي قبل ولوجهم مؤسسات التربية والتعليم. وبالتالي، فإن الأليق، في هذه الحالة، بيداغوجيّاً والأمثل ديداكتيكيّا تبني مقاربات تدريسية للغة العربية الفصحى كلغة ثانية.

انطلاقا مما سبق، فإن مشهد تدريس اللغة العربية الفصحى متنوع، ويتحدد، بوضوح، ملمحه انطلاقا من الزاوية التي ينظر إليه منها. فحين تكون اللهجة المغربية العربية حاضرة بقوتها مجتمعيا على مستوى التداول والتخاطب يكون مطلب تدريسها كلغة أولى ملحا، وحين تغيب عن ناشئة المجتمع صوتا ومعنى واستعمالا يتعين على السلطات التربوية تقديمها كلغة أجنبية. وفي وضع ثالث يمكن اعتبارها لغة ثانية. وتبعا لهذا الوضع المتباين، والمقام المتعدد للغة يفترض، منطقيا، تبني خيارات تربوية متعددة، ومقاربات ديداكتيكية تؤمن، عقيدة راسخة، بهذا التنوع في بناء سيناريوهات تدريسية ممكنة تزيد فعل الاكتساب ثراء وغنى.

2 مدخل الاتصال الديداكتيكي

يهدف هذا المدخل، من جملة ما يهدف إليه، إنشاء مقاربة بديلة للسائد من المقاربات البيداغوجية والداداكتيكية، منذ زمن مدرسي ليس بالقريب، تتأسس على الانطلاق من معطى الاتصال الطبيعي بين لغتين إحداهما الأصل وهي العربية الفصحى، وثانية اثنتين وهي اللهجة العربية الفرع.

ويعتبر هذا المدخل الإضافة النوعية، وقطب رحى المقاربة التي نسعى إلى تأسيسها وتوطينها في مشروعنا هذا، آنيا أو لاحقا، لما تتسم به من الصدق والموضوعية والعلمية في الدفاع عنها بحجج وبراهين تستند، ابتداء، إلى ما يعضدها وهي حجة الاتصال الطبيعي بين اللهجي والفصيح. وفي هذا الصدد سنتعامل مع اللهجة كمكتسب لغوي عرف مجموعة من الانحرافات على مستويات لغوية عدة؛ ستكون المدرسة الفضاء الأنسب لتقويم ما اعوج منها، وتصحيح أخطائها ليستقيم لسان روادها الفصيح.

إن مدخل الاتصال هذا هو وجهتنا المستقبلية نحو بلورة ديداكتيك الاتصال بين الفصحى واللهجة العربيتين. وإنه في اعتقادنا، سبب من أسباب فشل وتعثر بلوغ المتعلمين كفايات اللغة العربية الفصحى، بالرغم من سلسلة الإصلاحات والمراجعات والتنقيحات المتوالية للبرامج والمناهج التي باشرتها الوزارة الوصية طيلة ما يزيد، على الأقل، عن عقدين من الزمن، هو إغفال هذا المعطى الطبيعي، قصدا أو عن غير قصد، في تحديد ملامح ديداكتيكية أصيلة وواقعية تلامس طبيعة نظام اللغة من جهة، وخصوصيات الفئة المستهدفة في نظامنا التربوي، من جهة ثانية.

يبقى، إذن، تحديد ملامح تدريس اللغة العربية الفصحى لفئة من الأطفال المتحدرين من جماعات لغوية عربية أمرا ذا جدوى ليس فقط من قبيل الترف البيداغوجي، ولكن لأنه يظل مقوما من مقومات التدريس الناجع للعربية الفصحى. وتتأسس هذه الملامح الكبرى لتدريسها على الانطلاق من وضعيات تدريسية تكون دعامتها الأولى المكتسب اللهجي في أفق بناء نسق فصيح بديل عن الأولى. بمعنى اكتساب كفايات لغوية على أنقاض مكتسب لهجي تعتوره أشكال اللحن والخطأ المتعدد المصادر والأسباب، من قبيل الحذف والقلب وخلو الكلام من الإعراب وغيرها من الظواهر الصرفية والصوتية والتركيبية والدلالية.

وبالجملة، فإننا نراهن، بشكل جدي وعقلاني، على تبني مدخل الاتصال الديداكتيكي المؤسس على الاتصال الطبيعي للهجة بالفصحى في تدريس العربية لأبناء العربية دون غيرهم ممن لم تسمح لهم ظروف حياتهم العامة التنشئة والترعرع

عليها. ونظرا لحدود المقام والمقال المضمونية والشكلية، فإننا سنؤجل طريقة تدريسها على ضوء هذا التصور، معلنين بذلك مواصلة التفكير في أساليب ديداكتيكية وسيناريوهات دروس لتدريس اللغة العربية وفق مدخل الاتصال في القابل من الأيام البحثية والأكاديمية.

3 مدخل الاكتساب

استرشادا بما تم تداوله سابقا بخصوص مفهوم الاكتساب وحدوده الفاصلة بينه وبين التعلم، فإننا نتمسك بهذا المفهوم بديلا عن التعلم في تدريس اللغة العربية الفصحى لأبنائها، وذلك بالاستناد إلى مدخل الاتصال القائم بين المكتسب اللهجي والعربية الفصحى.

وإذا كان مفهوم الاكتساب قد ارتبط باللغة الأولى ارتباطا عضويا، فإننا، بالمقابل، سنقترض معناه ووظيفته لسحبه على اكتساب العربية الفصحى في سياق مدرسي. بمعنى، سنحاول إعادة الحياة لاكتساب الفصحى من جديد متمسكين بميكانيزمات الاكتساب الأول للغة الأم.

وتحقيقا لمفهوم الاكتساب، وبغاية تنزيل مضامينه داخل البنيات الصفية، سنكون، عندئذ، مطالبين ببناء وضعيات ديداكتيكية تنطلق من مكتسب المتعلم اللغوي والمعرفي والثقافي والاجتماعي، وكذا خبراته وتجاربه الحياتية. بمعنى أن الوضعيات الديداكتيكية لا تلغي ذات الطفل، بل تنطلق منه كذات فاعلة وبانية لبنيات وتراكيب لغوية فصيحة، ذاتٍ مستقلة ومبادرة وأكثر إقبالا على المشاركة بإيجابية، والمحادثة بكل ثقة في الأنشطة الصفية التي يصطنعها الأستاذ داخل وضعيات قريبة من المتعلم لغويا ونفسيا واجتماعيا وثقافيا. وبالتالي تستحيل إلى وضعيات ذات دلالة ومعنى، من جهة، ومحفزة للمتعلم، من جهة ثانية، لمواصلة فعل الاكتساب بالمراس والمرانة والدربة.

إن هدفنا الأسمى من إيرادنا هذا المدخل ضمن مداخل التحسين والتطوير للمقاربة التي نتبناها، هو القطع مع تعليم اللغة من خلال تعليم وتعلم قواعدها. وبالتالي سنسلك، وفق هذا المفهوم، مسلكا ديداكتيكيا طبيعيا على غرار الاتصال الطبيعي بين الفصحى واللهجة.

4 مدخل تدريس اللغة العربية الفصحى كنسق

نركز في هذا المدخل على تدريس اللغة العربية ككل، أي كنسق ضام لمجموعة من المستويات المنتظمة وفق بنية كلية لا تقبل التجزيئ أو التفتيت لها، حتى وإن كان هذا التجزيئ منهجيا فقط ولأغراض تدريسية. بمعنى أن اللغة ينبغي أن تقدم ككل داخل وضعيات صفية تسمح بتوظيفها واستعمالها كنسق.

إن اعتمادنا على هذا المدخل في اكتساب اللغة العربية الفصحى، من شأنه أن يشجع الأستاذ، من جهة، على توظيف بنيات لغوية سليمة دون التركيز على قواعدها الصوتية و/أو الصرفية و/أو التركيبية، ويعوَّد التلميذ، من جهة ثانية، على سماع نسق فصيح، ثم تدربه حينئذ، أو بعدئذ، على ترديد و/أو إعادة إنتاج ما روج، كفاية، على مسامعه. أو توظيف ما اكتسبه بإبداع أصيل وفريد في وضعيات جديدة ووفق بنيات جديدة في ضوء ما طرحه تشومسكي في الكفاية اللغوية والإنجاز[1].

كما أن النسقية لا ترتبط بالفصحى فقط، ولكن أيضا باللهجة؛ حيث أن الطفل داخل الحجرة الدراسية وفي وضعيات ملائمة يستثار من قبل الأستاذ للتحدث بلغته الأم الحاملة لانفعالاته وأحاسيسه ومشاعره وخبراته، وهي اللغة التي يتحدث بها بكل عفوية دون مركب نقص أو تعقيدات نحوية. لذا يكون أمام وضعية الانطلاق من نسق لغته اللهجي كمكتسب في أفق بناء نسق فصيح على غرار الأول عبر استراتيجيات معالجة الخطإ، وسلوك مسارات التصويب والتعديل.

[1] Noam Chomsky, Aspects of the Theory of Syntax, Massachusetts Institute of Technology. Massachusetts, Press, Cambridge, (second printing), (1965), p:4.

وعليه، فإن مدخل النسق يتكامل تكاملا وظيفيا مع مدخلي الاكتساب، والاتصال الطبيعي بين اللهجي والفصيح. وبالتالي سيغدو أكثر واقعية في ممارسة لغوية تنطلق من الكل في اتجاه بناء الكل، وبطريقة عكسية، وفي حركة ذهاب وإياب دؤوبة بينهما عبر استراتيجيات التصويب والتعديل والتنقيح، وعبر قانون المحاولة والخطإ.

5 مدخل استراتيجيات الانطلاق من الأخطاء نحو الاكتساب

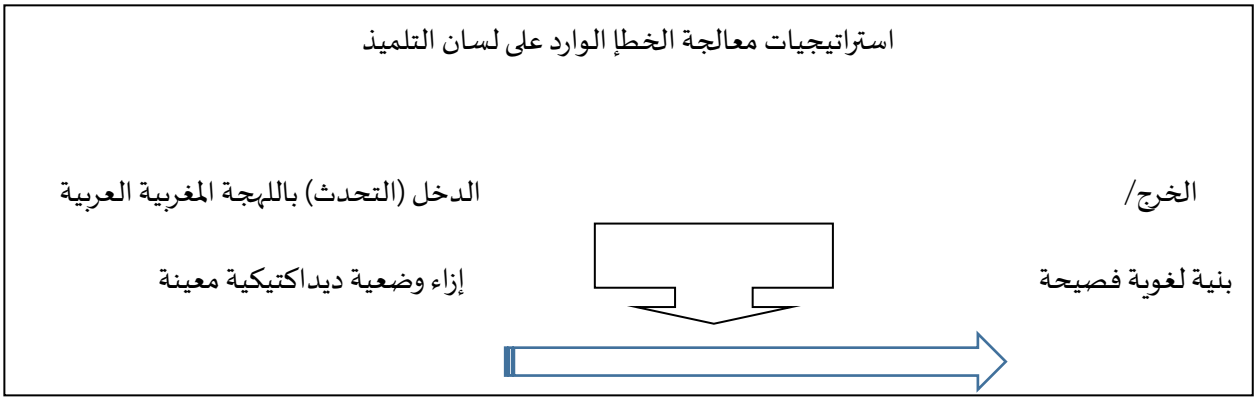
يعتبر مدخل الأخطاء باعتبارها "انحرافا عن القواعد النحوية التي يستخدمها الكبار في لغتهم الأم"[1]، في نظرنا، الركيزة الأساس التي تنهض عليها مقاربتنا الجديدة. ويتمثل هذا المدخل في العناية الفائقة والاهتمام الكبير الذي ينبغي أن يوليه الأستاذ للأخطاء التي ترد على لسان مجموعة صفه الدراسي. إلا أن هذا المدخل لا يمكن له أن يؤدي دوره إلا وفق شروط سياقية محددة ترتبط، ابتداء وانتهاء، بوضعيات الاكتساب.

ونقصد بمدخل الأخطاء، كإحدى ركائز مقاربتنا الجديدة، اعتماد الأخطاء كاستراتيجية من بين استراتيجيات اكتساب اللغة العربية الفصيحة، ليس فقط بمعالجة الأخطاء البين لغوية أو الضمن لغوية العارضة أو المرتكبة من قبل مكتسبي اللغة في إنتاجاتهم الكتابية أو الشفهية، ولكن بالانطلاق من حديثهم اليومي في سياق مدرسي صفي وخلال وضعيات ديداكتيكية يُعدِّها الأستاذ بشكل قصدي أو عفوي، أو يمكن أن تنبثق من موقف أو وضعية صفية حية تذكي شرارة المحادثة والتعبير العفوي والتلقائي باللغة الأم (اللهجة المغربية العربية).

يعتبر حديث المجموعة الصفية باللغة الأم في وضعية من وضعيات الاكتساب عبارة عن خرج (output) يتلون بمجموعة من الأخطاء التي يتداولها لسان الأطفال الدارج، والتي تمظهرت لحظةَ حديثهم في أشكال مختلفة ترتبط، حقيقة، بنظام اللغة الدارج للغة الأم المتفرع عن أصل فصيح وهي العربية الفصحى.

ويتعين على الأستاذ إزاء حديث التلاميذ تقديم الصواب الميسِّر للاكتساب انطلاقا من معرفته المسبقة بجوانب الاتصال الطبيعي بين النسقين الدارج والفصيح، بحيث لا يستحيل عائقا في حال الإفراط في تصحيح جميع الأخطاء عند تعدد مستوياتها الصوتية والصرفية والتركيبية والمعجمية والتداولية. ولكن، ووفق برنامج محدد ومنتظم، ينبغي أن يتدرج الأستاذ في معالجة الأخطاء تدرجا يحاكي فيه تدرج اكتساب اللغة الأم وما عرفته من أخطاء نوعية، كما وكيفا، على لسان الأطفال عبر مراحل محددة، والتي تختفي وتقدم العمر الزمني والعقلي للطفل إلى أن يصير طلقا في حديثه.

ويكون دور المجموعة الصفية، في مثل هذه الوضعيات، المشاركة الإيجابية في حديث باللغة الأم كوضعية انطلاق أو لحظة اشتعال جذوة الحديث والحوار، فيتحول نتاج كلامهم إلى وضعية لغوية تستدعي تدخل الأستاذ لتقديم الصواب وفق ترتيب معين للمدخلات (input order)[2] وهي على شكل برنامج تصحيحي يلتزم به الأستاذ طيلة السنة الدراسية أو



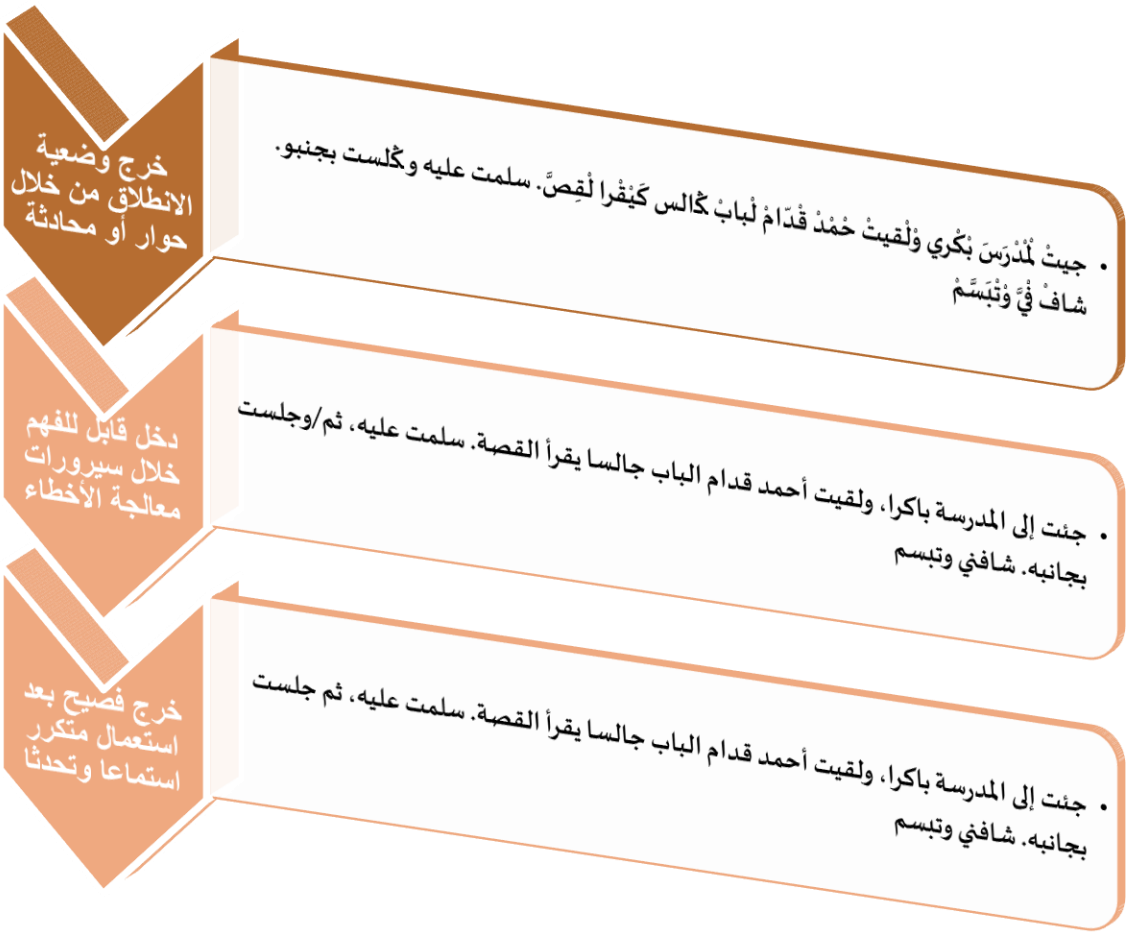
[1] براون دوغلاس، أسس تعليم اللغة وتعلمها، بيروت، ترجمة عبده الراجحي، وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، (1994)، ص: 53.

[2] Stephen D Krashen, (ibid), p:12.

مجموع السنوات الدراسية التي سيتعرض فيها التلاميذ لنسق فصيح إلى أن يحصل الاكتساب. وفيما يلي توضيح لسيرورة الاكتساب بتدخل استراتيجية الأخطاء في التصويب والتعديل:

الشكل1: يوضح كيفية اشتغال مدخل الخطإ في عملية الاكتساب في وضعية صفية

ويمكن، أيضا، تمثيل عملية الانتقال من الدخل إلى الخرج بعد تعرض النسق البدئي لمجموعة من التعديلات إلى نسق أرقى وأفصح، وفق ما يبينه الشكل التالي:



الشكل2 : نموذج سيرورة اكتساب بنية لغوية فصيحة انطلاقا من تعبير لهجي مرورا بدخل قابل للفهم والاستيعاب.

إن التلميذ في مثل هذه الوضعيات يتبدل دوره من وضعيات المشاركة الفاعلة في التعبير والحوار وتبادل أفكاره بلغته الأم مع زمرة أقرانه داخل الصف الدراسي، إلى وضعيات الاستماع لنفس البنية اللغوية المعدلة إلى نسق فصيح بتدخل الأستاذ و/أو الأقران. وأما وضعية الاستماع هذه فهي لا تعني، البتة، أن التلميذ في حالة كمون اكتسابي، بل على العكس

* فرضية الترتيب الطبيعي (THE NATURAL ORDER HYPOTHESIS) تؤكد، من جهة، أن سيرورة اكتساب اللغة لدى البالغ أو المتعلمين، عموما، كلغة هدف تتبع نفس المسار الذي يعرفه اكتساب اللغة الأولى. ومن جهة ثانية، تقر بأن مسألة توالي وتتابع مراحل الاكتساب اللغوي يتم، بشكل طبيعي، وفق تطور متدرج تبعا لطبيعة اللغة وبنياتها النحوية والمورفيمية. بمعنى أن تعلم بنيات محددة يسبق طبيعيا تعلم بينات أخرى.

من ذلك، فهو في حالة اكتساب يستبطن فيها النسق الجديد ويضمر بنياته اللغوية المعدلة في بنيته الذهنية لإقداره في قابل الأيام البيداغوجية على الإبداع ذاتيا لامتلاكه "قدرات عقلية وجهاز اكتساب اللغة[1].

4-6 الدعامات المساعدة لتحقيق نجاعة مثلى للمقاربة المقترحة

ترتبط هذه الدعامات ارتباطا وثيقا بالدخل الملائم (*Optimal input*) الذي يتعين على الأستاذ التخطيط له تخطيطا جيدا بغاية تحقيق نتائج آمنة ومحصنة من كل عيب أو فقد محتمل لمخرجاته، ولكي تتحقق، من خلالها، عوائد اكتساب أكثر فائدة وأرسخ نجاعة. يشترط في الدخل توافر متطلبات مثلى من قبيل:

- قابلية الفهم (*Comprehensible*): يتمحور هذا الشرط أو المطلب على إعداد وتقديم وضعيات ديداكتيكية مناسبة للمجموعة الصفية على مستويات عدة معرفية ولغوية واجتماعية وثقافية بحيث تستثير الجميع للانخراط الإيجابي في المحادثة والحوار وتبادل الأفكار والمعلومات. وبالتالي، سيكون الدخل ميسَّر الفهم كلما كان مضمون وضعية الاكتساب اللغوي قريبا من الجميع، ويخاطب جزءا من ذاكراتهم، أو من حيواتهم العامة والخاصة، بحيث يكون حاملها طبعا لغة بسيطة البنيات والتراكيب ويسيرة الفهم تحقيقا لتواصل فعال. وتحقيقا لهذه الغاية، يتوجب على المدرس أن يؤمِّن لنص الانطلاق الحواري شرط اتصاله بوضعيات مألوفة للتلاميذ، كما أن استعمال لغة الطفل الأولى في البداية له مسوغ بيداغوجي يرتبط بالتصديق على أن الطفل قد استوعب النص المقدم، بالفعل، ليتأهل لاستقبال بنيات جديدة وفق نسق فصيح من إنشاء الأستاذ أو بمشاركة جماعية في إعادة إنتاجه مع التركيز، في كل سيرورات تقديم المدخل، على الوعي التركيبي المتضمِّن، حتما، لوعي صوتي كوعي سابق.

- دخل مثير للاهتمام/ ملائم (*Interesting/relevant*): تصمم الدعامات ونصوص الانطلاق كشرارة للحوار والمحادثة التلقائية، وهي مصممة ليست للاستجابة لاهتمامات التلاميذ الداخلية فقط ، ولكن، أيضا، لتلبي حاجاتهم المعرفية واللغوية والمهارية بإضفاء قيمة عملية عليها؛ وذلك بربطها بحياة التلاميذ في المدرسة كما في المحيط العملي (كطريقة إعداد وتهييئ حديقة المدرسة، طريقة المحافظة على نظافة المدرسة، طريقة صنع حلويات ... طرق غرس قيم التضامن، التعاون ...)، وتتدرج موضوعات المحادثة والحوار ، وتتنوع تبعا لكل مرحلة عمرية وما تمتاز بها من خصائص نمائية ونفسية. كما تنفتح الأسناد الديداكتيكية المتنوعة والحافزة على الاكتساب على نصوص تراثية وشعبية يزخر بها محيطه الثقافي الصغير التي يتقاسمها، ضرورة، جميع تلاميذ الصف الواحد تأمينا لمشاركة وانخراط فعال لأفراد المجموعة دون استثناء، ومن أمثال تلك النصوص نذكر على سبيل المثال لا الحصر: الحكايات الشعبية، القصص الواقعية أو الخيالية المنتشرة في محيطهم، الأحداث اليومية، المسرحيات، الألعاب الشعبية، الأحجيات، النكات، أغنيات، وأهازيج فلكلورية.. وكل ما له ارتباط وطيد بالثقافة الشعبية المحلية. مع التشديد على شرط المحلي ابتداء وانتهاء لامتلاك الأطفال في المرحلة الابتدائية، وبخاصة السنوات الأولى من التعليم الابتدائي، خبرات ومعارف لغوية لا تتجاوز حدود المحلي.

- النحو: تقطع هذه المقاربة مع النحو، عموما، على مستوى التصريح بقواعد اللغة. على اعتبار أن القواعد تمثل على حد تعبير كراشن عائقا أمام اكتساب اللغة. إذ يرى أنها تلعب دور المراقب (Monitor)[2] الذي يحد من نجاعة الاكتساب ويبطئ طلاقة المتعلمين عند استعمالهم للغة حين استحضارهم القواعد أثناء حديثهم أو كتابتهم. كما أن تعلم القواعد ينبغي أن يحل في مرتبة لاحقة بعد توفر شرط امتلاك اللغة، من جهة، على اعتبار أن النحو هو "جهاز

---

[1] Noam Chomsky, (ibid), p:47.

[2] Stephen D Krashen, (ibid), p:16.

* تشير فرضية المراقب، وفق رأي كراشن، إلى أن القواعد الرسمية، أو التعلم الواعي، يلعبان دورًا محدودًا فقط في أداء اللغة الثانية. وقد تم التأكيد لهذه المحدودية بوضوح شديد مع سلسلة البحوث التي أجريت في السنوات القليلة الماضية.

واصف للغة "[1]. بمعنى أنه لا يمكن أن تطبق القواعد إلا إذا توافر متن لغوي أي منتج/ خرج وهو ما يفقده التلاميذ عند التحاقهم بالمدرسة أو بعد قضاء سنوات من التعلم. ومن جهة ثانية، يشترط نضجا عقليا ومعرفيا يتجاوز المرحلة الحسية 2-6 سنوات (مرحلة الذكاء ما قبل العمليات Intelligence préopératoire) ، و مرحلة الذكاء العملي 6-10 سنوات(Intelligence opératoire)، إلى مرحلة عمرية صورية تتميز بالاستدلال البسيط على الأقل وهي المرحلة التي تناسب حسب بياجي مرحلة 10 سنوات إلى 16 سنة[2]. لذا ينبغي التركيز، منذ البداية، على التواصل، والحوارات والإنتاج الذي تستضمر فيه القواعد النحوية.

- البعد الكمي: إن الحوار الهادف والمتدرج الذي يظل مهيمنا على الدرس كله، في ارتباط بمجال من المجالات الحياتية التي تخاطب مراكز اهتمام التلاميذ، والذي ينتهي بإنتاج نص وفق نسق فصيح يشارك في بنائه الجميع سيحد من كم المدخلات التي تصرف التلاميذ، كما الأستاذ، عن تحقيق الأهداف المنشودة من اكتساب اللغة الفصحى. وبالتالي، فإن تقديم مدخلات أصيلة تلامس حاجات التلاميذ النفسية واللغوية والثقافية والاجتماعية يعتبر أساس الاستخدام التواصلي الفعال والناجع لاكتساب النسق الفصيح.

- مستوى المرشح الانفعالي (Affective filter level)[3]: بناء على ما تم تقديمه من مداخل ودعامات هذه المقاربة فإنها تظل الطريقة الأكثر فعالية، من الناحية العلمية، في جعل التلميذ مسترخيا، وقليل القلق، وبعيدا عن كل مسببات التوتر والضغط الصفي على اعتبار أن اتصاله المباشر بالاكتساب يتم عبر لغته الأم، في بيئة اكتساب أشبه ما يكون ببيئة البيت والمحيط حيث اللعب وجو الفرجة والمرح؛ وبالتالي لا تشكل له هذه الوضعية أية حالة من حالات الصدمة الأولى التي تتشكل لحظة فصله عن بيئته الأولى إلى بيئة ثانية أكثر ضبطا وصرامة وإذعانا، وأعمق اغترابا عن لغته الأم. إن هذه الطريقة التي نؤسس لها تجعل من التلميذ مستقلا ومبادرا وبانيا لثقته بنفسه، ومزيلا لكل المعيقات الذهنية، وفيما يلي بعض مما يمكن أن توفره هذه المقاربة من مقومات وأسباب الراحة النفسية:

- تساهم في توفير «بيئة لطيفة ودافئة».
- يجلس التلاميذ على مقاعد مريحة في دائرة «للتشجيع على التواصل البصري، والتواصل الطبيعي الحر».
- يهدف التحدث باللغة الأم إلى تقليل التوتر وتهدئة العقل.
- تستخدم تقنياتها كوسيلة لتقليل القلق وتقليل التوتر، وتحفيز حالة اليقظة المريحة التي تعتبر مثالية لاكتساب اللغة.
- يعتبر سلوك المدرس من وسائل خفض عامل التوتر والضغط لدى المجموعة الصفية. ويهدف سلوكه إلى بناء ثقة التلاميذ لتحسين إمكاناتهم الخاصة في اكتساب اللغة؛ ويجب أن يكون المدرس مصدر ثقة، ونبع المبادرة الخلاقة للجميع.

- أدوات لتدبير المحادثة (*Tools for conversational management*): يتحتم على الأستاذ وفق هذه المقاربة أن يعد كل ما من شأنه أن ييسر تحقيق المدخل الملائم والمناسب لمجموعة صفه الدراسي. وفي السياق ذاته، سيكون عليه دوما التخطيط لوضعيات اليوم التالي التي تتيح للجميع المشاركة الفعالة في المحادثة والإنتاج الشفهي ذي معنى ووظيفة. وبهذا الإجراء البيداغوجي السليم، سيكون مطالبا بتهيئة الفضاء بحيث يسمح بتدبير حوار جماعي يحقق التواصل

---

[1] أحمد المتوكل، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، (البنية التحتية أو التمثيل الدلالي التداولي)، دار الأمان 4، زنقة المامونية، الرباط، (د.ط)، (1995)، ص: 14-15.

[2] Cohn David, Piaget : une remise en question, Paris, Edition Retz, (s.ed), 1992, p : 38-39.

[3] Stephen D Krashen, (ibid), p:31.

*توضح فرضية المرشح العاطفي العلاقة بين عملية اكتساب اللغة الثانية، وبين المتغيرات الانفعالية، وذلك بافتراض أن تغير درجات الاكتساب بين الأفراد تتماشى بدلالة شدة ومستوى مرشحاتهم الانفعالية.

الفعال دون إقصاء أو تهميش لأي فرد من أفراد المجموعة. وبالإضافة إلى الفضاء المادي، يستند تخطيطه القبلي لمجموعة الأنشطة اللغوية الصفية إلى تدبير حوارات تتسم بالواقعية وصدق المشاعر وموضوعية الظرفية الزمانية والمكانية. إذ يمكن أن يستغل مناسبة احتفال أو ذكرى أو موسم من المواسم المحلية، وما إلى ذلك من المناسبات ذات الطابع الاجتماعي والثقافي والمدرسي ...التي تبدو أكثر حفزا لهم على التعبير والنقاش وتبادل الأفكار والخبرات بلغتهم الأم في جو يماثل سياقات غير مدرسية يحياها التلميذ بشغف كبير وعفوية منتجة عند درجة الصفر في سلم مستويات المرشح/الراشح الانفعالي.

إن الوضعيات الموظفة في بداية الحصة مصممة للسماح للجميع بالمشاركة في محادثات حول مواضيع تلامس جوانب من حياتهم الفردية والعامة. وبالتالي، سيتحدثون بكفاءة عالية. ليبقى على الأستاذ، بعدئذ، التدخل لتحويل مخرج المحادثة اللهجي إلى مدخل وفق محاولات بنسق فصيح، ثم بعد ذلك إلى مخرج فصيح.

خاتمة

إن كلا من الفصحى، واللهجة المغربية العربية في حاجة إلى عناية، واهتمام بالغين، نظرا للدور الذي تلعبانه إن على المستوى التواصلي اليومي، أو الاجتماعي، أو النفسي، أو الثقافي، أو العلمي...وبالتالي، فجدير بنا –جميعا على اختلاف مواقعنا – أن نوليهما بالدراسة، والبحث ما يفيد تحصينهما، وتقويتهما لتكونا أكثر ثباتا، ورسوخا في ساحة عراك لغوية يطبعها قانون البقاء للأصلح تداولا، والأنفع علميا وثقافيا، وسياحيا، واقتصاديا، وتعليميا...

وللغاية ذاتها، فقد حاولنا الدفاع عن أطروحتنا المتمثلة في تجاوز السائد من المقاربات، وطرق التدريس الخاصة بديداكتيك اللغة العربية إلى اقتراح بديل ديداكتيكي يتأسس على الانطلاق من اللهجة المغربية العربية باعتبارها مكتسبا لدى غالبية الأطفال الذين يلجون المدارس الابتدائية، ودور رياض الأطفال برصيد مهم تتحصل إثره كفايات تواصلية بالبراعة والإتقان اللتين تفيان بالغرض منها.

وتتلخص مقاربتنا البديلة في الارتكان إلى الاتصال الديداكتكي المؤسّس على الاتصال الطبيعي بين النسقين اللهجي والفصيح، وذلك باستثمار الأول (اللهجة) كمدخل لاكتساب الثاني(الفصحى) عبر استراتيجيات معالجة الأخطاء التي تتخلل اللسان الدارج باعتبار ها انحرافا طبيعيا عن أصل فصيح معرب.

إن فكرتنا هذه تظل قابلة للتطبيق، والأجرأة، والتنزيل ديداكتيكيا بالتفكير مستقبلا عبر دراسات، وبحوث تجريبية تكمل، وتتم طرحنا هذا ببناء تصور عملي ناجز يحول التصور، والرؤية إلى عمل صفي نجيح يخلق المتعة، ويولد الدافعية، ويعزز مكانة اللهجة والفصحى في مدارسنا، ومجتمعنا المغربي.

كما أن أس الغرابة يكمن في تعميم تدريس اللغة العربية الفصحى على جميع الأطفال المغاربة، دون استثناء، بنفس الطرق والاستراتيجيات مُغْفِلين التنوع اللهجي بالمغرب، وما يقابله من وضع متباين للهجة العربية والفصحى في كل جماعة لغوية من الجماعات المشكلة للنسيج اللهجي بالمغرب. فإذا كانت العربية لغة أُمّا بالنسبة للبعض، فإنها في جغرافية لهجية أخرى تغدو أجنبية، وفي ثالثة تضحي لغة ثانية. وفي هذا السياق، ومن المؤكد، ألا يعمم نمط تدريسها بنفس المنهج والمقاربة على الجميع، بل المنطق العلمي والبيداغوجي والديداكتيكي يقتضي أن تفرد لأبناء كل جماعة لغوية بالمغرب ديداكتيك خاص بالعربية الفصحى استحضارا لوضعها الطبيعي في تلك الجماعة اللغوية.

وفي ظل استمرار هذا المعطى الذي تلتبس فيه الحدود بين اللساني والديداكتيكي دون استحضار لتركيبة المجتمع وثقافته، تضيع فرص حقيقة لاكتساب كفايات اللغة العربية الفصحى، بسبب تجاوز متغيرات اللغة الهدف، واللغة الأم، والمجتمع، والمقاربة الديداكتيكية المناسبة.

ولبلوغ أسمى الأهداف، وأرقاها على مستوى التحكم في كفايات اللغة العربية الفصحى من لدن جميع أبناء المغاربة في المدارس الابتدائية نرى ضرورة الالتزام بما يلي:

- اعتبار اللهجة الأم نتاج أفراد الجماعة اللغوية الواحدة التي عرف مسارها الطبيعي مجموعة من التغييرات، والانحرافات التي هي بمثابة أخطاء اعتورت النسق الفصيح، فانزاحت انزياحا لهجيا عن اللغة الأصل، وهي في هذه الحال اللغة العربية الفصحى. وبالتالي، وجب سلوك استراتيجيات معالجة الخطإ على مستويات اللغة عامة.
- الانطلاق من الاتصال الطبيعي بين اللهجة والعربية الفصحى في أفق تبني استراتيجيات تدريسية تنبني على خطوط التماس بينهما. وجعل الظواهر المشتركة هي مفردات البرنامج الدراسي المقترح اكتسابه بشكل ضمني. ويتدرج هذا البرنامج وفق معيار الصعوبة والسهولة، والبساطة والتعقيد، والاستعمال الدارج والهجين، أو الشاذ القبيح.
- اعتبار برنامج الاكتساب السنوي داخل المدرسة الابتدائية برنامج تصحيح مسارات الانحراف اللهجي عن الفصيح، على اعتبار أن تاريخ الانحراف والظواهر المستحدثة معروفة سلفا، وقد أهرق لتبيانها وتعدادها مداد الباحثين كثيرا.
- انطلاق سيرورة الاكتساب من المكتسب اللهجي عبر مختلف ضروب الحوار والاستجواب، وتقنيات الاستفزاز العقلي، وأشكال العصف الذهني ليتحول المنتوج اللهجي الدال إلى دعامة ديداكتيكية تستغل عبر انتهاج استراتيجية الخطإ لتعديل ما انحرف عن الأصل، وما شوهته الألسن عند التوظيف والاستعمال الشفهي لها؛ وبعد ذلك يتحول المخرج الفصيح إلى نسق يتم تداوله داخل الصف الدراسي. (المخرج = مدخل لهجي + تعديلات في البنية الداخلية للغة) شريطة أن يكون حجم هذه التعديلات في المستوى المسموح به ذهنيا ولغويا ومعرفيا. بمعنى أن يحترم شرط المدخل القابل للفهم كما تم شرحه سابقا.

وبناء عليه، يبقى على السلطات التربوية كل المسؤولية في اختيار المقاربة التربوية الناجعة التي تنطلق من المؤشرات اللهجية في أفق اكتساب نسق فصيح بعيد عن الغلو في تعليم وتعلم القواعد، من جهة، ومساهمة في تحصين المتن اللهجي من كل اختراق لفظي شائن يحفظ للهجة ماء عذوبتها الصوتية، ورقة معانيها، وانسيابية ألفاظها، وسلامة تعابيرها من كل دخيل قبيح. وبهذا الطرح نكون أمام مستوى لغوي وسيط أكثر رقيا بين لهجة درج الآباء على تداولها وبين مستوى أعلى في الكتب والمؤلفات والمصادر ....

وأخيرا وليس آخرا، تعتبر الأفكار الرائجة في هذا المقال دافعا قويا لركوب مطية البحث المتقدم في قابل الأيام – بمشيئة الله وتوفيقه – لتطوير، أولا، إشكاليتنا الراهنة بمزيد من البحث عن إطار نظري ومعرفي معزز ومغن لفرضياتنا بإقامة الدليل والحجة على ما افترضناه، وثانيا، للبحث في مناسبات أكاديمية أخر عن طرق واستراتيجيات ديداكتيكية توضح طريقة التنزيل الأمثل لمقاربتنا هذه التي خلصنا إلى جدواها عن طريق الاستدلال العلمي. وحسبنا القول، هاهنا، في حال صحة وصدق فرضياتنا، أننا سنحقق فتحا ديداكتيكيا في مجال تدريس اللغة العربية الفصحى في مدارسنا الابتدائية يقطع مع جميع أشكال الطرائق المعتمدة منذ عقود خلت دون تحقيق عوائد تذكر بشهادة جميع التقويمات الوطنية والدولية.

مراجع ومصادر عربية:

-الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تحقيق مهدي المخزومي، وإبراهيم السامرائي، بيروت، دار ومكتبة الهلال، (د.ط)، ج1، (د.ت).

-المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الهيئة الوطنية لتقويم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، تقرير بخصوص نتائج التلامذة المغاربة في الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءاتية (PIRLS 2016)، المملكة المغربية، الرباط، (2019).

-براون دوغلاس، أسس تعليم اللغة وتعلمها، بيروت، ترجمة عبده الراجحي، وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، (1994).

-سمير اللّبدي، معجم المصطلحات النّحوية والصرفية، بيروت، لبنان، مؤسسة الرسالة، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (الطبعة الثانية)، (1986).

-شحدة فارع، جهاد حمدان، موسى عمايرة، محمد العناني، المقدمة في اللغويات المعاصرة، الأردن ، دار وائل،(ط.3) ، (2006)

-عبد القادر سلامي، التركيب وأهميته اللسانية بين القدماء والمحدثين، الجزائر، منشور بمجلة: آفاق علمية، العدد 13، (أبريل 2017).

-عبد الكريم رابح، عاشور سرقمة، تأصيل اللهجات العامية العربية المعاصرة، مجلة آفاق علمية، المجلد:13، العدد: 02، المركز الجامعي أمين العقال، (د.ط)، (أبريل 2021).

-عبد المنعم سيد عبد العال، لهجة شمال المغرب، تطوان وما حولها، القاهرة، دار الكاتب العربي للطباعة والنشر، (د .ط)، (1968).

-محمد سالم المحيسن، المقتبس من اللهجات العربية والقرآنية، الإسكندرية، (د. ط)، (1986).

- **مراجع أجنبية (فرنسية - إنجليزية)**

-Cohn David, Piaget : une remise en question, Paris, Edition Retz, (s.ed), 1992.

-Faruquzzaman Akan, The Influencing Factors of Language Development: Learners Developing Second and Foreign Languages, Bulletin of Advanced English Studies – Vol. 1, No. 1. (*2018*).

- Fernandes Arung , Language Acquisition and Learning on Children, Journal of English Education JEE, Vol. 1, No. 1, (March 2016).

-Imran Hussain, Distinction Between Language Acquisition and Language Learning: A Comparative Study, Journal of Literature, Languages and Linguistics, An International Peer-reviewed Journal, Vol.39, (2017).

-Krashen, Stephen .D. Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford: Pergamon. (1982).

- Krashen, Stephen. D Principles and Practice in Second Language Acquisition, Pergamon Press, Oxford, (First edition), (1982).

-Noam Chomsky, ASPECTS OF THE THEORY OF SYNTAX, Massachusetts Institute of Technology. PRESS, Cambridge, Massachusetts, (second printing), (1965).

-Noushad Husain. Language and Language Skills. Researchgate. (31 March 2015). Retrieved 28-03-2024. https://www.researchgate.net/publication/274310952.

-Todd L. Sandel, Dialects, The International Encyclopedia of Language and Social Interaction, (First published) ,(2015) . Retrieved :28-03-2024.

https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781118611463.wbielsi172

تدبير الأقسام المشتركة من منظور الصف المعكوس

مكون القراءة أنموذجاً

Gérer les classes multi-niveaux dans une perspective de classe inversée

La lecture comme exemple

1- د. مصطفى حداني، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين مراكش آسفي، المغرب haddani.mo@gmail.com
2- د. عبد اللطيف السخيري، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين مراكش آسفي، المغرب askhiri2012@gmail.com

الملخص:

تمثل هذه الدراسة ثمرة إسهامنا في تأطير بحوثٍ تدخلية، أنجزها المتدربون/ات، بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين مراكش آسفي، خلال فترة تحملهم لمسؤولية القسم. ما يعني أن المنطلَق كان هو البراديغم: عملي- نظري- عملي. يتبين ذلك من خلال طرحها لمشكلة تدبير الأقسام المشتركة، بوصفها واقعاً يواجهه المتمرسون من الأساتذة والأستاذات، ويعاني تعقيداته الملتحقون الجدد. كما يتمظهر في الأفق الذي اعتمدتْهُ، ونقصد منظور بيداغوجيا الفصل المعكوس، والذي يعدُ بتقديم حلول ناجعة لتذليل صعوبات تدبير القسم المشترك، من خلال ما أثبته التدخُّل والتجريبُ.

الكلمات المفاتيح: مبدأ الإنصاف - القسم المشترك – بيداغوجيا الفصل المعكوس – القراءة.

Résumé :

Cette étude est le résultat d'un encadrement de recherche-action mené par les stagiaires du CRMEF Marrakech-Safi lors de leur phase de responsabilité en classe. Elle s'appuie sur le paradigme « pratique - théorie - pratique » et explore la problématique de la gestion des classes multiniveaux, une réalité à laquelle sont confrontés aussi bien les enseignants expérimentés que les novices. La perspective adoptée est celle de la classe inversée, qui offre des solutions prometteuses pour surmonter les défis liés à la gestion des classes multiniveaux grâce à l'intervention et à l'expérimentation.

Mots clé : Le principe d'équité - Classes multi-niveaux - La classe inversée - La lecture.

تقديم:

يشكل تحقيق مبدإ الإنصاف في ولوج التربية والتكوين إحدى التحديات التي تواجهها المنظومة التربوية، علما أن المدخل الحقيقي لتأمينه هو الإقرار بضرورة التوزيع العادل لخدمات تربوية ذات جودة دون تمييز مجالي. ويرتكز المبدأ على تهيئ الظروف لجعل المدرسة قادرة على استقبال كل المتعلمات والمتعلمين باختلاف حمولاتهم وطرق تصرفاتهم ونظرتهم إلى محيطهم، ومتمكنة من تدبير تعليمهم بشكل ديمقراطي يتغيا تحقيق تكافؤ الفرص.

وعلى الرغم من الجهود الكبيرة التي بذلت لحل إشكالات التمدرس وتعميم تعليم جيد، فإن الإنجازات لم ترق بعد إلى تحقيق كل الانتظارات والطموحات. وتبقى الأقسام الثنائية، وخصوصا في المناطق الجبلية والنائية، إحدى الحلول الممكنة للمشاكل التي تواجه منظومتنا التربوية في تنمية التمدرس وتحقيق مبدأ الإنصاف وتكافؤ الفرص.

لقد شكلت هذه الأقسام واقعا مستمرا وبنيويا في المنظومة، بفعل عوامل موضوعية وديمغرافية وحضرية، استجابة لمبدأ إلزامية وتعميم التعليم، وتقريب المؤسسات التعليمية من المواطنين والمواطنات. كما ارتبطت بمجموعة من التمثلات تنعكس سلبا على الممارسة الصفية، وبالتالي تحول دون تحقيق الإنصاف والجودة لمتعلمي هذه الأقسام .

قد نقر ببعض الصعوبات، لكن لا يمكن أن تكون عائقا أمام تحقيق الإنصاف لمتعلمات ومتعلمي هذه الأقسام، وإنجاز نتائج أفضل، لما تحمله من إمكانيات وامتيازات إذا أحسن استثمارها عبر تطوير الممارسات الصفية، مدعمة بنزعة إرادية ووطنية في تحقيق النجاح المدرسي.

ويقتضي المنطق السليم والواقعي إيجاد حلول بيداغوجية وبدائل ديداكتيكية توائم هذا الوضع وتحقق مبدأ الإنصاف وتتجاوز صعوبات وتحديات الممارسة الصفية على مستوى تخطيط وتدبير وتقويم التعلمات في الأقسام المشتركة .

في هذا الصدد تأتي هذه الدراسة الموسومة ب: **" تدبير الأقسام المشتركة من منظور الصف المعكوس، مكون القراءة أنموذجاً"** لبنةً أساسية في مسلسل تعزيز جودة التربية وتحقيق الإنصاف، والتصدي لعدم المساواة في التعلمات وإعطاء دينامية جديدة للعرض التربوي بالتعليم الابتدائي بالمدرسة المغربية. ويستهدف هذا البحث التحفيز على التفكير في وضع إطار منهجي لتدبير الأقسام المشتركة وفق بيداغوجيا الصف المعكوس، في أفق تجديد الممارسات البيداغوجية في هذه الأقسام، حتى تستجيب لتحقيق الإنصاف في التعلم وفي مختلف الأنشطة الصفية التي يمارسها متعلمو مستويين مختلفين داخل نفس الفضاء وفي نفس الزمن المدرسي. تستند هذه المقالة على تشخيص وضعية الأقسام الثنائية في المدرسة المغربية، بناء على نتائج استمارة أنجزت لمعرفة مدى حضور بيداغوجيا الصف المعكوس في تدبير الأقسام المشتركة عند الأساتذة والأستاذات الممارسين والممارسات.

لقد تجند فريق من الأساتذة والأستاذات الممارسين بالأقسام المشتركة في إطار بحوث تدخلية، تحت تأطير مكوني المركز الجهوية لمهن التربية والتكوين مراكش آسفي ملحقة المشور، لتطبيق بيداغوجيا الصف المعكوس في الأقسام المشتركة، وإنتاج عدة بيداغوجية تتوخى مساعدة أستاذات وأساتذة الأقسام الثنائية على تذليل ما يعترضهم من صعوبات في تدبيرها، خاصةً بالنسبة للطلبة المتدربين في بداية تحملهم لمسؤولية القسم. وقد تَمَّ التجريبُ في مجموعة من المدارس الابتدائية (مديرية الحوز)، وأظهر نتائج على درجة من الأهمية على مستوى تيسير تدبير القسم المشترك، وترسيخ التعلمات الأساس لدى المتعلمين والمتعلمات، وهذا المقال غايته تقاسمُ بعضٍ من تلك النتائج.

I - سياق أولي للبحث:

1- ما بعد الجائحة:

في ظل جائحة كورونا التي انتشرت في جميع أنحاء العالم أعلنت وزارة التربية أن الدروس الحضورية ستعوض بدروس عن بعد ودعت جميع الأطر الادارية والتربوية إلى الانخراط في المساهمة في إنتاج المضامين الرقمية والدروس المصورة وأخذ المبادرة من أجل اقتراح بدائل أخرى مبتكرة تضمن التحصيل الدراسي للمتعلمين.

ولا شك أن ذلك يقتضي اعتماد استراتيجيات تعليمية تفضي إلى نجاعة الفعل التعليمي التعلمي، وقد تم تجريب العديد منها لكن يبدو أنها لم تحقق الأهداف المرجوة لعدة أسباب، يرجع بعضها إلى غياب تصور واضح حول نوع البيداغوجيا المناسبة ونمط التعليم الملائم لهذا الموقف. من هنا برزت بيداغوجيا الفصل المعكوس كبديل عملي يمكن أن تقدم حلا مرنا أساسه إرساء التعلمات في بيئة صفية نشطة مع استثمار الزمن الدراسي داخل الفصل.

استطاعت بيداغوجيا الفصل المعكوس كإطار بيداغوجي عملي لنمط التعليم بالتناوب أن تؤمن الحق الأساسي في التعليم عندما خلقت فرصا كبيرة لتحقيق الانسجام بين ما يقوم به المتعلم(ة) في البيت، وما يقوم به من أنشطة صفية في المدرسة، فضلا عن استجابتها للأهداف المرجوة الرامية إلى تعليم متسم بالجودة وتغيير أدوار المتعلم(ة).

بيداغوجيا الفصل المعكوس، إذن، هي مقاربة منهجية ينتقل فيها المتعلم(ة) من التعلم المباشر إلى تعلم شبه فردي يعتمد فيه على نفسه في البحث عن المفاهيم الأساسية؛ فيصبح بذلك سيد تعلماته، يفكر ويقارن إنه لم يعد مستهلكا للمعرفة، بل فاعلا فيها، ومنتجا لها وفق أنماطه الشخصية، ووفق إيقاعه الخاص. فهي تخاطب جميع المتعلمين باختلاف قدراتهم وتساعدهم على النجاح، لأن كل واحد منهم يعود إلى الموارد التي تلبي حاجياته الذاتية.

هي نموذج جديد عن الصف التقليدي الذي هيمن لسنوات عديدة وبالتالي أصبح للصف المعكوس كلمته وحضوره وأسلوبه الذي قلب الأسلوب التقليدي عن طريق تقديم المادة التعليمية قبل الصف بشكل يسمح باستثمار وقت الصف لإرشاد كل متعلم عن طريق أنشطة تفاعلية وعملية إبداعية. وهي فرصة لردم الفجوات المعرفية.

من هنا برزت بيداغوجيا الفصل المعكوس كبديل عملي يمكن أن توظف فلسفتها كمدخل بيداغوجي للتدريس عن بعد أو التعلم الذاتي الرامي إلى تفريد التعلم واستقلاليته بحيث يصبح المتعلم(ة) باحثا عن مصادر تعلماته وفق أنماطه الشخصية (الفارقية)، هذه الاستراتيجية ستخدم التدريس في الأقسام المشتركة طالما تساعد على توسيع زمن التعلم ليشمل التعلم الذاتي، واستثمار الزمن المدرسي الثمين من أجل إنجاز العمليات الأساسية والمهارات العليا. وهو ما يعزز استقلالية المتعلم(ة) واشتغاله الذاتي وفق قدراته وسيرورات نموه المعرفية والنفسية والوجدانية والعقلية...

2- مجال الاشتغال:

من أجل دراسة ظاهرة الأقسام المشتركة متعددة المستويات، وكيفية تدبير مختلف التعلمات بها، تم الاشتغال على مجموعة مدارس تولكين (وحدتي أدغوس وتيفرت نموذجا)، حيث تم الاقتصار على تلامذة المستوى الأول والثاني والثالث بوحدة تيفرت، بالإضافة إلى تلامذة المستوى الرابع والخامس والسادس بوحدة أدغوس.

وفيما يلي معلومات مفصلة حول **مجموعة مدارس تولكين** مجال اشتغالنا.

معلومات حول المؤسسة

- ✓ اسم المؤسسة: مجموعة مدارس تولكين
- ✓ رمز المؤسسة: 46350P01 -رمز الإحصاء: 03622L
- ✓ تاريخ احداثها: 1957/04/30 -تاريخ افتتاحها: 1957/10/01
- ✓ الجماعة:ازكور -الهاتف: 0661246436
- ✓ الوحدات التابعة لها: دوزرو– ايت عثمان –تيفرت–انفريون - ادغوس

الوحدة المدرسية	تاريخ الإحداث	تاريخ الافتتاح
دوزرو	1992/04/30	1992/09/16
ايت عثمان	1995/04/30	1995/09/16
تيفرت	1994/04/30	1994/09/16
انفريون	2002/06/30	2002/09/10
ادغوس	1996/04/30	1996/09/16

- إحصاء تلميذات وتلاميذ م/م تولكين:

	المستوى الأول			المستوى الثاني			المستوى الثالث			المستوى الرابع			المستوى الخامس			المستوى السادس			المجموع		
الجنس	ذ	إ	مج	ذ	إ	مج	ذ	إ	مج	ذ	إ	مج	ذ	إ	مج	ذ	إ	مج	ذ	إ	مج
مركزية تولكين	10	10	20	10	9	19	8	6	14	7	5	12	5	9	14	7	5	12	47	44	91
وحدة دوزرو	6	12	18	9	2	11	6	7	13	9	12	21	2	10	12	4	7	11	36	50	86
وحدة ايت عثمان	14	10	24	7	3	10	7	8	15	8	8	16	7	9	16	9	4	13	52	42	94
وحدة تيفرت	5	4	9	4	4	8	5	6	11	2	4	6	4	6	10	5	5	10	25	29	54
وحدة انفريون	2	2	4	4	4	8	3	2	5	1	3	4	3	3	6	8	1	9	21	15	36
وحدة ادغوس	2	4	6	6	2	8	3	5	8	2	3	5	4	1	5	0	1	1	17	16	33
المجموع	39	42	81	40	24	64	32	34	66	29	35	64	25	38	63	33	23	56	198	196	394

3- مُشكلة البحث:

تثير "الأقسام المشتركة متعددة المستوى" بالمنظومة التربوية المغربية مجموعة من التساؤلات والإكراهات أهمها العائق السيكولوجي الذي يضع المدرس في مأزق حقيقي، فرغم كونها إكراها تربويا إلا أنه تكتنفه صعوبات مادية، ولوجستية كبيرة.

فالدراسات الميدانية والإحصاءات الرسمية تكاد تغيب حول هذه الظاهرة وحول نسبة هذه الأقسام أو مدى مردوديتها، كما تكاد الحلول والبدائل البيداغوجية لتدبير التعلمات تغيب ما يعقد عملية تذليل الصعوبات، خصوصا مع غياب مناهج وتوجهات تربوية خاصة بهذه الأقسام وتكوين خاص بهذا النوع من التدريس ورغم أن باب الاجتهاد الفردي

قد فتح من خلال فرق البحث والتطوير بالمراكز الجهوية والأكاديميات إلا أنها تبقى محط توجس من المدرسين لغياب الطابع المؤسساتي للحلول والبدائل المقترحة.

في ظل هذه الإكراهات وباعتبار القسم المشترك متعدد المستوى واقعا لا يرتفع، وفي ظل غياب الظروف الملائمة والحلول والبدائل البيداغوجية المناسبة، يمكننا طرح التساؤل التالي:

كيف يمكن تدبير الأقسام المشتركة متعددة المستوى بنجاعة أكبر؟

4- أهداف البحث وأهميته:

تهدف هذه الدراسة الى اقتراح منهجيات حديثة تساعد على تجاوز هذه الإكراهات، وتحقيق النجاح الدراسي المنشود. وذلك بناء على مجموعة من الدراسات الميدانية التي قمنا بها. بدءاً برصد واستقراء آراء الأساتذة الممارسين فيما يخص الأقسام المشتركة، وإمكانية توظيف استراتيجية الفصل المعكوس من خلال الاستمارة التي تم توزيعها في موضوع: "" **تدبير الأقسام المشتركة من منظور الصف المعكوس**" من جهة، ومن خلال تصميم خطة إجرائية تدخلية متمثلة في عدة بيداغوجية تم تجريبها وتحليل نتائجها، وصياغة مقترحات حلول للحصول على أحسن النتائج، وتقليص الفوارق بين المتعلمين والمتعلمات الذين يجدون صعوبة في القراءة خلال المرحلة الابتدائية، والذين غالبا ما يكون أداؤهم التعلمي ضعيفا. ومن تم المساهمة في ترصيد الأدوات العمل الإجرائية، لتساعد المدرسين في تيسير العملية التعليمية التعلمية بالقسم المتعدد المستوى تنمي الاستقلالية والتعلم الذاتي والنشط لدى المتعلمات والمتعلمين. كما تدربهم على العمل الجماعي والتعامل مع الصراع السوسيو-معرفي بكفاءة أكبر.

من جهة أخرى، فمن المهم أن نعلم أن استراتيجية الفصل المعكوس ذات أهمية كبرى لتحقيق الهدف من التعلم: تعلم المفاهيم والموارد والمهارات، إذ تعتمد بالمقام الأول على مدى استعداد المدرس لتوظيف هذه الاستراتيجية من خلال تطوير الخيارات البيداغوجية والتحفيز الدائم والتواصل الفعال مع المتعلمات والمتعلمين.

فالتعليم الابتدائي بالوسط القروي، في ظل الصعوبات التي تواجه المدرس في تنفيذ الانشطة الفصلية والبرامج والمقررات الدراسية، يفرض ايجاد حلول من خلال **بحث تدخلي استقصائي في ظل غياب منهجية موحدة لتذليل مختلف صعوبات القسم المشترك كظاهرة تربوية و اقعية في المجال القروي. البحث كذلك يحاول تجربة بعض ادوات العمل الاجر ائية و اكتساب خبرات تساعد في تيسير العملية التعليمية التعلمية.**

يمكن إجمال **أهداف البحث** فيما يلي:

- محاولة تجاوز الصعوبات التي تحول دون تحقيق الأهداف المسطرة.
- إيجاد حلول بيداغوجية وديداكتيكية ناجعة تضمن تحقيق مبدأ الإنصاف وتكافؤ الفرص بالمجال القروي.
- تدبير تعلمات الأقسام المشتركة المتعددة المستويات في ظل الإكراهات التي تلازم المنظومة التربوية.
- المساهمة في توحيد الرؤى، وتمكين الأساتذة المقبلين على العمل في المجال القروي من بعض الأدوات الإجرائية التي تسهم في تيسير العملية التعليمية التعلمية، وإنجاحها.

5- مفاهيم البحث ومصطلحاته النوعية:

- **الاقسام المشتركة:**

يقصد بالقسم المشترك: مجموعة غير متجانسة من المتعلمين ينتمون إلى مستويين أو أكثر، لكل منها منهاجها الخاص، ويتواجدون في زمان واحد ومكان واحد، ويؤطرهم مدرس واحد.

ورد في الدليل البيداغوجي صفحة 43 و44 ما يلي: "إن الأقسام المشتركة اختيار بيداغوجي، ذلك أن مبدأ إلزامية وتعميم التعليم يفرض توفير مقعد دراسي لكل طفل بلغ سن التمدرس وتقريب المؤسسات من المواطنين وهذا ما أدى غالبا الى بروز انتشار هذا النوع من الأقسام خصوصا بالوسط القروي"[1].

- **الفصل المعكوس:**

استراتيجية تدريس حديثة تقوم فكرتها على قلب إجراءات التدريس بحيث يتم الاطلاع على الدروس ومحتوياتها في البيت، ويخصص وقت الحصة للتطبيق وإجراء الأنشطة بإشراف من الأستاذ(ة).

- **التدبير:**

مجموعة من الأفعال التي يتصورها المدرس(ة) وينظمها وينفذها مع تلامذته ومن أجلهم، قصد دفعهم إلى الانخراط في التعلمات ودعمهم وتوجيههم وتطوير تعلماتهم.

II- الإطار النظري :

1- جينالوجيا الفصل المعكوس:

- **الفصل المعكوس** (أو المقلوب) ليس بالبراديغم الثابت الذي يمكن تعميمه بين جميع الأساتذة، بل فلسفة تتكيف مع طبيعة الفصل وطريقة عمل الأستاذ والوسائل المتاحة، كما أنه أبعد من نظرية يمكن أن ننسبها إلى فرد دون آخر هو عمل جمعي مفتوح يتطور باستمرار ويتجدد بتجارب الأساتذة الممارسين الذي يطبقونه في الميدان.
- **القسم المعكوس** هو استخدام التكنولوجيا مع الطالب بحيث يتعلم الطالب ذاتيا، فهو يدرس المحتوى المطلوب بالبيت، بعد ذلك يلتحق بالمدرسة لحل الأنشطة والتدريبات، ويبدأ من تم في الابتكار والإبداع، والمعلم في هذه الحالة يصبح ميسرا ومسهلا حتى يتملك المتعلم(ة) المعرفة والمهارة والقيم ويدمجها. وختم جوابه باعتبار أننا نسعى ليمتلك المتعلم(ة) أداة التعلم الذاتي، ولا نسعى لتملكه الحفظ والاسترجاع[2].
- **جاء الفصل المعكوس لمعالجة مجموعة من الإشكالات:**

← كيفية إدخال التكنولوجيا إلى صفوفنا من أجل تعزيز التعلم.

← كيفية استغلال الوقت الثمين الذي يمضيه المتعلم(ة) داخل الفصل بشكل فعال.

← كيفية تجاوز أسلوب المحاضرة الذي يلعب فيه المعلم دور المتلقي / المستمع «يحتاج المعلمون إلى أن يستغلوا هذه الدقائق الثمينة لتحقيق أقصى تعلم، إن التحدث أمام الطلاب كل يوم لا يمثل أفضل استخدام لوقت الصف. يحتاج الطلاب المعلمين إلى أكثر ما يمكن عندما يتعثرون في مفهوم أو مشكلة تكتنفهما صعوبة، وهذا في صف تقليدي، كثيرا ما يتعرض له الطالب في البيت، عندما يكون المعلم غير موجود. فالاستعمال الأفضل للوقت في الصف يستدعي نشاطات تعلم إثرائية وخبرات لها معنى"[3]

---

[1] **تدبير التعلمات بالأقسام المشتركة الدليل المنهجي، خطة العمل بين المركز الوطني للتجديد التربوي والتجريب ومنظمة اليونسيف 2012 – 2016، يوليوز 2016، ص: 44-45.**

[2] أوزي، أحمد، الندوة الافتتاحية: الأقسام المقلوبة والتعليم المدمج، https://www.youtube.com/watch?v=cjqq6J2f1Yg، 17-11-2024، 17:40.

[3] **بيرجمان، جوناثان، وآرون سامز، التعلم المقلوب، بوابة لمشاركة الطلاب، عبد الله زيد الكيلاني(مترجم)، المملكة العربية السعودية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، 2015، ط 1.**

← جعل الطلبة الذين يتغيبون بسبب بعد المسافة يواكبون الدروس دون أي مركب نقص " كان الطريق إلى وودلاند بارك عبارة عن ممرات جبلية متعرجة، مما جعل الارتحال إلى النشاطات المدرسية تحديا مستنفدا للوقت، إذ نحتاج 45 دقيقة للوصول ...، ما يسبب في غياب متكرر للطلاب وفوات حصص مهمة "[1].

لهذه الأسباب ابتكر الأستاذان جوناثان بيرجمان وآرون سامز الفصل المعكوس كمحاولة أولية لمعالجة هذه الإشكالات، ويعرفان الفصل المعكوس" في الحقيقة في غاية البساطة: يتم التدريس المباشر من خلال الفيديو، أو أية وسيلة أخرى يمكن أن يستخدمها الطلاب فرديا قبل مجيئهم إلى غرفة الصف. هذا التحول في التوقيت يتيح للمعلم أن يستعمل وقت الصف لعمل إما أن يفضل القيام به كمجموعة كبيرة، أو أنه يتطلب اهتمام المعلم المتفرد. أي أن الصف المقلوب هو باختصار: تدريس مباشر يعطى للفرد خارج الصف، واستعمال استراتيجي أكثر للوقت داخل غرفة الصف للعمل في مجموعات والعناية الفردية."[2]

2- مزايا الفصل المقلوب

إن مزايا الفصل المعكوس عديدة، نذكر منها:

- ✓ تكسب المتعلمين كفايات مفيدة لمتابعة تعليمهم وتكوينهم مدى الحياة؛
- ✓ يغدون بفضل التمرس عليها، قادرين على العمل في فريق؛
- ✓ يتمكنون من القدرة على شرح وتفسير ما فهموه وتعلموه لغيرهم؛
- ✓ يصبحون قادرين على التعلم الذاتي باستخدام موارد معرفية مختلفة كالكتب أو الانترنت أو أي شيء آخر؛
- ✓ تعود التلميذ والمدرس على السواء على العمل الفردي؛
- ✓ إنها طريقة تسمح بتشغيل التلاميذ أكثر من أي طريقة تعليمية أخرى؛
- ✓ إنها تخفف عبء العمل على المعلم ولا تجعل منه العازف المنفرد في الفصل الدراسي. فهي تنقل مركز النشاط وفاعلية التعلم إلى التلميذ نفسه؛
- ✓ تحرر المعلم من العمل الروتيني اليومي في إعداد الدروس، وتقلل من أوراق التصحيح لتجعله يبتكر أكثر ويبدع ويستقصي الموارد المعرفية التي يوجه إليها تلاميذه؛[3]

3- أهمية بيداغوجيا الفصل المعكوس

إن قيمة الفصل المعكوس تكمن في تحويل وقت الفصل بشكل عمدي إلى ورشة تدريبية يمكن من خلالها أن يتحرى الطلاب ما يريدون بحثه واستقصاءه حول محتوى المنهج، كما يمكنهم اختبار مهاراتهم في تطبيق المعرفة والتواصل مع (بعضهم البعض أثناء أدائهم للأنشطة اليدوية، وخلال وقت الفصل يقوم المعلمون بوظائف مماثلة لوظائف المدربين أو المستشارين أو الموجهين، وتشجيع الطلاب على القيام بالبحث والاستقصاء الفردي والجُهد الجماعي التعاوني الفعال.

4- مراحل الصف المقلوب:

- ❖ تحديد الموضوع أو الدرس الذي ينوي قلب الفصل فيه بشرط أن يكون صالحًا للعكس.
- ❖ تحليل المحتوى إلى قيم ومعارف ومهارات وتحليل المحتوى إلى مفاهيم مهمة يجب معرفتها.
- ❖ تصميم الفيديو التعليمي أو التفاعلي يتضمن المادة العلمية بالصوت والصور بمدة لا تتجاوز 10 دقائق.
- ❖ توجيه الطلاب إلى مشاهدة الفيديو من الإنترنت أو السي دي في المنزل وفي أي وقت.
- ❖ تطبيق المفاهيم التي تعلمها الطلاب من الفيديو في الحصة من خلال أنشطة التعلم النشط والمشاريع[4].

---

[2] بيرجمان، جوناثان، وآرون سامز، مرجع مذكور، ص: 22.

[2] بيرجمان، جوناثان، وآرون سامز، مرجع مذكور، ص 23.

[3] أوزي، أحمد، بيداغوجيا الفصل المقلوب، مجلة علوم التربية، ع 70، يناير 2018، ص: 8 .

[4] أوزي، أحمد، مرجع مذكور، ص: 13.

5- آلية التقويم في الصف المقلوب

إن من أساسيات التعلم في الفصل المقلوب تعويد المتعلمين على ممارسة التفكير فوق المعرفي الذي يساعد على مراجعة الفهم والتأكد من تحقق النتائج المرغوبة من التعلم وهذا يستدعي أدوات وأساليب لتقييمه مثل: (بطاقات الملاحظة، مقاييس التقييم الذاتي، المقابلات الشخصية، الاختبارات الكتابية، ملف الإنجاز) وهذا لا يكون بمعزل عن التعلم الأساسي للمفاهيم، أي ماذا تعلمت وكيف تعلمته؟ وإذا كان الفصل المقلوب ينقل محور العملية التعليمية من المعلم إلى الطالب وينصب الطالب عنصرًا فاعلًا في استقلاليته وتفرده في إحداث التعلم؛ فإن التقويم الواقعي هو الأكثر كفاءة في متابعة تعلم الطالب في الصف المقلوب وتقويمه. ويقصد بالتقويم الواقعي التقويم الذي يعكس أداء المتعلم(ة) ويقيسه في مواقف حقيقية.

فهو تقييم يجعل المتعلم(ة) ينغمس في مهمات ذات قيمة ومعنى بالنسبة له، يمارس فيها مهارات التفكير العُليا ويوائم بين مدىً متسع من المعارف لبلورة الأحكام أو لاتخاذ القرارات أو لحل المشكلات الحياتية الحقيقية التي يعيشها. وبذلك تتطور لديه القدرة على التفكير التأملي الذي يساعده على معالجة المعلومات ونقدها وتحليلها، وتختفي فيه مهرجانات الامتحانات التقليدية. [1]

6- القسم المشترك: من الإكراه إلى الاختيار البيداغوجي

اتخذ المغرب القسم المشترك اختياراً بيداغوجياً، وحلا لتدبير مشكل الخصاص سواء في الموارد البشرية أو المادية. ولهذه الظاهرة التي فرضت نفسها على دول العالم بأكمله جملة من الايجابيات والسلبيات ما يبرر وجودها، ومن ثمةَ، لا بد من الوعي بذلك والايمان بأنها إكراه لابد منه، أو أنها امتياز ينبغي استثماره بشكل إيجابي.

وبالرغم من **الايجابيات الكثيرة** التي يمتاز بها القسم المشترك والتي يمكن ان نذكر منها:

- أنه داخل القسم متعدد المستويات تتاح الفرصة لتلاميذ المستوى الأعلى من تذكر المفاهيم والقواعد التي سبق لهم أن درسوها، وذلك لإعادة تثبيتها وتذكرها في حالة النسيان، وبذلك يتمكنون من مواصلة التعلم وتنمية مهاراتهم وقدراتهم دون عناء.
- تسمح أكثر بالاشتغال الذاتي والنشيط للمتعلمات والمتعلمين. إذ تشكل سياقا فريدا للتعلم يوفر الاستقلالية، التعاون، العمل الجماعي، تدبير العمل المدرسي والتحصيل الجيد..

إلا أن هناك العديد من **الصعوبات والاشكالات** التي تطرحها هذه الظاهرة في المؤسسات التربوية الابتدائية بالمجال القروي خصوصا، والتي تعوق التدبير الامثل والفعال للعملية التعليمية التعلمية.

والجدير بالذكر ان واقع المدرسة المغربية بالعالم القروي لا نجد فيه فقط القسم المشترك المتجانس، بل على العكس من ذلك هناك العديد من الأقسام المشتركة التي قد تصل إلى أربع مستويات أو أكثر، فعلى الرغم مما يتحدث عنه الباحثون التربويون من ايجابيات القسم المشترك، والتبريرات البيداغوجية حول العمل داخله، فإن هناك مجموعة من الإكراهات التي تعوق التدبير الامثل للعملية التعليمية التعلمية داخل القسم المشترك، والتي يمكن اجمالها في:

- **مشاكل اجتماعية**

➢ استياء الاباء من تمدرس أبنائهم في الاقسام المشتركة وإحساسهم بالغبن، مما يكرس لديهم فكرة لا جدوى المدرسة، ويجعلهم غير مهتمين بآفاق تعليم أبنائهم وغير حرصين على التزامهم سواء على مستوى التأخر أو الغياب أو الانقطاع.

[1] أوزي، أحمد، مرجع مذكور، ص: 14.

- مشاكل نفسية متعلقة بالمدرس: يبدو في ظل تظافر مجموعة من المعطيات والعوامل، أن بعض الأساتذة قد اتخذوا مواقف سلبية من التدريس بالقسم المشترك، وعليه فان الذي يشتغل بخلفية وافكار مسبقة عن عمله لا بد ان يؤثر ذلك على عطائه واجتهاده.

- **مشاكل سيكولوجية متعلقة بالمتعلم(ة)**

- عبر كثير من متعلمي المستويات العليا في الاقسام المشتركة عن امتعاضهم من الدراسة الى جانب زملاء لهم كرروا السنة أو مع تلاميذ اخرين صغار في المستوى الادنى، وهذا له قيمته السيكولوجية عند اهل الاختصاص، كما اشتكى تلاميذ بالمستويات الدنيا من هيمنة متعلمي المستويات العليا على كثير من الاعمال التنظيمية أو التعليمية كالأنشطة العلمية أو الرياضية حيث يشتغل المتعلم(ة) في مجموعات.

- **صعوبات تنظيمية داخل الفصل الدراسي:**

- تشكو كثير من الأقسام المشتركة من الاكتظاظ سواء المتعددة المستويات (1+2+3) أو ما يصطلح عليه بالسلسلة (1+2+3+4+5+6)، مما يطرح مشكلا كبيرا متعلقا بكفاية التجهيزات والوسائل الديداكتيكية وسبل الاستفادة منها.
- صعوبة تحقيق الأهداف المسطرة، والتوظيف الأمثل للوسائل التعليمية على قلتها.
- غياب برامج وكتب مدرسية ودلائل خاصة بالأقسام المشتركة.
- انعدام تكوين مستمر للمدرسين حول تدبير هذه الأقسام.
- عدم تناول ظاهرة القسم المشترك بشكل جدي في التوجهات الرسمية كالدلائل البيداغوجية والمذكرات التنظيمية.
- التمسك بالبرنامج الدراسي المفرد لكل مستوى على حدة مع وحدة الامتحانات الإشهادية للجميع.
- صعوبة تنفيذ فقرات البرامج الدراسية المعتمدة كاملة.
- صعوبة التخطيط اليومي الفعال للتعلمات بشكل دقيق .ويظهر تأثير هذه الصعوبات في مستوى المتعلمين، إذ تكون مواردهم ضعيفة وزهيدة ومكتسباتهم الدراسية متدنية جدا.

إذا كان الميثاق الوطني للتربية والتكوين ينص على مبدأ تكافؤ الفرص في التربية والتكوين بين كل الأطفال المغاربة، فإن القسم المشترك مناقض لهذا المبدأ، إذ تبقى فيه المردودية دون المستوى عموما، وبالتالي لا يتكافأ تلاميذ القسم المشترك مع نظائرهم من القسم العادي في التحصيل وهذا يجعل الأستاذ يعاني من اكراهات سواء على مستوى تدبير الزمن وتدبير المحتوى وتدبير الفضاء وكذلك صعوبة تدبير وضعيات تعلم متنوعة ..

7- آراء و اقتراحات الأساتذة والأستاذات: (استمارة)

شارك في ملء الاستمارة 100 أستاذ وأستاذة يمارسون في مختلف المدارس المغربية. وقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية بسيطة، حيث تم توزيع استمارات البحث بشكل رقمي عن طريق رابط في مجموعة شبكات التواصل الاجتماعي من أجل جمع المعلومات وتحليلها.

طُلب من الأساتذة والأستاذات الإجابة حسب تجاربهم الميدانية عن أسئلة متنوعة، يحتوي بعضها على اختيارات، وأخرى مفتوحة للإدلاء برأيهم حول موضوع البحث. تمت الإجابة عن الأسئلة المقترحة من طرف مجوعة من الاساتذة الممارسين وتجميع المعطيات.

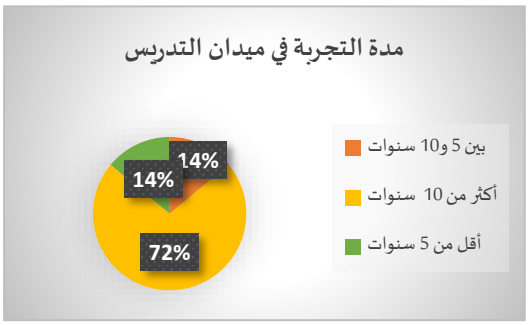
اعتمدنا في هذه الدراسة على استمارة من ستة أسئلة، هي كالآتي:

1. ماهي مدة تجربتكم في ميدان التدريس؟
2. هل سبق لكم الاشتغال في القسم المشترك؟

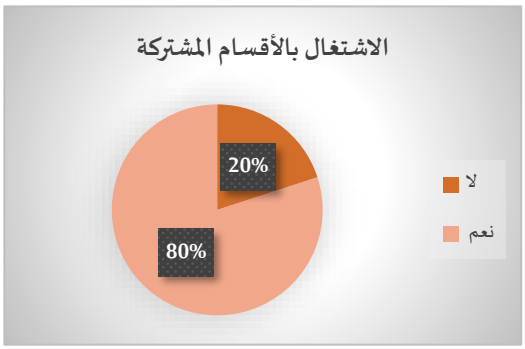
3. هل يمكن تنزيل استراتيجية الفصل المعكوس على الاقسام المشتركة؟
4. إذا كان جوابك بنعم فماهي اهم مزايا تنزيل استراتيجية الفصل المعكوس في الاقسام المشتركة؟
5. ماهي أهم الصعوبات والاكراهات التي قد تحول دون تنزيل هذه الاستراتيجية في القسم المشترك؟
6. مقترحاتكم لإنجاح استراتيجية الفصل المعكوس في تدبير الاقسام المشتركة.

وُزِّعَت الاستمارة بشكل افتراضي على مجموعة من أساتذة التعليم الابتدائي، فتم الحصول على النتائج الآتية:

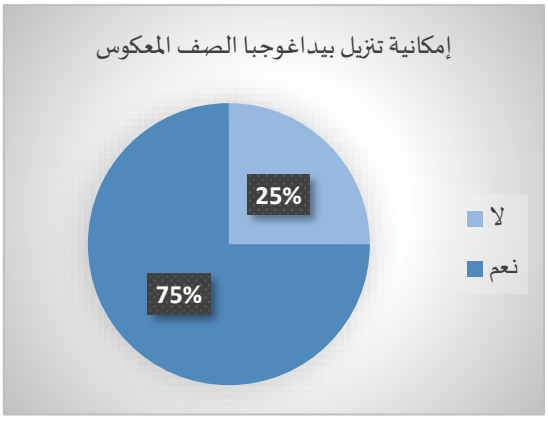
السؤال الأول:



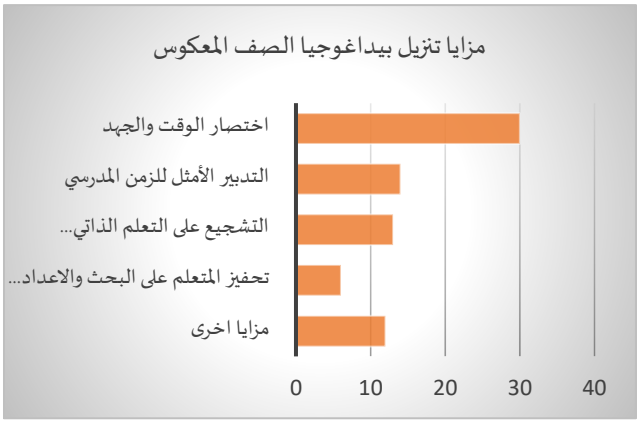
السؤال الثاني:



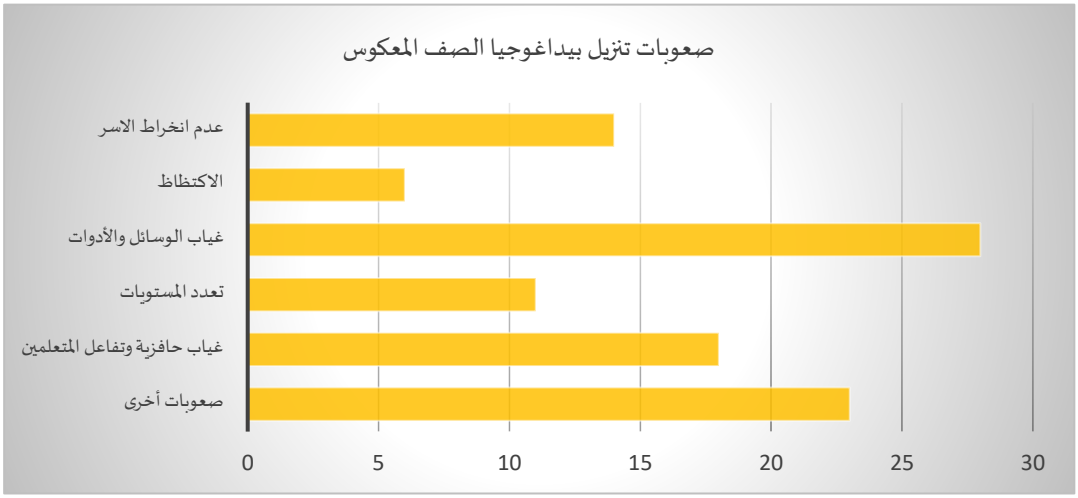
السؤال الثالث:



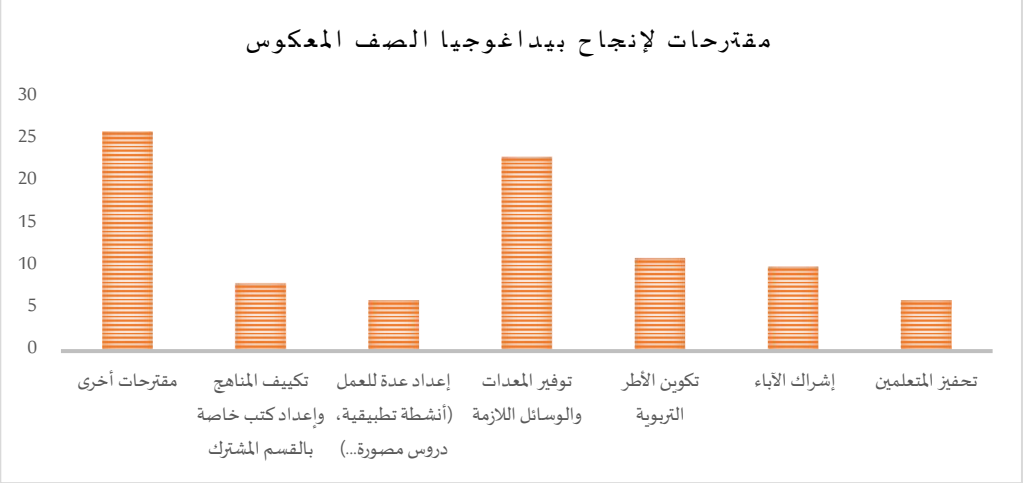
السؤال الرابع:



السؤال الخامس:



السؤال السادس:



من خلال النتائج المحصل عليها تبين لنا أن 80% من الأساتذة المستجوبين قد خاضوا تجربة التدريس بالأقسام المشتركة. هذه النسبة العالية تجد تفسيرها في الانتشار الواسع للأقسام المشتركة في مجال البحث (إقليم الحوز)، بسبب التشتت السكاني، وجغرافية الجبل التي لا يمكن تعميم التعليم فيها إلا بكثرة المدارس الفرعية. وقد رأى 75% منهم إمكانية تنزيل بيداغوجيا الصف المعكوس، انطلاقاً مما قاموا بذكره من بعض مزايا تنزيل هذه البيداغوجيا والمتمثلة في:

- **اختصار الوقت والجهد.**
- **التدبير الأمثل للزمن المدرسي بوصفه المعضلة الكبرى في القسم المشترك.**
- **التشجيع على التعلم الذاتي والاستقلالية.**
- **تحفيز المتعلم(ة) على البحث والإعداد القبلي.**

كما أخذ مشكل **"غياب الأدوات والوسائل"** حصة الأسد من باعتباره أحد الصعوبات التي تعيق تنزيل هاته البيداغوجيا يليه مشكل **"غياب حافزية وتفاعل المتعلم(ة)"** ثم مشكل **"عدم انخراط الأسر في هذه العملية"**، مما ينم عن وعي الفئة المستجوبة بالتحديات التي تواجههم في تدبير هذا النوع من الأقسام، واستعدادهم للبحث من أجل تجاوزها. تبين ذلك من خلال اقتراحهم مجموعة من المقترحات لإنجاح بيداغوجيا الصف المعكوس، نذكر منها:

- **توفير المعدات والوسائل اللازمة؛**
- **تكوين الأطر التربوية؛**
- **تحفيز المتعلمين والمتعلمات؛**
- **إشراك الأمهات والآباء وأولياء الأمور في العملية؛**
- **تكييف المناهج؛**
- **إعداد مراجع خاصة بالقسم المشترك...**

III- الإطار التطبيقي:

1- مشكل القراءة في الأقسام المشتركة أنموذجاً للتدخل:

إن تدبير **مكون القراءة** (مادة اللغة العربية) في الأقسام المشتركة- متعددة المستوى، ليس بالأمر الهين، فكثرة الفوارق والتعثرات، وضيق الزمن المدرسي المخصص لهذه المادة، تجعل تمرير الدرس بنجاح أمرا بالغ الصعوبة، وأمام هذا المأزق البيداغوجي يضطر الأساتذة غالبا إلى ايجاد حلول وطرق متعددة لتمريره لعلهم يحققون ما أمكنهم تحقيقهم من كفاية القراءة وفهم المقروء.

2- اقتراح الحلول من أفق بيداغوجيا الفصل المعكوس:

تعد القراءة نافذة على باقي المواد التعليمية ووسيلة للوصول إلى كل أنواع المعرفة المختلفة وبامتلاكها يستطيع المتعلم(ة) أن ينجح في مساره الدراسي، حيث إن المتعلم(ة) الذي يعاني من صعوبات تعلم القراءة يبدي تأخرا واضحا في تعلماته مقارنة بأقرانه كما تكون استجابته محدودة ما يؤثر سلبا على تحصيله الدراسي

وفي هذا الإطار جاءت التدابير ذات الأولوية لتنفيذ الرؤية الإستراتيجية للإصلاح 2030 – 2015بـ" مشروع القراءة من أجل النجاح "وذلك استجابة لدواع عملية أهمها معالجة مشكلة ضعف المستوى في القراءة ومعالجة ضعف جودة التعليم والهدر المدرسي. ويعتبر هذا المشروع بمثابة الركيزة الثانية للتدبير الأولي للمتعلم بتحسين منهاج السلك الابتدائي، ويهدف إلى تحسين تعلم القراءة وتعليمها للمتعلمين والمتعلمات بهذا السلك.

وفي إطار العمل على إيجاد حلول لتدبير مكون القراءة قمنا بالخطوات التالية:

المرحلة الاولى: رائز تشخيصي لمعرفة المستوى الحقيقي للمتعلمين ومدى تمكنهم من مهارة القراءة.

المرحلة الثانية: تفريغ النتائج في شبكات ملاحظة الاداء والفهم القرائي التي تضم معايير ومؤشرات ومدى استجابة مستوى المتعلمين لها.

المرحلة الثالثة: تمرير العدة الخاصة بمكون القراءة لجميع المستويات.

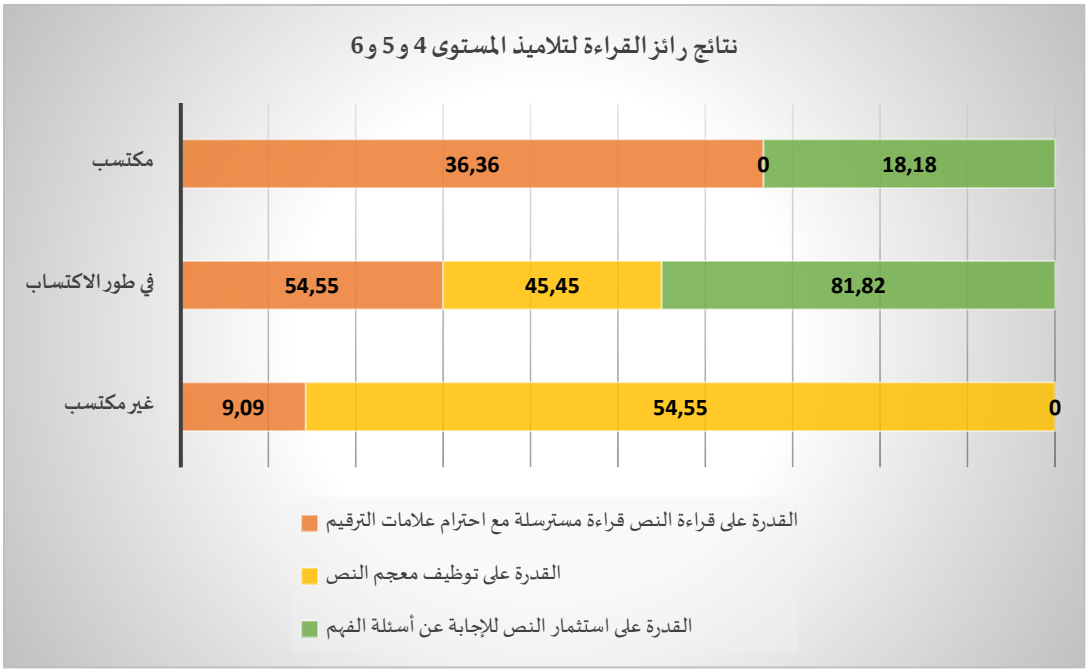
- **المستوى الاول:** عبارة عن أنشطة قرائية تمكنه من التعرف على الحرف وتلوينه وعزله وقراءة مقاطعه.
- **المستوى الثاني والثالث:** عبارة عن نصوص قصيرة مصحوبة بأسئلة الفهم مع توظيف استراتيجيات القراءة (شبكة المفردات – خريطة الكلمة – عائلة الكلمة...)
- **المستويات الرابع/الخامس/ السادس:** عبارة عن نصوص متفاوتة الصعوبة حسب خصوصيات كل مستوى مصحوبة بأسئلة الفهم، مع توظيف استراتيجيات المفردات، استراتيجيات القراءة.

وقد تم تمرير نموذج كل اسبوع كشكل من أشكال التعلم الذاتي الذي يبدي فيه المتعلم(ة) قدرة على استعمال مداركه الشخصية من خلال تشجيعه على تنمية معارفه بنفسه واكسابه روح المبادرة حتى يتسنى لنا معرفة تطور مستوى التلاميذ وقدرتهم على التطوير من قدراتهم.

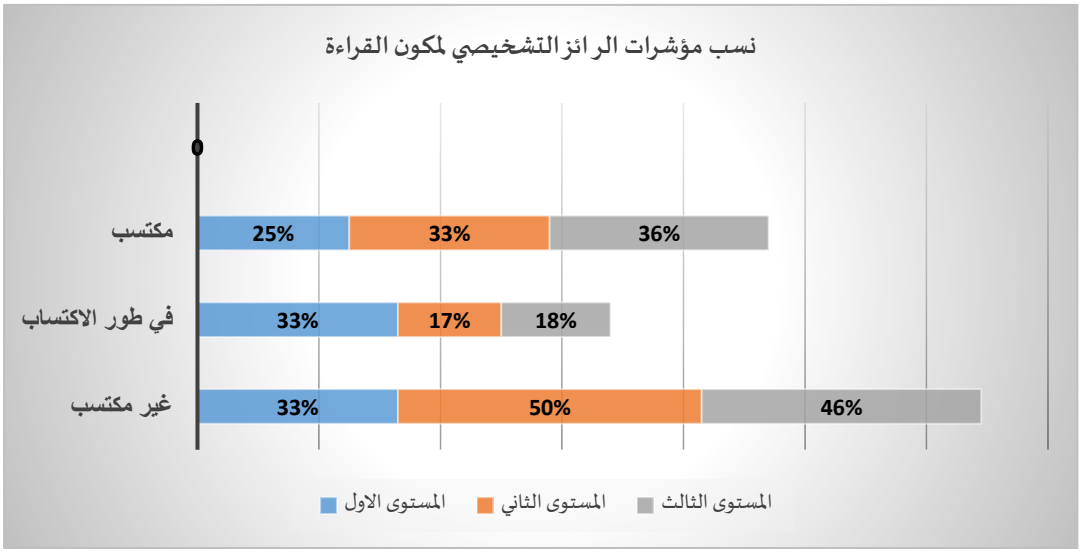
3- التطبيق الميداني للحلول:

بعد تصحيح الروائز التي مررت للمتعلمين، تم الحصول على هذه النتائج المدونة أسفله:

وحدة أدغوس:



وحدة تيفرت:



كان لزاما البدء في تمرير العدة الخاصة بهذا المكون، حيث كان يشتغل المتعلمات والمتعلمون على نص قرائي كل أسبوع، تمت فيه المراوحة بين التعلم الذاتي وبين الاشتغال داخل الفصل. واتجهنا في هذا الإطار الى تكييف طرق الاشتغال على مكون القراءة وتدبير زمنه باستخدام بيداغوجيا الفصل المعكوس، وتمت ترجمة ذلك في جذاذة نمطية للمستويين الأول، والسادس ابتدائي.

- **المستوى الاول:**

إن مستوى المتعلمين في هذه المرحلة لا يمكنهم من الاشتغال ذاتيا، لكونهم في المراحل الأولى لاكتشاف الحرف؛ فكان لزاما تقسيم الجذاذة الى ثلاث مراحل حتى يتسنى لنا تطبيق استراتيجية الفصل المعكوس على مكون القراءة. فبعد **المرحلة الاولى** "مرحلة الاكتشاف واستخدام مهارات الوعي الصوتي" (العزل والتفيء والتجزيء المقطعي - التطابق الصوتي الخطي)، يتم الانتقال الى **المرحلة الثانية** في اطار التعلم الذاتي خارج الفصل، وهي مرحلة التطبيق، بحيث يقوم المتعلم(ة) ذاتيا بإنجاز أنشطة متنوعة تخص الحرف المقرر تم تهييئها مسبقا منها:

- ❖ وصل النقط التي تشكل الحرف وتلوين الرسم المصاحب له.
- ❖ تمرير الأصبع على الحرف للتمكن من ضبط اتجاه الكتابة واتقان رسم الحرف.
- ❖ عزل الكلمات المتضمنة للحرف وتلوينها.
- ❖ قراءة المقاطع المتضمنة للحرف مع الحركات القصيرة.

ثم **المرحلة الثالثة** تقويم ودعم داخل الفصل.

- **المستوى السادس:**

باعتبار أن متعلمي المستوى السادس مقبلون على مرحلة جديدة، ألا وهي الانتقال من الابتدائي إلى التعليم الإعدادي، ارتأينا أن نعودهم على الاشتغال والبحث الذاتيين، حيث تم تقسيم الجذاذة إلى ثلاث مراحل/حصص أساسية. **فالمرحلة الأولى** مخصصة للاشتغال

ذاتيا من خلال:

- **ملاحظة مشاهد النص القرائي وتوقع فرضياته.**
- **قراءة النص قراءة متأنية سليمة ومعبرة.**
- **محاولة فهم النص وضبط دلالاته من خلال استخدام مختلف الاستراتيجيات التي تعرف عليها.**

بعد ذلك، وقبل الاشتغال داخل الفصل على المرحلة الثانية، نقوم جماعة بتقويم ودعم لما تم الاشتغال عليه سابقا حيث يتسنى لنا إزالة اللبس الموجود لدى كل متعلم. ليتم المرور لمرحلة **"التحليل والمناقشة"** التي نشتغل فيها حضوريا على:

- **تحليل القيم والعبارات الموجودة في النص القرائي.**
- **مناقشة فكرة أو قيمة أو المغزى المستفاد من النص وترك الحرية للمتعلمين للتعبير عن آرائهم.**

أما بالنسبة للمرحلة الثالثة **"مرحلة الاستثمار"** ففيها يستثمر المتعلمون والمتعلمات مختلف الأساليب والعبارات والتراكيب التي تم ترويجها سابقا، واستخدامها فيما بعد في مواقف تواصلية مختلفة.

وأخيرا، وعلى مدى أربعة أسابيع متتالية، تَمَّ الاشتغال على هاته النصوص، وذلك حسب خصوصية كل مستوى حيث فرغت النتائج في شبكة خاصة بذلك، قصد تتبع الأداء والفهم القرائيين لكل متعلم على حدة.

4- الصعوبات والعراقيل المواجهة:

واجهتنا أثناء الإنجاز عدة صعوبات لعلَّ أبرزها:

- **غياب مواكبة الأسرة لتعلم أبنائهم، فالفكرة السائدة هي أن المتعلمين يجب أن يدرسوا في القسم فقط.**
- **عدم وعي المتعلمين بأهمية الاشتغال ذاتيا ومساهمته في توسيع مداركهم.**
- **غياب رغبة معظم المتعلمين في التعلم مما يرجع سلبا على تحصيلهم الدراسي.**

- **عدم تمكن متعلمي المستوى الأول من الاشتغال ذاتيا في المنزل مع غياب تام لاهتمام أسرهم بتحصيلهم الدراسي.**

رغم كل هاته الصعوبات والعراقيل التي اعترضت سير تطبيقنا للحل المقترح، إلا أننا حاولنا جاهدين تخطي هذه العثرات من خلال مجموعة من الإجراءات. من بينها:

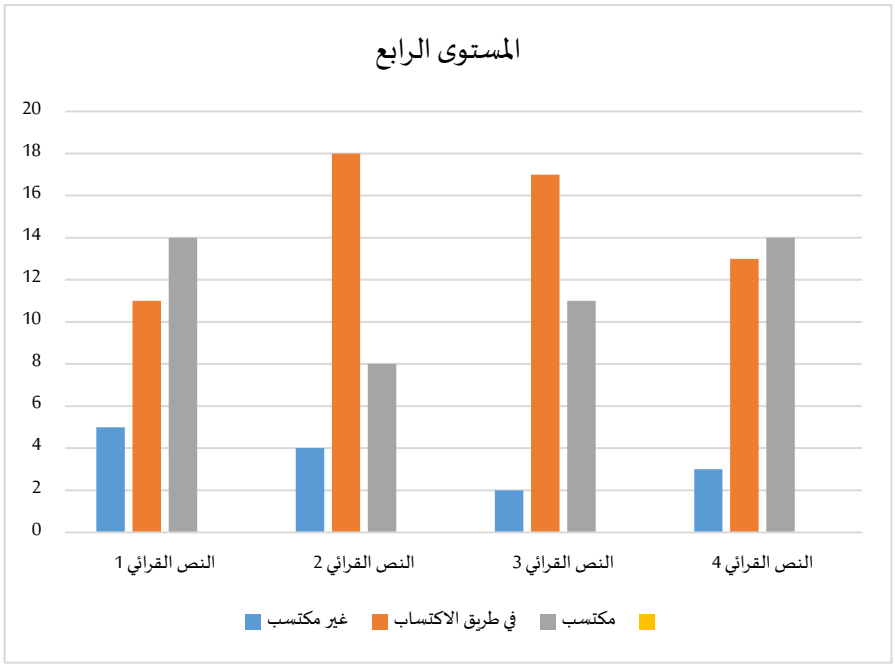
- **توعية الأسر بأهمية الدراسة والتعلم الذاتي في المنزل، شأنه شأن التعلم داخل الأقسام وأن انخراطهم كفيل بإنجاح وتطوير قدرات أبنائهم.**
- **تحفيز المتعلمين على الاشتغال ذاتيا و إنجاز المهمات المطلوبة منهم من خلال إنماء روح التنافسية بينهم.**
- **توعية المتعلمين بأهمية الدراسة والتعلم للوصول إلى مراتب عليا والارتقاء بمستواهم الثقافي والاجتماعي على حد سواء.**
- **تعويد متعلمي المستوى الأول وتدريبهم على كيفية الاشتغال ذاتيا بمساعدةٍ من أسرهم.**

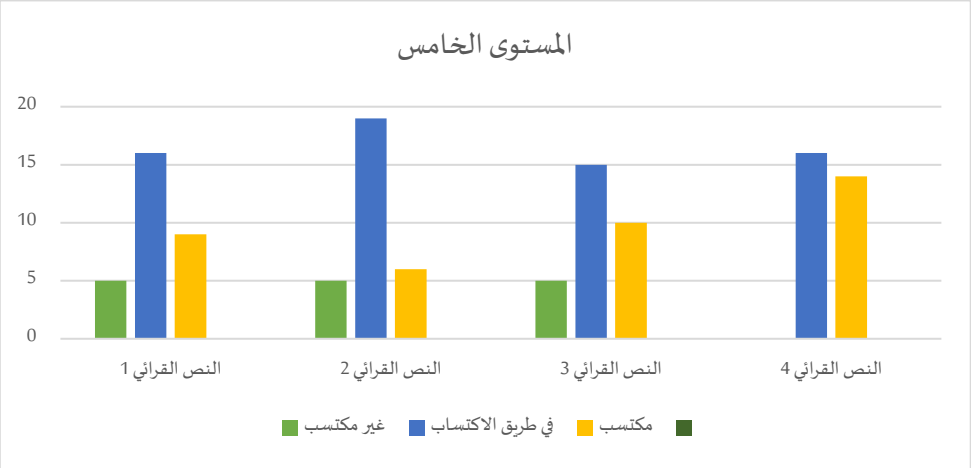
5- تحليل النتائج

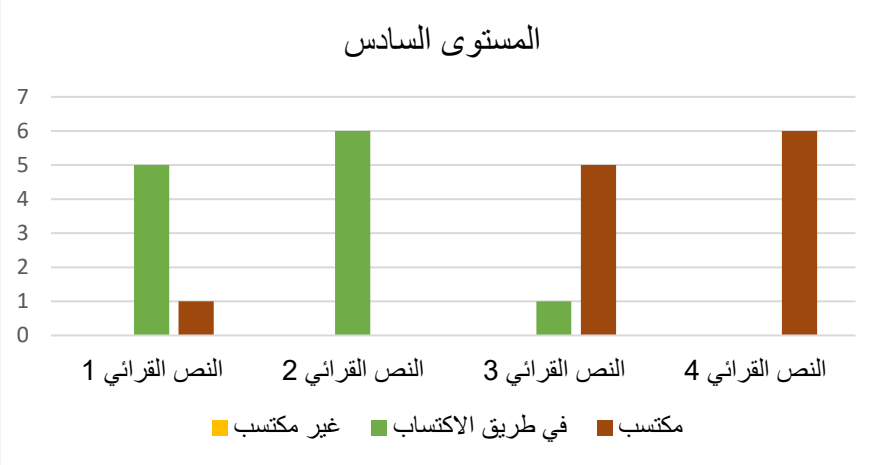
بعد أربعة أسابيع متتالية من العمل وفق بيداغوجيا الصف المعكوس في مكون القراءة، حيث تم العمل على نص قرائي كل أسبوع مع مراعاة خصوصية كل مستوى على حدة، وتمت المراوحة بين التعلم الذاتي (خارج القسم) والعمل داخل أسوار الفصل. لتفرغ النتائج في شبكة تتبع الأداء والفهم القرائي للمتعلمين خاصة بكل نص.

فيما يلي النتائج المحصل عليها حسب كل وحدة دراسية:

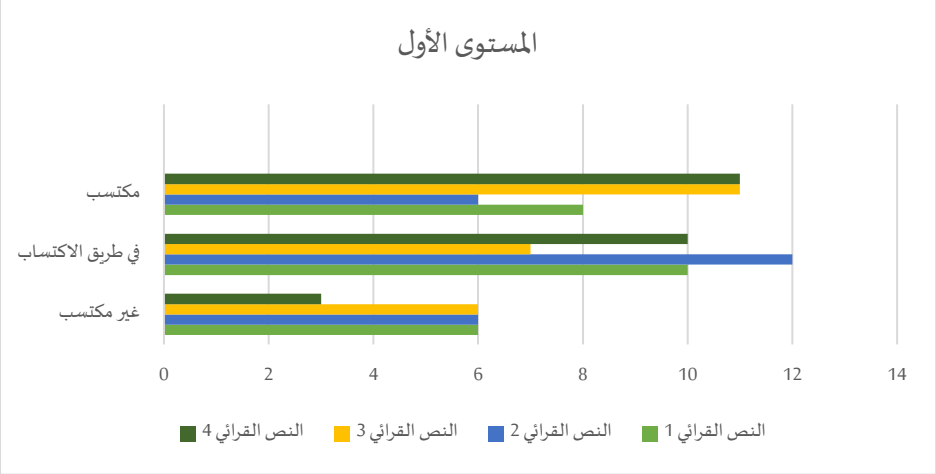
وحدة أدغوس:

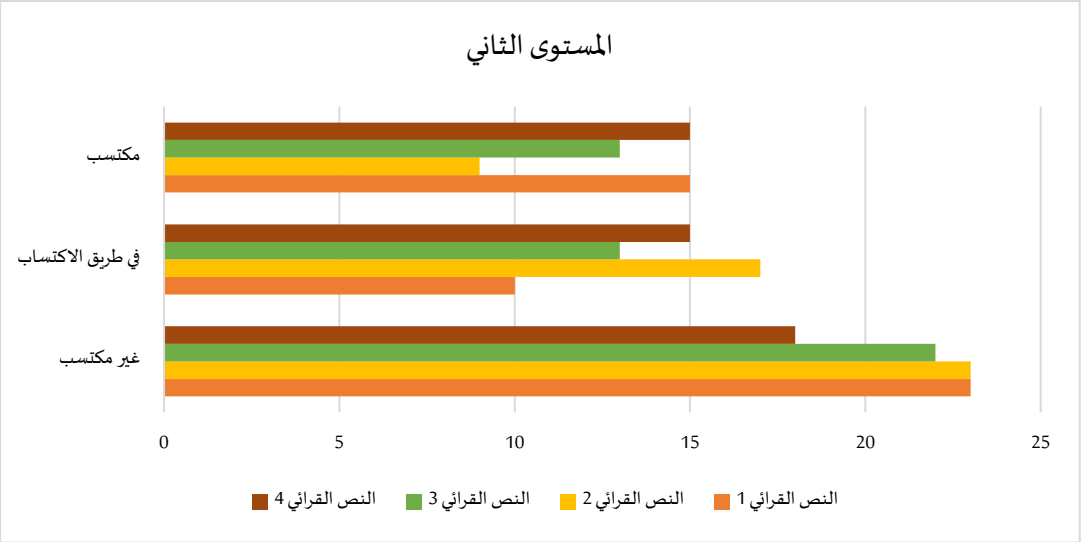


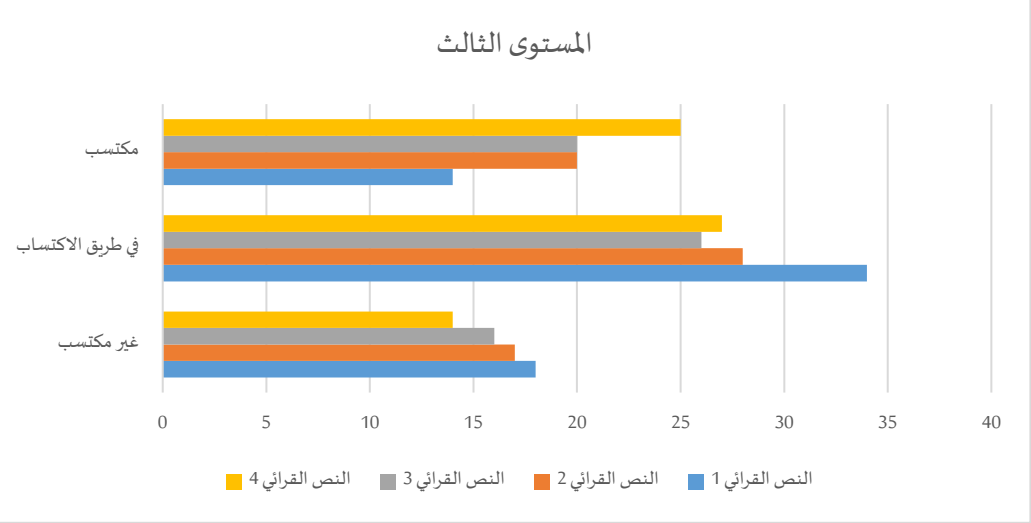

المستوى الخامس
20
15
10
5
0
النص القرائي 1
النص القرائي 2
النص القرائي 3
النص القرائي 4
غير مكتسب
في طريق الاكتساب
مكتسب


المستوى السادس
7
6
5
4
3
2
1
0
النص القرائي 1
النص القرائي 2
النص القرائي 3
النص القرائي 4
غير مكتسب
في طريق الاكتساب
مكتسب

وحدة تيفرت:


المستوى الأول
مكتسب
في طريق الاكتساب
غير مكتسب
0
2
4
6
8
10
12
14
النص القرائي 4
النص القرائي 3
النص القرائي 2
النص القرائي 1





تم الاعتماد على مجموعة من المعايير والمؤشرات والتي مكنتنا من استخلاص النتائج الموجودة أعلاه نذكر منها:

بالنسبة للمستويات الصغرى (1+2+3):

- **التمييز بين مطلعي الحركة القصيرة والطويلة**
- **نطق الحروف نطقا سليما**
- **نطق الكلمات نطقا سليما**
- **مراعاة صحة الضبط**
- **فهم المعاني الصريحة والضمنية**
- **تمثل المعنى ونمط المقروء**
- **استعمال استراتيجيات المفردات لفهم المقروء**

أما بالنسبة للمستويات العليا (4+5+6):

- **صحة الضبط**

- قراءة النص قراءة جهرية
- سرعة القراءة
- استعمال استراتيجيات المفردات لفهم المقروء
- تمثل المعنى ونمط المقروء
- فهم معاني النص ودلالاته

انطلاقا من النتائج المحصل عليها، في الوحدتين الدراسيتين "وحدة أدغوس ووحدة تيفرت" على حد سواء يتبين أن استخدام بيداغوجيا الصف المعكوس كان لها أثر جلي في تقدم مستوى المتعلمات والمتعلمين رغم العراقيل التي واجهتنا أثناء تطبيق هاته البيداغوجيا ورغم قصر المدة الزمنية التي تم فيها تمرير العدة الخاصة بها.

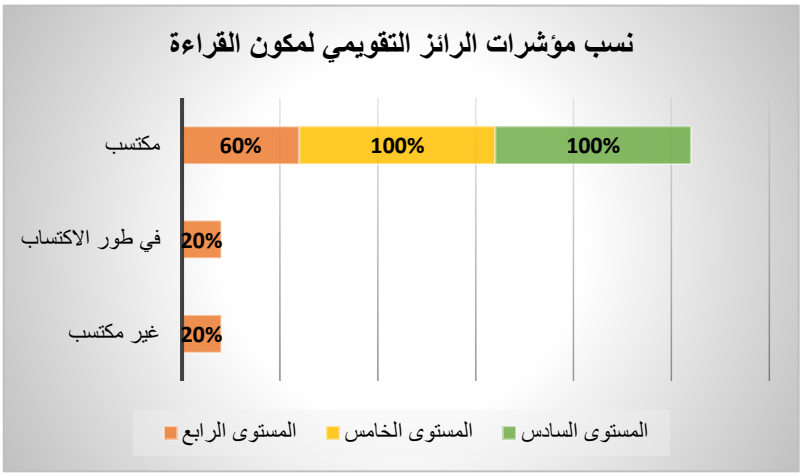
خلال هذه المدة الزمنية، تحلى المتعلم(ة) بحس عال من المسؤولية تجاه كل نص قرائي، حيث كان للتحفيز دور أساسي في خلق جو من التنافسية بينهم الشيء الذي ساهم في انخراطهم بشكل فعال في العملية التعليمية التعلمية.

من خلال ما سبق، يتضح جليا أن بيداغوجيا الصف المعكوس بيداغوجيا مرنة تجعل من المتعلم(ة) فاعلا أساسيا ومهما في إنجاحها، الشيء الذي قد يعيق تطبيقها هو توفير العدة المناسبة لكل مكون أو كل مستوى على حدة، مما يلزم تظافر جهود الأستاذ من أجل إنتاج هذه الأدوات ولم لا إصدار مراجع خاصة من طرف الوزارة الوصية.

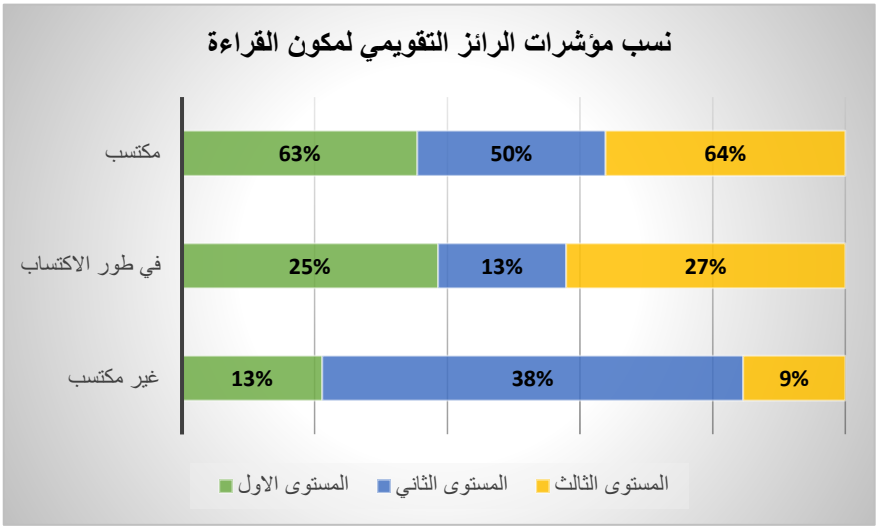
بعد أشهر من العمل المتواصل والدؤوب، تبين لنا أن تطبيق هذه البيداغوجيا ممكن ليس في مكون القراءة فقط وإنما في جميع مكونات اللغة العربية وتجريبها في المواد الأخرى. مما قد يسهل على أستاذ الأقسام المشتركة متعددة المستوى الاشتغال بأريحية ويساعده في تمرير مختلف المكونات الأخرى مع إشراك المتعلم(ة) باعتباره اللبنة الأساس.

وفي الأخير، ولمعرفة مدى نجاعة هذه البيداغوجيا، قمنا بالاشتغال على رائز تقويمي لمعرفة مدى تمكن المتعلمين من المهارات التي اشتغلنا عليها وتطورهم طيلة هاته الفترة. حيث ثبت فعلا نجاعة هذا البيداغوجيا رغم قصر المدة الزمنية التي تم فيها تمرير العدة والمبيانان أسفله يلخصان درجة اكتساب المتعلمات والمتعلمين لهذه المهارات.

وحدة أدغوس:



وحدة تيفرت:



خاتمة وتوصيات:

قادتنا هذه الدراسة إلى التأكد من جدوى الفصل المعكوس في تذليل بعض الصعوبات التي تطرحها الأقسام المشتركة في منظومتنا التعليمية. فقد تبيَّن من خلال تجريب مقترحات هذه البيداغوجيا أن تمكن المتعلمين والمتعلمات من التعلمات عرف تقدماً ملموساً فيما يخص مكون القراءة الذي اتخذناهُ أنموذجاً. ما يجعلنا نقتنع بضرورة الاعتماد على هذه البيداغوجيا، وكذا حث الأساتذة والمربين وعموم المشتغلين في الحقل التربوي على تبنيها ضمن النموذج البيداغوجي المعتمد.

ومن النتائج التي تأكدت لنا أن الفصل المعكوس في القسم المشترك:

- يُسهم بشكل كبير في تدبير الزمن داخل القسم المشترك، ما يمنح المدرس(ة) فرصةً لتحقيق مبدإ الإنصاف؛ فمع تخصيص المزيد من الوقت داخل الفصل للتفاعل، تُتاح للمدرسين فرصة تقديم الدعم الفردي والتوجيه للمتعلمين. فيمكنهم بذلك الانتقال إلى المهارات العليا، وتعزيز نقاط قوتهم، وبالتالي تنشأ بيئة تعليمية غنية؛
- تمنح للمتعلم فرصة أكبر للتمرن على المهارات الأساسية (الطلاقة القرائية) وتكرارها حسب إيقاعه الذاتي؛ فهذه الفصول تتيح للمتعلمين التعلّم بالسرعة التي تناسبهم، وإعادة النظر في المادة المعرفية حسب الحاجة. حيث يمكن لكلّ متعلّمٍ تخصيص رحلته التعليمية وفقًا لاحتياجاته وخصوصياته الفردية؛
- يخفف من ضغط المنهاج الدراسي، ومن تعدد البرامج الدراسية المدرَّسة في القسم المشترك؛ حيث يخصص زمن الفصل الثمين من أجل دعم المتعثرين (في القراءة واستراتيجياتها)، وإغناء تجربة المتمكنين وتعميقها، وهو ما يؤكدُ أنَّ القسم المعكوس يولي عناية للفروقات الفردية، كما يحرص على تكييف ايقاعات التعلم لدى المتعلم(ة)؛ وينمي مهارة البحث الذاتي والاستقلالية، بشكل تدريجي؛
- تمر حصصه الدراسية في جو تفاعلي مفعم بالحيوية والمتعة والحماسة؛ فالمتعلمون يدخلون إلى الفصل الدراسي مستعدين للمشاركة في الأنشطة والمناقشات. فيتعزز فهمهم بشكلٍ أعمق وتتطور مهاراتهم الأساسية.

- يعزز روح التعاون بين المتعلمين من خلال المشاريع الجماعية والتعلّم من النظيرِ إلى نظيره، فيطورون مهارات العمل الجماعي ويتعلّمون، من خلال التواصل السوسيو-معرفي، من وجهات نظر بعضهم البعض، وهذا ما يتيح لهم من تعزيز قدراتهم التواصلية.
- يتيح للمتعلمين الوصول المباشر إلى المادة التعليمية (كالنصوص القرائية والبرانم والأسئلة المتاحة على الإنترنت) لاكتساب المعرفة بشكلٍ مستقلٍ. فالفصل المعكوس يوفر للمتعلمين فرصة التعلم الذاتي باستخدام مصادر متعددة وملاحظات متنوعة من مؤطرين مختلفين، مما يعمّق فهمهم ويزيد من استقلاليتهم في التعلم.
- تسمح باكتساب المعرفة بطريقةٍ مرنةٍ. حيث يمكن للمتعلّم من خلالها تعلّم موضوعاتٍ مختلفةٍ بعدة طرق، كما تقدم بعض المنصات الإلكترونية إمكانية التفاعل المباشر عبر منتديات المناقشة، والمراجعة، والدعم، والتقوية. وبذلك يعمل الفصل المعكوس على تسهيل التغذية الراجعة من خلال تقييم الأقران. وتقييم مؤطرين مستقلين من خلال المناقشات الجماعية في لمنتديات المفتوحة.
- يمكن المتعلمين من تنظيم وتنفيذ تعلّمهم بحريةٍ وفق إيقاعهم الخاص، ما يمكّنهم من امتلاك تجربةٍ تعليميةٍ تتضمن المشاركة في المشاريع التربوية بتوجيهٍ من أطراف مختلفة. وخاصة من الآباء الذين يتابعون تعلّم أبنائهم، فيقدموا الدعم لهم عند الحاجة، مما يسهم في تحسين تجربة التعلّم لديهم.

مراجع الدراسة:

- أوزي، أحمد، بيداغوجيا الفصل المقلوب، مجلة علوم التربية، ع 70، يناير 2018.
- أوزي، أحمد .الندوة الافتتاحية: الأقسام المقلوبة والتعليم المدمج، https://www.youtube.com/watch?v=cjqq6J2f1Yg، 17-11-2024، 17:40.
- بيرجمان، جوناثان، وآرون سامز ، التعلم المقلوب، بوابة لمشاركة الطلاب، عبد الله زيد الكيلاني(مترجِم)، المملكة العربية السعودية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، 2015، ط 1.
- تدبير التعلمات بالأقسام المشتركة الدليل المنهجي، خطة العمل بين المركز الوطني للتجديد التربوي والتجريب ومنظمة اليونسيف 2012 – 2016، يوليوز 2016.

من قضايا التجديد التربوي: محددات وأسس

Les enjeux du renouvellement de l'éducation

Déterminants et fondements

د. عبد الغاني العجان: المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بني ملال خنيفرة -المغرب a_laajane@yahoo.fr

- **الملخص:**

يقترب هذا الموضوع من مقولة "التجديد التربوي"، بوصفها دالا يحيل على مدلول، ولذلك يقتضي الإلمام بهذه المقولة تتبعها من زاويا عديدة: منها صلتها بفكرة الإصلاح التربوي التي تشكل في منظومات التربية والتكوين الحديثة الخلفية الأساسية للأزمة التربوية. ومنها موضوع تأهيل المدرسين الذي يجد مشروعيته في علاقته بمسألة التجديد في التحولات المطردة التي تشهدها المعارف العلمية والمهنية؛ إذ لا يمكن تصور منظومة تربوية تنخرط في مسارات التطوير ما لم تضع في الحسبان تأهيل الفاعل التربوي. يضاف إلى ذلك مسألة "نظرية مدرسة المستقبل" التي لا تنفك عن التجديد التربوي ومنعطفاته ومساراته.

- **المفردات المفاتيح:** التجديد التربوي – الإصلاح التربوي – تأهيل المدرسين – مدرسة المستقبل.

Résumé :

Ce sujet se rapproche du dicton "renouvellement éducatif" en tant que signifiant, et il nécessite donc une connaissance de ce dicton sous plusieurs perspectives: sa pertinence pour l'idée de réforme éducative, Dans les systèmes modernes de l'éducation et de formation, cela constitue le contexte fondamental de la crise éducative. Il comprend également le sujet de la qualification des enseignants, qui est légitimé en relation avec le renouvellement dans les évolutions constantes et des changements dans les connaissances scientifiques et professionnelles; Il est inconcevable d'envisager un système éducatif qui s'engage dans des voies de développement sans tenir compte de la qualification de l'acteur éducatif. En outre, la question de la "Ecole du futur", qui ne se séparent jamais au renouvellement éducatif, ses tournants et ses parcours.

Mots clés : Renouvellement éducatif, Réforme éducative, Qualification des enseignants, Ecole du futur.

تقديم:

إن الحديث عن التجديد في التربية والتكوين لا يقف عند حدود الكلمات الأنيقة تنساب بالمجازات والاستعارات وجاذبية الألفاظ السحرية، بل تنطوي على خبرة حقيقية بقضايا جوهرية لا ينبئك بها مثل خبير (بصيغة الجمع)، يرون بنظراتهم الثاقبة حاجة هذه القضايا إلى إشفاء الغليل، والتوجيه الدقيق، والتحليل النوعي المتسم بالعلمية والموضوعية. لذا يبدو التساؤل عن البحث عن تصورات متقدمة في التجديد التربوي أمرا مشروعا ولا مندوحة عنه. ولا ريب أن هذا مركب وعر، ومسلك شاق، ومهمة دونها عقبات بعضها فوق بعض.

فهل يكفي في هذه القضية الذكاء الفكري والعلمي التربوي؟ وهل يكفي تدبيج أحكام ومعايير في قضايا التجديد التربوي التكويني وتقنينها وتبويبها، بعد فهمها، في مصنف جامع يحقق مناطها إحكاما وتصحيحا وتعليلا وتطبيقا؟ وما مهمة المجتمع أفرادا ومجموعات في القيام بذلك؟ وهل هذه المهمة ميدان مستباح يقوم بها من شاء من الناس، لما أوتوا بالطبع والاكتساب من مؤهلات خاصة أو عامة في الذكاء والقدرة على الفهم والتحليل والإبداع؟ وهل اقتفاء التجربة الغيرية حتى نصل إلى ما وصلوا إليه سبيلٌ لفك لغز التجديد التربوي؟

ليس في هذه الورقة العلمية متسع لتفصيل القول في هذه الأسئلة، لئلا نخرج بها عن الأهداف المرسومة لفكرتها في إثارة بعض قضايا التجديد في التربية والتكوين. لكن أعتقد أن تقديما خاصا ببعض هذه القضايا كفيل بأن يكشف جانبا من خبايا هذه الأسئلة الجوهرية، ومن خلالها أيضا، نطرح السؤال على تجاربنا في التجديد التربوي والتأسيس لمدرسة بديلة، وكذلك عن نظرتنا لقضايا التربية والتعليم، وكذا عن أفكارنا وقناعاتنا وتصوراتنا التي ترسخت لدينا بحكم السائد والمألوف في مجتمعاتنا عامة، وفي منظومة التربية والتكوين خاصة.

- في مفهوم "التجديد التربوي":

يبدو أن من مهام البحث التربوي الحديث التأمل في المفهوم المتداول للتجديد في قضايا التربية والتكوين، الذي يجعل منه مرادفا لإدخال كل بارقة تظهر في دنيا الناس في مجال التربويات وطرائقها وأساليبها وأدواتها، بما يفتح –بحسب هذا المفهوم-آفاقا جديدة في الفكر التربوي، بلْه الممارسة التربوية. هذا التصور للتجديد في التربية والتكوين تغذيه فلسفةٌ معاصرة عامة ترى أن "من ينفتح على الفكر المعاصر تتملكه الدهشة أمام هذه التحولات الفكرية الهائلة التي شهدها العصر الحديث، وتُطرح عليه مهمة التساؤل عن مكوناتها ومداها، وعلاقتها بواقعنا الفكري والاجتماعي، لأنها تقدم نفسها كتحديات يتعين الاستجابة لها."[1]

على هذا الضوء، يجب أن يكون واضحا في الأذهان أن البحث في أسئلة التجديد في قضايا التربية والتكوين ليس معزولا عن هذا السياق العام المنسجم مع التحولات الفكرية والثورات الثقافية والإنجازات العلمية والتكنولوجية الحديثة التي ترحل بالإنسان المعاصر من ثورة إلى أخرى، آخرها الشبكة العنكبوتية التي أفرز ولوجها عبر وسيط الحاسوب بعدا تواصليا

[1]- محمد سبيلا، مدارات الحداثة، بيروت، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، الطبعة الأولى 2009، ص. 10.

جديدا قفزَ بنا خارج المفهومات القائمة، وغيّر من نظام الأشياء المعتادة والسائدة. وفي سياق هذه الطفرة النوعية التي لم يشهد العالم مثيلا لها في تاريخه، يُختزل مفهوم التجديد ويَتحدد إطاره. لذلك فإن النبش في هذا الاصطلاح وتحديده تحديدا بيّنا إجراءٌ أصيل لا بديل عنه للخروج من بعض منعرجات أزمة المفهوم في التداول الفكري التربوي الحديث والمعاصر.

إن الاقتراب من مقولة "التجديد التربوي" يعني الاقتراب من مصطلح يتصل بالتأسيس لمفهوم حديث ذي صلة بمدخلات الحقل التربوي وعملياته ومخرجاته ووسائله وأساليبه ومناهجة. وفي هذا السياق، تحدثنا فاطمة قاسم العنزي عن أن هذا المفهوم لم "تعرفه كتب التربية إلا في النصف الثاني من القرن العشرين، وتُعتبر الكتابات الصادرة عن اليونيسكو هي أول من تطرق إليه، وقد دعا إلى ظهور هذا المصطلح ما واجه التربية الحديثة من تحديات تمثلت في الانفجار المعرفي الهائل، والزيادة السكانية المطردة..."[1]

ولعل من الذين استعملوا هذه المقولة مجالا للدلالة، بالدرجة الأولى، على إدخال كل جديد ضمن منظومة التربية والتكوين هيموناتين الذي يرى في التجديد التربوي: "أولا: إدخال كل جديد أو تغيُّر في الأفكار أو السياسات أو البرامج أو الطرائق أو المرافق أو البيئة التعليمية."[2] وعلى أساس هذا المنطق، تم تعريف الحداثة التربوية بوصفها تلك "الأفكار والمعايير والقيم والمؤسسات ونماذج السلوك الجديدة الوافدة إلى المجتمع من الخارج، أو تلك التي ابتكرها المجتمع من خلال حركة تجديدٍ أو إحياء داخلي."[3] وهذا يعني أن التجديد، يمكن أن يتحقق حين يأخذ "طابع المحاكاة الجوفاء لمظاهر المدَنية في الغرب ونماذجه."[4]

إن البحث عن الجديد هو حقيقة لا يمكن رفضها، أو التغاضي عنها لأنها جزء من فِطر الناس، ولموافقتها لمركوزات طبائعهم وأذهانهم الساعية دوما إلى التجديد والتغيير. لكنّ تمثلات بعض دعاة التجديد ورموزه ذهبت مذاهب شتى "باتجاه تجاوز الذات بحجة التميز عن المألوف، والتقليدي، الأمر الذي دفعهم إلى السرف، والإغراب، وانحرف بهم عن المسار المرجو، وبالتالي تسبب في العزلة عن المجتمع أو الجمهور."[5] وليس الخطاب التربوي الحداثي بمنأى عن هذا السياق؛ إذ لا تجديد لدى بعضهم إلا بفكرة الانفصال، والهدم الدائم للأصيل.

وإذا كان من الممكن أن تختلف التفسيرات حول روافد الفكر التربوي كالصلة بالمحيط التربوي العالمي، فإن ذلك لا يمنع الاقتباس الذكي من حكمة الناس أمما وشعوبا. بيد أن هذا الاقتباس الحكيم يطرح علينا بإلحاح شديد أسئلة أخرى أكثر تعقيدا وخطورة، أهمها ما تعبر عنه الحصيلة التربوية العالمية من حساسيات ثقافية وفكرية، وبما تحمله من أكداس المفاهيم والمعطيات ورواسب الفلسفة والديانة والثقافة التي نشأ عليها أهلها.

---

[1]- فاطمة قاسم العنزي، التجديد التربوي والتعليم الإليكتروني، عمان-الأردن، دار الراية للنشر، 2010، ص. 13.

[2]- نفسه، والصفحة.

[3]- عبد القادر رشاد، التقليدية والحداثة في التجربة اليابانية، بيروت، مؤسسة الأبحاث العربية، 1984، ص. 25.

[4]- علي أسعد وطفة، التربية والحداثة في الوطن العربي: رهانات الحداثة التربوية في الوطن العربي، جامعة الكويت، 2013، ص. 10.

[5]- حسام الخطيب، القصيدة العربية بين الحاضر والمستقبل، مجلة الوحدة، عدد مزدوج 82-83، يوليو-أغسطس، 1991، مص. 118.

وثمة وجه آخر في القضية، يتمثل في أن "التغيير أو الإصلاح –كما هو الشائع في الأدبيات التربوية- ليس عملية يمكن اختزالها في الإقدام على استبدال جوانب بجوانب أخرى."[1] أي استبدال أداة بأداة، أو بيداغوجيا ببيداغوجيا، أو طريقة بطريقة، أو أسلوب بأسلوب، أو شعار بشعار آخر. كل ذلك زبد على السطح لا يغير من الواقع التربوي شيئا، ولا يحقق التحول المطلوب الذي تتحلب له الأفواه. لأن التجديد "هو عملية تدخل ضمن سيرورة مؤطرة بإرادة قوية تنشد الإصلاح والتغيير، وذلك بمشاركة كل القوى الفاعلة في المجتمع."[2]

بعد هذا ألا يمكن الإمساك بتحديد لمفهوم التجديد التربوي أو الظفر على الأقل بشيء يقرب من دلالته المفتوحة والمتحركة؟ لا ريب أن هذا الأمر مركب صعب، لكن حسبنا من ذلك هذه التعاريف التي لا يمكن الجزم بنهائيتها أو القطع بقابليتها للتعميم. فقد جاء في "المنهل التربوي" لعبد الكريم غريب، التجديد "عملية إبداعٍ وإنتاجِ شيءٍ أو فكر جديدين، أو التوليف بين أشياء موجودة من قبل توليفا جديدا... ويتميز الشيء أو الموضوع المبتكر بكونه أصيلا وجديدا مرتبطا بالغرض المتوخى... أما عملية ابتكاره فإنها تتطلب عمليات متعددة مثل: التحليل، والقدرة على الاختيار، والتمكن، والفعل والتنفيذ، وقوة الإرادة لمواصلة المجهود."[3]

وفي هذا الاتجاه أيضا، تشير فاطمة قاسم العنزي إلى أن التجديد التربوي يقصد به "ابتداع أو اكتشاف بدائل جديدة لنظام التعليم القائم، وتلبية حاجات المجتمع الذي يوجد فيه، والإسهام في تطويره."[4] و"هو مراجعة مستمرة لصياغة أهداف الفعل التربوي ومعناه. وهو تخلص منهجي وتدريجي من التمثلات الذاتية لفائدة الجماعية التوفيقية."[5] وأن من مظاهره "إدخال موضوعات جديدة ومعاصرة واستبعاد موضوعات أصبحت مهشمة أو آيلة للسقوط، وإن القاسم المشترك في كل التجديدات التربوية هو استخدام وتفعيل التكنولوجيا كمكون أساسي لعمليات التجديد. والتجديد قد يكون شاملا أو جزئيا محدودا ويستحدث تطويرا في معادلة الثوابت."[6]

ولئن ارتبطت دلالات التجديد التربوي بالطموح الدائم للفكر التربوي إلى تغيير خياراته ومعطياته، تبعا للتغيرات الحياتية، وتحولات وجهات النظر بخصوصها وتعددها في فترة يعتقدها البعض "مرحلةَ انتقال من واحدية المفهوم إلى كثاريته"[7]، وفي زمن أضحت فيه التربية اجتهادا خاصا في الصياغة والتأسيس، إلا أن هذا لا يعني أن نهون من الموضوع،

---

[1]- لحسن مادي، تكوين المدرسين: نحو بدائل لتطوير الكفايات، شركة نادام للطباعة والنشر، الطبعة الأولى 2001، ص. 195.

[2]- نفسه والصفحة.

[3] - عبد الكريم غريب، المنهل التربوي: معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، الجزء 2، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى 2006، ص. 513.

[4] - فاطمة قاسم العنزي، التجديد التربوي والتعليم الإليكتروني، ص. 13.

[5] - نفسه والصفحة.

[6] - نفسه، ص. 14.

[7] - علي أحمد سعيد أدونيس، سياسة الشعر، بيروت، الطبعة الثانية، 1966، ص. 217.

بتعبير محمد إقبال العروي، بالقول إن تعدد التصورات ناتج عن تعدد وجهات النظر، لأن القضية في نظره ليست مرتبطة بالتعدد، لأن التعدد عافية وثراء، أما الفوضى فهما داء الأدواء.[1]

- في ثنائية التجديد والإصلاح التربويين:

تعد دينامية الثنائيات من عناوين الامتياز في الفكر التربوي، لما لها من وظيفة تخدم القيمة التكثيفية للقضايا التي يطرحها، ولترجمتها لما يعرضه هذا الفكر برمته من جهة أخرى. وهكذا يجد الناظر في باحة الفكر التربوي مجموعة من المفاهيم الثنائيات التي تشكل أداة لانفتاحه بأسئلته وقضاياه على الفهم والإدراك منها: التجديد والإصلاح. ولذلك يقتضي الإلمام بفكرة التجديد في التربية تتبعها من زاوية صلتها بفكرة الإصلاح التربوي التي تشكل في منظومات التربية والتكوين الحديثة والمعاصرة الخلفية الأساسية للأزمة التربوية.

بيد أن تأكيد صلة مفهوم الإصلاح بمفهوم التجديد، لا يعني أنهما مترادفان: لأن الإصلاح في اللغة خلاف الفساد. في حين أن الجِدة والجديد هو نقيض البِلَى والقِدم. ومن الناحية المفهومية إذا كان مفهوم التجديد في التربية والتكوين يتصل بالابتكار والفرادة، فإن مفهوم الإصلاح التربوي بات يتصل بموضوع الأزمة وتجاوز منعطفاتها. ومن الغني عن البيان، أن الحديث عن الأزمة في سياقاتها الإبداعية والعلمية والتربوية هو "ترجمة لحركية العقل، ولنسبيته، ولسعيه لإيجاد أجوبة إنسانية عن تحديات لحظته وراهنه، ليعاود تأسيس ذاته في ما يشبه مشروعية جديدة، وهو ما نصطلح عليه بأعراض الأزمة الحادة."[2]

وفي هذا السياق، يشير أسعد وطفة إلى تنامي توظيف مفهوم الإصلاح التربوي الذي يشير إلى الإجراءات التي "تهدف إلى إخراج النظام التربوي من أزمته إلى حالة جديدة من التوازن والتكامل الذي يضمن له استمرارية وتوازنا في أداء وظيفته بصورة منتظمة. وقد يتجه الإصلاح إلى إجراء تغييرات نوعية في جميع جوانب النظام التربوي المراد إصلاحه، كما يمكن للإصلاح أن يتم في جانب من جوانب النظام التربوي. ويمكن القول في هذا السياق: إن مفهوم الإصلاح وإجراءاته مرهونة بمستوى ودرجة الأزمة التي يعاني منها النظام التربوي."[3]

وعلى صعيد آخر، قد يأتي الإصلاح التربوي في شكل تجديدات وتعديلات جزئية، وقد يتم في صورة تغييرات جذرية، تتناول العوامل التي تتعلق بالوضعية التربوية جميعها، بما تنطوي عليه من سياسات وأهداف وعناصر مختلفة.[4] وعلى العموم وَجدت المجتمعات الإنسانية في الإصلاح التربوي منطلقا لإصلاح أحوالها والنهوض بطاقاتها، وقد تدخل في عمليات الإصلاح عمليات تجديدية من خلال توظيف نظريات جديدة، أو إدخال معطيات لم يسبق إليها في سياق استنهاض هذه

[1] - محمد إقبال العروي، استطرادات أسلوبية في الخطاب القرآني، دار الأمان للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى 1996، ص. 17.

[2] - إدريس مقبول، التقديم لكتاب: عبد الغني العجان، أزمة النقد: بحث في شروط الوعي ومقدمات المعرفة، أربد الأردن، عالم الكتب الحديث، الطبعة الأولى 2019، ص.1.

[3] - علي أسعد وطفة، التربية والحداثة في الوطن العربي: رهانات الحداثة التربوية في الوطن العربي، ص. 187.

[4] - نفسه، ص.188.

المجتمعات أنظمتها التربوية، من أجل مواجهة الخطر وبناء الإنسان القادر على تجاوز محن الحضارة ومشكلاتها والمشاركة في بنائها.[1]

هما إذن، رافعتان متداخلتان تشكلان إحدى الثنائيات والقضايا الأساسية في مضمار إعادة البناء في منظومات التربية والتكوين: التجديد والإصلاح التربويين. الأولى تكشف عن حالات البلى والتقادم التي قد تصيب التجارب التربوية، والتي تهدد وجودها، خاصة أننا نتعامل مع مجال أساسه التبدل والتغير. وكل متغير "لا يمكن له أن يتوقف، وعندما يقف يثبت عليه الضعف والفشل."[2] مما يتطلب ضخ كل "جديد يكفل للتربية المدرسية أن تتجاوز التحديات التي تحيط بها، ويمنحها القدرة على مواكبة عصف الحضارة التكنولوجية المتقدمة، وعلى احتواء التفجر المعرفي بما ينطوي عليه من خصائص التسارع والتقدم والتنوع."[3]

أما الرافعة الثانية وهي الإصلاح التربوي، فقد يمليها الوعي بوجود منظومات التربية والتكوين تحت طائلة أزمة، أو أزمات تحدو بالفاعل التربوي والسياسي إلى النبش في أسبابها وعواملها، وتدعوه للدخول على الخط لمقاربتها، بقصد تخليص المشهد التربوي منها. وعموما، فإنه غالبا ما يكون منشأ مشاريع الإصلاحات التأسيس لممارسات تربوية فعالة كفيلة بتصفية الأجواء في الحياة المدرسية ومتعلقاتها مما يشوبها من نقص أو قصور.

- مؤهلات المدرسين وتجديد المجال التربوي:

تدل مفردة مؤهلات في اشتقاقها العربي على الصفات والقابليات التي تجعل من الإنسان أهلا لأمر ما. جاء في (لسان العرب) لجمال الدين بن منظور: أهَّله لذلك الأمر تأهيلا وآهله: رآه له أهلا. واستأهله: استوجبه.[4] وفي المعجم الوسيط: أهَّله للأمر: صيره أهلا له، أو رآه أهلا له ومستحقا. وتأهل للأمر صار له أهلا. واستأهل الشيء: استوجبه واستحقه[5]. كما تدل على القدرات والكفايات والاستعدادات: هو ذو أهلية أي ذو كفاية وقدرة. والأهلية للأمر أي الاستعداد للشيء، والجدارة والصلاحية له. يقال هو كامل الأهلية أي له الصلاحية الكاملة. ويقال أيضا: له من الأهلية ما يؤهله للقيام بهذا العمل: أي الصلاحية.[6]

ووفق هذه الدلالات ننبري للسؤال عما يجعل المدرس جديرا بمهامه في بناء المدرسة الجديدة المرغوب فيها، أو التي نطمح إلى خلقها وتأسيسها، بما يعني ذلك التساؤل عن الكفايات والصفات والوسائل، والقابليات الذاتية وغيرها التي لا مندوحة له عنها في سياق مهامه التربوية البانية. سيما أن المدرس والمدرسة، ومن دون ريب، تعوزهما وسائل كثيرة هي قوام فنهما، وعونهما على ما يزاولان من مهام. أو بعبارة أخرى، إن الحديث عن الكفايات والمؤهلات هو حديث عن "مواصفات محددة

---

[1] - نفسه، ص. 185.

[2] - معلا غانم، طرب وعُرب: نظرية حركات حروف اللغة في الغناء والموسيقا واللحن، الجزء الأول، دبي، دار الصدى، الطبعة الأولى 2014، ص. 10-11.

[3] - علي أسعد وطفة، التربية والحداثة في الوطن العربي: رهانات الحداثة التربوية في الوطن العربي، ص. 185.

[4] - جمال الدين بن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، (د.ط.ت)، (مادة أهل).

[5] - مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، الطبعة الرابعة، 2004، ص. 31.

[6] -http://www.almaany.com

يتطلبها الإنجاز الجيد والكامل لمهمة أو وظيفة أو دور، ويتجسد مدلولها في أفعال نقوم بها، ويظهر مستوى التمكن منها في نوعية الأعمال التي نقوم بها."[1]

ووفقا لذلك أيضا، يجد هذا الموضوع مكانه في العلاقة بالتجديد التربوي بالنظر للتغيُّرات والتحولات المستمرة والمطردة التي يشهدها موضوع تأهيل المدرسين والمدرسات وتكوينهم؛ إذ في الغالب ما يطغى على ذلك الطابع الظرفي الذي يتجلى في الاستجابة للحاجات الآنية، إلى جانب التطور الذي تخضع له المعرفة العلمية التي هي -بتعبير غاستون باشلار- معرفة مفتوحة على الجديد والتحول والتبدل المستمر. فالفكر العلمي الحالي أو الجديد عاجلا أو آجلا، سيغدو موضوعا لتاريخ الأفكار، وسيخضع حتما للتجاوز. لأن من طبيعة العلم ألا يقبل أي عالم منغلق، بل يفجره ويتخطاه، فالعلم هو هذا البحث الذي لا نهاية له.[2]

وفي هذا السياق أيضا، لا يمكن تصور مدرسة أو منظومة تربوية تنخرط في مسارات التجديد، والابتكار ما لم تضع في الحسبان تأهيل الفاعل التربوي مدرسين ومدرسات، ومدبرين ومشرفين على شأن التربية والتكوين؛ إذ من حين لآخر نسمع عن أساليب جديدة وطرائق مبتكرة، وهو ما يدعو إلى البحث المستمر عن البدائل الفضلى، والتجارب الفعالة في مجالات التربية والتأهيل والتكوين والتمهين، وكذا عدُّ "الاهتمام بتكوين الموارد البشرية وبإعادة تأهيلها أمرا ضروريا من أجل الرفع من المنتوجية وتحسين جودتها؛ فبدون الاستثمار في التكوين الهادف إلى إعادة الاعتبار إلى الإنسان، وإدماجه في محيطه المهني، ومساعدته على السيطرة عليه وعلى تطويره، فإن مواجهة تحديات الألفية الثالثة وما تفرضه العولمة من ضغوطات لن يكون بالأمر الهين."[3]

كل هذا جعل أحد المهتمين بمجال تكوين المدرسين يَعُدُّ قضية تأهيلهم بؤرة الاهتمام في منظومات التربية والتكوين، "فهي أكثر أهمية لأن المدرس بصفته عنصرا يُعد المتغير الأكثر أهمية في الوضعية التربوية، وهي أكثر صعوبة لأن المدرس بوصفه متغيرا في نفس هذه الوضعية يعد متغيرا مركبا ومعقدا، وتكون وضعيته العلمية مرهونة بالوضعية التربوية في مجملها، هذه الوضعية التربوية التي بدورها في تغير مستمر."[4]

- التجديد التربوي ومدرسة المستقبل:

يقع الحديث عن مدرسة المستقبل في صلب قضية التجديد التربوي، خاصة مع تعالي النداءات في سياق ما تعرفه منظومات التربية والتكوين من تطور، بإعادة هيكلة المدرسة الحديثة وتنظيمها وبنائها من جديد، وتبعا لذلك اقتربتْ بعض الأبحاث من هذا الموضوع، ووقفت بإزائه وقفة تأمل، واستشراف آفاق، بحثا عن بدائل للمدرسة الحالية التي وُضعت تحت طائلة أزمة وُجدت أصداؤها في الدعوة للتأسيس لممارسة تربوية محورها التجديد والابتكار والجودة وامتلاك الشروط القمينة بتحديات اللحظة الراهنة والمستقبلية.

---

[1] - لحسن مادي، تكوين المدرسين: نحو بدائل لتطوير الكفايات، ص. 31.

[2] - أدونيس، زمن الشعر، دار العودة، بيروت، ط. 2، 1978، ص.42. (بتصرف).

[3] - لحسن مادي، تكوين المدرسين: نحو بدائل لتطوير الكفايات، ص. 5.

[4] - G.Mialaret ; Laformation des enseignants. In Revue des sciences de L'Education ; n° 1-2/1979.p : 17.

وفي هذا الصدد، كان من شأن البحث عن التطور والتغيير في المدرسة أن ظهرت جملة من الأفكار والمقالات والتحليلات تحت مسمى "نظرية مدرسة المستقبل"، تنطلق من القناعة بعدم كفاية المدرسة الحالية باحتياجات الحاضر وتطلعات الناس وأملهم في اللحاق بركب التجارب الناجحة في التعليم. وهذه الرؤية تتضمن في جوهرها الحكم بفشل المدرسة في تحقيق أهدافها وغاياتها. ولا ريب أن هذا الفشل ستكون له تداعيات على المجتمع. وهو ما يوحي بالقول بأن الفشل في التربية والتكوين هو العنوان العريض للفشل الاجتماعي وتحديات النهوض.

وقد كان من الطبَعي أن تتأسس هذه التحليلات على نقد المدرسة القائمة ومشكلاتها، بالحكم بأن "المدرسة بكافة أشكالها-الطور الابتدائي والثانوي والجامعي-تظل عاجزة عن خلق المتعة والرغبة في المعرفة؛ بمعنى آخر الاستعداد العميق للبحث والمعرفة."[1] وأن "الأنظمة التربوية العربية تنأى في أبراجها العاجية التقليدية عن قضايا العصر وحركته، وتعيش حالة استيلابية تفقد معها القدرة على توجيه المجتمع نحو غاياته الحضارية."[2]

ولتجاوز هذه الوضعية يأتي الحديث عن مدرسة المستقبل بما تملكه من "مقومات الجدة والحداثة والنجاعة والجودة، مدرسة وطنية جديدة متجددة. قادرة على أن تشكل فضاء لبناء الإنسان/المواطن المنشود، وقاطرة آمنة لاكتساب مجتمعاتنا أهلية وجدارة الانتماء إلى زمن العولمة ومجتمع المعرفة، وتمكينها من امتلاك الاقتدار المطلوب لاستكمال بناء ما نطمح إلى ترسيخه من مشروع مجتمع حداثي، ديمقراطي نهضوي مؤصل، مستحق، متفاعل من جهة، مع مقوماتنا وقيمنا وخصوصياتنا الفكرية والروحية والسوسيو-حضارية... ومتواصل من جهة ثانية، مع شروط ومعطيات وتحديات ورهانات لحظته التاريخية والكونية."[3]

وفي هذا الاتجاه أيضا، يتم تعريف مدرسة المستقبل بوصفها مشروعا تربويا "يطمح لبناء نموذج مبتكر لمدرسة حديثة متعددة المستويات تستمد رسالتها من الإيمان بأن قدرة المجتمعات على النهوض، وتحقيق التنمية الشاملة معتمدة على جودة إعداد بنائها التربوي والتعليمي. لذا فإن المدرسة تُعِد المتعلمين فيها لحياة ناجحة مع تركيزها على المهارات الأساسية والعقلية، بما يخدم الجانب التربوي والقيمي لدى المتعلمين."[4]

وإذا كان من الأكيد أن ثمة مساحات واسعة لا تزال في طي العوالم المجهولة لدينا حول مدرسة المستقبل وغاياتها وملامحها وشكلها ومضمونها، إلا أن الذي لا يغيب عنا هو أن الاقتراب من حصيلة الفكر التربوي المعاصر الدائر حول تصور هذه المدرسة، سيساعدنا على العودة لسؤال التجديد التربوي وقضاياه، بما يفتح المجال للتنظير والتأسيس لتلك "المدرسة المنفتحة على الجديد من المعارف والمعلومات، وتلك المؤسسة التربوية التعليمية التي تساير مستجدات العولمة،

[1] - عبد الكريم غريب، سوسيولوجيا المدرسة، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة، الطبعة الأولى 2009، ص. 15.

[2] - علي أسعد وطفة، التربية والحداثة في الوطن العربي: رهانات الحداثة التربوية في الوطن العربي، ص. 9.

[3] - مصطفى محسن، مدرسة المستقبل، سلسلة شرفات رقم 26، الرباط، منشورات الزمن، الطبعة الأولى، 2009، ص. 09-10.

[4] - فاطمة قاسم العنزي، التجديد التربوي والتعليم الإليكتروني، ص. 22.

وتواكب التغيرات السريعة التي تحدث في العالم."[1] سيما أن "مصير العرب في القرن القادم يتوقف على الكيفية التي سيعدون بها أبناءهم تربويا في القرن الواحد والعشرين."[2]

وقبل الختام، نشير انطلاقا مما قيل إلى نتيجتين بارزتين: الأولى أن الحديث عن مدرسة المستقبل لا ينفك بأي حال من الأحوال عن قضية التجديد التربوي ومنعطفاتها وتمفصلاتها الجوهرية. أما النتيجة الثانية فتشير إلى أن الحديث عن تحديد طبيعة مدرسة المستقبل هو حديث مباشر عن قرار سياسي عالي المستوى، تستلهم فيه المدرسة الحديثة استراتيجياتها المستقبلية من خيارات السياسات الرسمية. وعلى هذا الأساس، فإنه من الصعب إدراك ملامح التربية المستقبلية في غياب إحاطة شاملة بالمسألة من مستواها السياسي الرسمي.

- خاتمة:

ليس بالأمر الهين القيام بحصيلة عمل غير تام في الأصل، لأن محاور هذه الورقة العلمية لا تستنفذ عنوانها كاملا، بيد أنها تطمح أن تسهم في فسح المجال أمام أعمال بحثية أخرى موسعة انطلاقا من موضوعها الأساس في قضايا التجديد التربوي. لكن من الجدير بالتذكير في ضوء ما سبق، أن ما يمنح هذا العمل أهمية هو كونه يعالج أساسا إحدى أهم القضايا الجوهرية التي تستمر بها حياة المنظومات التربوية، هي قضية التجديد.

ولذلك، مهما يكن من أمر المنظومات التربوية، فإنها وجدت لتستمر، مما يتطلب رصدها ومعالجتها معالجة متجددة دائمة، بما يخدم أسئلة المعنى داخل المجتمع، إلى جانب الإجابة عن أسئلة القيم المادية، والاستفادة مما تتيحه تكنولوجيات العصر، دون المساس بقضية الثوابت، والهوية عبر تدبير قضايا التجديد التربوي لصالحها بما يوفر شروطا مناسبة لبناء مقومات مجتمع متجدد في أبعاده الثقافية والحضارية والتواصلية وغيرها.

[1] -https://www.nador24.com

[2] - خلدون حسن النقيب، المشكل التربوي والثورة الصامتة، دراسة في سوسيولوجيا الثقافة، المستقبل العربي، عدد 174، آب/أغسطس 1993، ص. 78.

- لائحة المراجع:

- جمال الدين بن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، (د.ط.ت).

- حسام الخطيب، القصيدة العربية بين الحاضر والمستقبل، مجلة الوحدة، عدد مزدوج 82-83، يوليو-أغسطس، 1991.

- فاطمة قاسم العنزي، التجديد التربوي والتعليم الإليكتروني، دار الراية للنشر، عمان-الأردن، 2010.

- عبد القادر رشاد، التقليدية والحداثة في التجربة اليابانية، مؤسسة الأبحاث العربية، بيروت، 1984.

- علي أسعد وطفة، التربية والحداثة في الوطن العربي: رهانات الحداثة التربوية في الوطن العربي لجنة التأليف والتعريب والنشر، جامعة الكويت، 2013.

- عبد الكريم غريب، سوسيولوجيا المدرسة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى 2009.

- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي: معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى 2006.

- علي أحمد سعيد أدونيس، سياسة الشعر، بيروت، الطبعة الثانية، 1966.

- علي أحمد سعيد أدونيس، زمن الشعر، دار العودة، بيروت، ط. 2، 1978.

- لحسن مادي، تكوين المدرسين: نحو بدائل لتطوير الكفايات، شركة نادام للطباعة والنشر، الطبعة الأولى 2001.

- محمد سبيلا، مدارات الحداثة، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، بيروت، الطبعة الأولى 2009.

- محمد إقبال العروي، استطرادات أسلوبية في الخطاب القرآني، دار الأمان للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى 1996.

- مصطفى محسن، مدرسة المستقبل، سلسلة شرفات رقم 26، منشورات الزمن، الرباط، الطبعة الأولى، 2009.

- معلا غانم، طرب وعُرب: نظرية حركات حروف اللغة في الغناء والموسيقا واللحن، دار الصدى، دبي، ط.1، 2014.

- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، الطبعة الرابعة، 2004.

- G.Mialaret ; Laformation des enseignants. In Revue des sciences de L'Education ; n° 1-2/1979.p : 17.

رهانات التربية الدامجة: بحث في المنطلقات والأسس والمقاربات

Les enjeux de l'éducation inclusive : Étude des principes, fondements et approches

عزيز غنيم: المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين سوس ماسة. المغرب azizghnym38@gmail.com

الملخص: يسعى كل نظام تربوي إلى تعميم تعليم جيد دامج يستوعب كل المتعلمات والمتعلمين بغض النظر عن إعاقاتهم وفروقاتهم، ويهدف كذلك إلى إعدادهم لمواجهة متطلبات الحياة، وتمكينهم من الكفايات والقدرات اللازمة التي ستؤهلهم للإسهام الفاعل في الحياة الاجتماعية والمهنية، وذلك عن طريق تربية وتكوين ملائمين. وفي هذا السياق يأتي هذا المقال ليسلط الضوء على التربية الدامجة ويقف عند رهاناتها وذلك عبر البحث في منطلقاتها وأسسها ومقارباتها.

كلمات مفاتيح: التربية الدامجة، القسم الدامج، بيداغوجيا الدمج، الإنصاف، الفارقية

Résumé : Tout système éducatif cherche à généraliser un enseignement de qualité inclusif, qui accueille tous les apprenants, sans distinction de handicap ou de différence, les préparant à affronter les exigences de la vie et leur permettant d'acquérir les compétences et capacités nécessaires pour contribuer de manière active à la vie sociale et professionnelle. Cet objectif est atteint par le biais d'une éducation et d'une formation appropriées. Dans ce contexte, cet article met en lumière l'éducation inclusive et s'attarde sur ses enjeux à travers une étude de ses principes, de ses fondements et de ses approches.

Mots-clés: éducation inclusive, classe inclusive, pédagogie de l'inclusion, équité, différenciation

تقديم:

تقوم مجموعة من الأنظمة التعليمية العالمية اليوم بإعادة التفكير في المدرسة والنظر في أدوارها ومواصفات الفاعلين فيها وذلك في أفق إنتاج فعل تربوي جديد قائم على رؤية تنهض بواقع "الأطفال في وضعية إعاقة" وعلى تصور يصون حقوقهم ويهدف إلى وضع اللبنات الأساسية للمدرسة التي ينشدها الكل، المدرسة المنصفة الصالحة، المدرسة المفعمة بالحياة والإبداع، والتي يشعر فيها كل المتعلمين على حد سواء بسعادة التلمذة وحلاوة التعلم.

من هذا المنطلق، تم التخلي عن مجموعة من التمثلات والمقاربات والاتجاهات والاستعاضة عنها بأخرى تصنف "الأطفال في وضعية إعاقة" ضمن الفئات الخاصة التي تحتاج إلى وضع خاص وتعليم خاص.

1- تعريف التربية الدامجة

تعرف منظمة اليونسكو التربية الدامجة بكونها: «تربية مبنية على حق الجميع في تربية ذات جودة تستجيب لحاجات التعلم الأساسية، وتثري وجود المتعلمين، ولأنه تتمحور بالخصوص 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».

وتعرفها منظمة الإعاقة الدولية بأنها: «نظام تربوي يأخذ بعين الاعتبار في مجال التعليم والتعلم، 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»[1]

وانطلاقا من التعريفين يتضح أن التربية الدامجة تخدم أهداف التربية للجميع، وتكفل تكافؤ الفرص بين المتعلمين وتحقيق المساواة والإنصاف في التعلم، ومن ثم فهي تعتبر المؤسسة التعليمية فضاء لاستقبال جميع الأطفال كيفما كانوا، وتوفر لهم شروط نجاحهم بالرغم من مشاكلهم وصعوباتهم، مما يجعلها في النهاية متميزة عن غيرها من الأنماط التربوية الأخرى.

2- نشأة وتطور مفهوم التربية الدامجة

يميز بيير تومازي بين ثلاثة مراحل فيما يخص التعليم الدامج عرفتها مجموعة من الأنظمة التربوية في العديد من البلدان مثل بريطانيا وكندا وإسبانيا وفرنسا وهذه المراحل هي كالتالي:

• **المرحلة العازلة (Ségregative)** وقد اتسمت بهيمنة وغلبة المقاربة الطبية خلال السنوات ما قبل الثمانينات، وقد تركز عمل المراكز المختصة بعملية التكفل بالتلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة داخل شعب معزولة، ويلمع تومازي إلى أن هذا الاختيار قد كان مبنيا على نوايا حسنة، حيث كانت وظيفة المدرسة هي توفير ما يحتاجه التلاميذ العاديون، بينما ارتكزت المقاربة الطبية على توفير العلاجات وأنماط التقويم للأطفال غير العاديين، وبالتالي لم يكن من المنطقي حسب هذا التصور أن يستقبل الأطفال ذوي الإعاقات داخل المدارس.

لقد بني هذا النموذج على توجيه عازل موجه نحو تيسير اندماج هؤلاء التلاميذ مستقبلا داخل المجتمع.

•**المرحلة المندمجة (Intégrative):** وتعود إلى سنوات السبعينيات من القرن الماضي، وقد استمرت إلى حدود التسعينيات، إلى أن انطلق مسار ترافعي دولي يطالب بحق الأشخاص المعاقين في المشاركة الفعلية في الحياة الاجتماعية، كما تم إصدار جملة من الوثائق الرسمية والقانونية التي تجبر مختلف الأنظمة التربوية على اتخاذ مواقف وقرارات لصالح تمدرس التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في الوسط المدرسي العادي. وقد دفع هذا القرار/الاختيار

[1] - التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، دليل المدرسين، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، المملكة المغربية، مديرية المناهج، 2019، ص 14.

بعض البلدان مثل بريطانيا وإيطاليا إلى إغلاق كلي أو جزئي للمراكز المختصة، بينما استمرت دول أخرى في العمل بالنظامين مثل بلجيكا وفرنسا[1].

ولأن هذه المدارس بدأت تستوعب تلاميذ ذوي صعوبات قوية في التعلم والتواصل والسلوك، فقد أقرت كل مدرسة إجراءات تسمح بالتكفل العازل للأطفال شديدي الاختلاف والذين لا يستطيعون متابعة التعليم العادي، وهكذا ظهرت الفصول الخاصة والمسارات الخاصة ومجموعات الدعم بعد تطور هذا النموذج.

• **المرحلة الدامجة (Inclusive):** وفيها كان الاتجاه صوب تحفيز المدرسة العادية لتتخذ إجراءات عملية أكثر لصالح التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، وذلك ببذل كل الجهود في إطار مهامها التربوية، من أجل أن تعلم كل تلميذ انطلاقا من احتياجاته، بواسطة الترتيبات الميسرة للتعلمات، وهذا ما دعت إليه وزارة التربية في الكيبيك سنة 1999.

والحال أن المدارس الدامجة لا تحاول مساعدة التلاميذ في وضعية إعاقة بشكل خاص، وإنما تحاول عوضا عن ذلك أن تأخذ بعين الاعتبار حاجات جميع التلامذة، وأن تكيف التعليم تبعا لذلك، وحينئذ نتحدث في كثير من الأحيان عن تمدرس الجزء الأكبر من التلاميذ في الفصول والمدارس العادية، باستثناء التلاميذ الذين يعانون من إعاقات حادة، وهناك من ينحو نحو القيام بالدمج الكامل، أي الدمج الكلي لجميع الأطفال في المدارس والفصول العادية وإغلاق المدارس المتخصصة، وهذه الممارسات نجدها بالأخص في إيطاليا وكندا والولايات المتحدة الأمريكية وفي بلدان أخرى عديدة[2].

3- فلسفة التربية الدامجة

تنطلق فلسفة الدمج من هدف مؤداه إنهاء كل أشكال التمييز أيا كان أساسه (فرديا، اجتماعيا، اقتصاديا، دينيا، لغويا، بما في ذلك التمييز على أساس الجنس أو اللون). وبخصوص الأشخاص في وضعية إعاقة، فالدمج يعني استبعاد التمييز على أساس الإعاقة، الذي يكون غرضه إضعاف أو إحباط الاعتراف بكافة حقوق الانسان والحريات الأساسية أو التمتع بها أو ممارستها على قدم المساواة مع الآخرين[3]، في الميادين السياسية أو الاقتصادية أو الاجتماعية أو الثقافية أو المدنية أو أي ميدان آخر، ويشمل هذا الاستبعاد جميع أشكال التمييز (اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، 2006، المادة 2)

4- الحق في التربية الدامجة

يعتبر منظور التربية الدامجة حقا من الحقوق الأساسية للأشخاص في وضعية إعاقة، ويضع مسؤولية تنزيله على أرض الواقع على عاتق الدولة بوجه عام، وذلك انطلاقا من تطوير وتكييف المناهج وتأهيل الفاعلين التربويين، وإعداد المقاربات والدعامات الديداكتيكية وأنظمة التقييم والاستراتيجيات والبيداغوجيات بشكل عام، وكل هذا في إطار نظرة شاملة مشتركة، وهذا المنظور يستوجب تغييرا وتلاؤما مستداما في التشريعات وفي السياسة التربوية، وفي الرؤى والمواقف والقدرات والتمثلات داخل المجتمع، مع الارتكاز على تقييم منتظم لأثر هذه التحولات[4].

---

[1] - سعيد الحنصالي، "الإعاقة والتربية: نحو استراتيجية دامجة لتمدرس التلاميذ ذوي القدرات المختلفة"، مجلة المدرسة المغربية، عدد مزدوج 7،2017/8، ص 183.

[2] - تقييم نموذج تربية الأطفال في وضعية إعاقة في المغرب، نحو تربية دامجة، تقرير موضوعاتي، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، المملكة المغربية، 2019، ص 8.

[3] - عبد الواحد هاروني علوي، "من التربية المتخصصة إلى التربية الدامجة"، مجلة مسالك للتربية والتكوين، المجلد 3، العدد 2، 2020، ص 202.

[4] - تعليم الأشخاص في وضعية إعاقة، نحو تربية دامجة ومنصفة وناجعة، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، المملكة المغربية، يونيو2019، ص 9.

5- تعريف الفصل الدامج

الفصل الدامج هو فضاء مدرسي يمكن أن يحتوي طفلا أو أكثر لديه حاجيات خاصة، بحيث يكون من حق هذا الطفل الاستفادة من نفس الفرص والعرض المقدم لباقي زملائه العاديين لكن بصيغة متكيفة مع قدراته وبطرق وتقنيات تأخذ بعين الاعتبار إعاقته[1].

6- مشروع الفصل الدامج

على خلاف أقسام الإدماج التي كان يتم فيها تكديس عدد من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ومن دون منهاج محدد، تخضع فصول التربية الدامجة على سبيل المثال في المغرب إلى إشراف إداري للأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين وللمديرية الإقليمية ولهيئة التفتيش ولمدير المؤسسة التربوية، بحيث يخضع كل أطفاله لتنظيم تربوي يندرج ضمن إطار مشروع المؤسسة الدامجة الذي يعهد إشرافه للمدير التربوي وبتعاون مع مجلس التدبير وباقي مجالس المؤسسة التعليمية.

وفي هذا الإطار يستفيد الطفل في وضعية إعاقة من إمكانية المراوحة بين زمن التمدرس وبين حصص التعلمات الداعمة المقدمة التي يمكن أن تتضمنها أنشطة الحياة المدرسية أو داخل قاعة الموارد للتأهيل والدعم بالتعاون مع متدخلين خارجيين، أو مع أطر المؤسسة المتخصصين (أطر الدعم الاجتماعي والفرق الطبية والشبه الطبية) وذلك وفقا لتنظيم زمني يقترحه الفريق المتعدد الاختصاصات المشرف على هذا الجانب، بتنسيق وإشراف من الفريق التربوي[2].

7- مواصفات المدرس الدامج

يشكل المدرس حجر الزاوية في إرساء وإنجاح مشروع التربية الدامجة فهو الخيط الناظم لمختلف التدخلات والمبادرات التي تقدم لفائدة جميع الأطفال المتواجدين في فصل دراسي واحد، ضمانا لحقهم الكامل في التربية والتكوين داخل أسوار المدرسة، ومن هذا المنظور فإن أول ما ينبغي أن يقوم به هذا المدرس، هو أن يكون على دراية واضحة بالمهام والأدوار التربوية المنوطة بالمدرس الدامج، ليكون في مستوى التطلعات ولرفع التحديات الجسيمة التي يطرحها الاشتغال في مجال التربية الدامجة، وفي مقدمتها التركيز على المتعلم في كل ما يحتاجه (حاجياته وصعوباته ووثيرة تعلمه..) وتقبل أي طفل مع ما يستلزمه ذلك من مرونة وتكييف في مختلف أساليب التدخل المعتمدة[3].

8- ملمح المدرس الدامج

بشكل عام يتحدد ملمح المدرس الدامج بالارتكاز على مرجعية قيمية وكفايات مهنية ترتبط بها، وبالاستناد على مجمل الأدبيات التربوية المهتمة بالتربية الدامجة، وضمن هذا السياق تتحدد هذه المرجعية القيمية في أربعة عناصر هي:

- تثمين التنوع بين المتعلمين واعتبار الاختلاف فيما بينهم موردا لإغناء العمل التربوي.
- الاهتمام والعناية بجميع الأطفال ومصاحبتهم ومساعدتهم على استثمار إمكانياتهم.
- الاشتغال مع الجميع بشكل تعاوني.
- الاستثمار في التكوين المهني الذاتي وذلك بالانفتاح على المستجدات لتطوير الأداء[4].

---

[1] - الإطار المرجعي للتربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، المملكة المغربية، مديرية المناهج، 2019، ص 39.

[2] - مرجع مذكور

[3] - التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، دليل المدرسين، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، المملكة المغربية، مديرية المناهج، 2019، ص 29.

[4] - م.م.ص 32.

9- كفايات المدرس الدامج

يلزم المدرس الدامج التوفر على أربع كفايات مهنية أساسية وهي كالآتي:

أولا: كفاية التشخيص وتحليل الاحتياجات الخاصة[1].

ثانيا: كفاية تكييف المحتويات والأنشطة مع خصوصيات المتعلمين.

ثالثا: كفاية تفريق التعلمات والقدرة على إظهار إمكانيات المتعلم وتقديرها وتعزيز التعلمات ومواكبتها[2].

رابعا: كفاية التعاون المشترك مع كافة المتدخلين والفرقاء، مع القدرة على التصرف مع الجميع بالتزام ومسؤولية.

10- الأدوار المنتظرة من المدرس الدامج

تقترن الأدوار الأساسية للمدرس الدامج بمشروع التربية الدامجة ككل، على اعتبار أن عمل المدرس الذي يكتسي أهمية قصوى في كل مناحيه ليس سوى حلقة أساسية من حلقات عدة تستوجب تدخل أطراف مختلفة بشكل تكاملي (الطاقم الاداري والتربوي للمؤسسة التربوية، تلاميذ الفصل، أمهات وآباء وأولياء التلاميذ، الجمعيات الشريكة، الفريق الطبي).

وضمن هذه الرؤية يولي المدرس اهتمامه وعنايته بمتعلمي الفصل الدامج، وذلك عن طريق تدبير أنشطتهم وفق تصور التربية الدامجة التي تفترض أن يجد كل واحد منهم مكانه وجدانيا ومعرفيا واجتماعيا[3].

لكل هذا تتحدد الأدوار الأساسية للمدرس الدامج فيما يلي:

• الاشتغال على الذات لأجل صقل التجربة وتطوير وظيفة المدرس من ملقن للمعارف والمعلومات إلى ميسر ومحفز ومقوم يقدم يد العون للمتعلمين لاكتساب المعارف وفهمها وتوظيفها.

• تخطيط العمل التربوي بأسره على أساس التمركز حول المتعلم وذلك بمراعاة حاجيات ومتطلبات جميع المتعلمين المتواجدين في الفصل الدراسي، وجعلها في قلب الأنشطة التربوية التي ينجزها المدرس.

• تكييف المضامين الدراسية وطرائق الاشتغال مع تفريدها بما يلائم الفروق الفردية القائمة بين المتعلمين.

•خلق الفرص المتنوعة للتعلم والتي تمكن المتعلمين من توظيف إمكانياتهم الفعلية وتطويرها مع العمل على الارتقاء بالتعلمات تدريجيا بالشكل الذي يعزز الذات ويقدرها تقديرا إيجابيا[4].

• التواصل الفعال مع مختلف شركاء المؤسسة التربوية في اتجاه دعم الدمج المدرسي لتحقيق تمدرس ذي جودة لكل متعلم ومتعلمة كيفما كانت وضعيته الفيزيولوجية أو النفسية أو السوسيوثقافية.

11- خصائص الفصل الدامج

الفصل الدامج فضاء للعمل المشترك، ومن ثم فإن كل ما يقدم ينبغي أن يتم بكيفية مشتركة بين المتعلمين والمدرس وبين المتعلمين فيما بينهم، ومن بين الخصائص المميزة للفصل الدامج:

• وجود الولوجيات بالشكل الذي يتيح لجميع المتعلمين ولوج القسم دون صعوبة ناجمة عن حاجز مادي أو غيره.

• وجود ستائر للنوافذ لحجب أشعة الضوء المؤثرة على رؤية بعض المتعلمين الذين يعانون من مشاكل في النظر.

• وجود قانون داخلي للقسم يوضع بإسهام فعلي للمتعلمين، وتصاغ بنوده بشكل إيجابي مع الإشارة الصريحة إلى كل ما ينبغي القيام به، عوض التنبيه إلى ضرورة الامتناع عن القيام بفعل ما (مثلا: أصغي حينما يكون أحدنا بصدد تقديم جواب أو فكرة، عوض كتابة لا أتكلم حينما يكون أحدنا يتكلم).

---

[1] - محمد النوبي، صعوبات التعلم بين المهارات والإضطرابات، الأردن، دار الصفاء للنشر والتوزيع، ط 1، 2011، ص 206.

[2] - التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، مرجع مذكور، ص 34.

[3] - م.م. ص 29.

[4] - م.م. ص 30.

• وفرة الأدوات والوسائل البيداغوجية المتنوعة التي تغطي الأنشطة التربوية المقررة من جهة، ونوعية الاحتياجات الخاصة لبعض المتعلمين، وخاصة من يوجد منهم في وضعية إعاقة[1].

• وجود أركان بيداغوجية متنوعة المحتوى لاستثمارها عند الاشتغال مع مجموعات العمل وفق منهجية البيداغوجيا الفارقية.

• وجود سبورات حائطية بعدد مجموعات العمل المشكلة، على أساس أن لكل مجموعة سبورتها الخاصة.

12- بيداغوجيا المشروع وبيداغوجيا الفصل الدامج

نلمع ومن باب التذكير إلى أن بيداغوجيا المشروع، ليست سوى إحدى المقاربات البيداغوجية الملائمة لبناء الكفايات، وقد تتجلى أهمية هذه المقاربة البيداغوجية من حيث مجال اشتغالها داخل الفعل التعلمي التعليمي الذي تتمفصل في ثناياه مختلف المهارات والقدرات.

والحديث عن بيداغوجيا المشروع، لا يفيدنا بالضرورة إذا ما تم حصر هذه البيداغوجيا ضمن زاوية ضيقة معزولة عن غيرها من المقاربات والبيداغوجيات، بل إن وظيفتها الحقيقية والفعالة، تعتمد مبدأ التقاطع ومبدأ التكامل مع بيداغوجيات أخرى كما هو الشأن مع بيداغوجيا الفصل الدامج.

وفي إطار تشكيل هذه الرؤية التقاطعية والتكاملية لبيداغوجيا المشروع في علاقتها مع بيداغوجيا الفصل الدامج، سنتبنى في تحليلنا مسارا تصاعديا يتم الانتقال فيه من مستوى التحديد المفهومي للمشروع البيداغوجي إلى التحديد البيداغوجي لمشروع الفصل الدامج[2].

• المفهوم العام للمشروع كمقاربة تربوية دامجة

يسمح المشروع التربوي بالنشاط التلقائي المنتظم داخل جماعة محدودة من المتعلمين الذين يعتمدون على منهجية للقيام بعمل ما، يتم اختياره بحرية، بحيث تكون لهم الإمكانية لصياغة مشروع بشكل جماعي والعمل على إنجازه من خلال تقاسم المهام.

وفي هذا النمط من البيداغوجيا، يقبل المتعلمون على العمل الجماعي بحيث يصوغون المشروع الذي يهمهم، كما هو الحال بالنسبة لإعداد جريدة مدرسية أو إنجاز محطة كهربائية صغيرة أو بناء نافورة.. بحيث يقبلون خلال عملية الإنجاز على كل ما له علاقة بالفيزياء والرياضيات والنحو، ولذلك ينبغي للمدرس الحرص ما أمكن على أن تكون كل المشاريع المنجزة خلال السنة الدراسية، قد سمحت بالفعل بتغطية مسألة اكتساب كل عناصر المنهاج المقرر[3].

ولقد اتسع وامتد اليوم مفهوم بيداغوجيا المشروع ليشمل التربية المستدامة والتربية الدامجة، وليشكل بذلك جوابا عن فسيفسائية المتعلمين المعرفية والعضوية والسيكولوجية، ويطرح بذلك وبشكل صريح مسألة تفريد العلاقة التربوية والتكوينية ضمن ما يصطلح عليه بمشروع المؤسسة التربوية الدامجة أو مشروع الفصل الدامج.

• بيداغوجيا المشروع كإطار منهجي لبيداغوجيا الفصل الدامج

يمكن الجزم بأن المشروع البيداغوجي كممارسة تعليمية تعلمية تتأسس على مفهوم التقاطع والامتداد والتمفصل، وهي بذلك تشكل أنسب مقاربة لبلورة بيداغوجيا الفصل الدامج التي تقوم على تقديم مجموعة من الأنشطة المبرمجة لفائدة المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة في صيغة مشاريع منبثقة من احتياجات الأطفال بعد تشخيصها ومن المقررات الدراسية لمختلف المواد التعليمية بما يقود جميع المتعلمين كل حسب إيقاعه ووثيرة تعلمه نحو اكتساب الكفايات التربوية المستهدفة، وإذا كان العمل في جوهره ينطلق من الفرد، أي المتعلم، فإن هناك مشاريع فردية قد تتشابه أو

---

[1] - م.م.ص 38.

[2] - عبد الكريم غريب، "الدور التربوي لبيداغوجيا المشروع في تنمية الكفايات"، مجلة مبادارت تربوية، الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين سوس ماسة، عدد مزدوج 2/1، خريف شتاء 2007/2006، ص 42.

[3] - م.م. ص 44.

تتقارب فيما بينها، وأكيد أن هذا التقارب سيسر عمل المدرس، وبالتالي سيوفر بعض الوقت للتركيز على الحالات التي تحتاج إلى مساعدة ومرافقة أقوى[1].

• تدبير مشروع الفصل الدامج

يعد تدبير مشروع الفصل الدامج عماد التربية الدامجة وأسها، فهو يجسد الانتقال الفعلي من التصور الأولي إلى البلورة والتنزيل، ومن المواقف والاتجاهات إلى الممارسة الفعلية، وهو الذي يظهر قدرة المدرس على التعامل مع مختلف فئات المتعلمين المتواجدين داخل الفصل الدراسي، بمن فيهم الأطفال في وضعية إعاقة ومدى تحكمه في تدبير الاختلافات والفروق الفردية، باعتماد تقنيات وأساليب ملائمة تعطي في النهاية للفصل الدامج شكله الحقيقي، فمشروع الفصل الدامج كما سبق الذكر هو ترتيب لمشاريع فئوية (مجموعات من المتعلمين المتقاربين في عدد من المعطيات التي يتوقف عليها تعلمهم) أو حتى لمشاريع فردية يختص كل واحد منها بحالة معينة، وهذا التنوع والاختلاف هو ما يجعل المدرس مدعوا في إطار تدخله لخلق الفرص الملائمة لجميع المتعلمين كي يتعلموا بالاعتماد على تفريق وتفريد التعلمات[2].

13- البيداغوجيا الفارقية وبيداغوجيا الفصل الدامج

تعتبر الفروق بين المتعلمين ظاهرة طبيعية ومنتشرة على الرغم من القواسم الكثيرة المشتركة بينهم في القسم الدراسي الواحد، فقد يختلفون في العديد من الخصوصيات والمجالات التي يمكن إجمالها فيما يلي:

- **الفروق الفيزيولوجية:** من حيث القامة والبنية العضلية والقدرات والأوصاف، ولهذه الفروق آثار مهمة على صورة الذات (صورة الطفل نفسه) وما يترتب عنها على مستوى التعلم.

- **الفروق المعرفية:** من حيث مستوى النضج العقلي والمعارف والمفاهيم والقدرات العقلية وأساليب التعلم المفضلة وطريقة التفكير والقدرة على الاستيعاب.

- **الفروق الوجدانية:** من حيث مستوى النضج الوجداني والدافعية إلى التعلم والنجاح، والحاجات والميول والاهتمامات، والنظرة إلى الذات وإلى الآخرين[3].

وتؤثر هذه الفروق بكيفية أو بأخرى على المتعلم وعلى سلوكه داخل الفصل الدراسي وخارجه. وتضع المدرس أمام حالات ونماذج متعددة تستوجب سلوكات ومعالجات متنوعة، وقد تتواجد هذه الحالات في فصل دراسي واحد كما هو الحال في الفصول الدامجة.

ومما لا ريب فيه أن تنزيل مشروع الفصل الدامج بالمواصفات المطلوبة لا يمكن أن يتحقق بالشكل والمضمون المطلوبين إلا إذا استلهم المدرس عمله البيداغوجي من هذه المقاربة التي تأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين، وتستعمل طرائق وتقنيات تتغير بحسب المدى الزمني للحصص وتتنوع بحسب محتويات التعلم داخل الفصل الواحد.

ومن هذا المنطلق يمكن اعتبار البيداغوجيا الفارقية أكثر تطابقا وتلاؤما مع خصوصيات الفصل الدامج، إذ يمكن اعتماد التفريق على مستوى طرق التدريس من خلال تنويع أساليب الاشتغال مع المتعلمين (العمل بالمجموعات، لعب الأدوار، عباءة الخبير..) وكذلك تفريق المحتويات وذلك بإدخال جملة من التعديلات على مضامين الأنشطة بما يلائم كل مجموعة ويحفز أفرادها على مواصلة الإنجاز وتفادي الصعوبات المسببة للإحباط والنفور، مع ضرورة أن يشمل هذا التفريق كذلك طرق التقويم بتكييف أساليب وتقنيات التقويم لتكون ملائمة لطبيعة الأنشطة المنجزة ومدى تفاعل المتعلمين معها ومستوى تحصيلهم الدراسي[4].

---

[1] - التربية الدامجة للأطفال في وضعية إعاقة، م.م. ص 39.

[2] - Archambault et Émonde. Verreault, L'intervention auprès des élèves en difficulté d'apprentissage, Programme de soutien a L'école montréalaise, Septembre 2006, p 26.

[4]- من أجل تعلم فعال، م.م.ص 39.

[4] - التربية الدامجة للأطفال في وضعية إعاقة، م.م.ص 38.

ومن هذا المنطلق يمكن الجزم بأن البيداغوجيا الفارقية هي بيداغوجيا السيرورات، أي أنها تستخدم إطارا فعالا مرنا يحتضن كل المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة ويتيح لهم التعلم وفق مساراتهم الخاصة المرتبطة بامتلاك المعارف والمهارات، وفق إجراءات وعمليات تهدف إلى جعل التعليم متكيفا مع الفروق الفردية لكل المتعلمين.

• البيداغوجيا الفارقية كإطار عملي لبيداغوجيا الفصل الدامج

يعد العمل بالمجموعات من أهم أشكال العمل التي يمكن للمدرس الدامج اعتمادها، بحيث تتشكل المجموعات وفق مختلفة على النحو الآتي:

مجموعات حسب المستوى، ويتم في إطارها توزيع المتعلمين انطلاقا من:

-المستوى تبعا للمجالات الدراسية (مجموعة متعلمين ذوي احتياجات متقاربة).

-إيقاع التعلم لدى مجموعة من المتعلمات والمتعلمين الذين يمتازون بسرعة التعلم أو العكس.

مجموعات حسب الحاجات، يقدم فيها الدعم والتقوية والتثبيت (مراجعة تعلمات سابقة أو تعلم منهجي في مادة معينة) وتستوجب ثلة من الاجراءات منها:

- تحليل واضح للحاجات والمهام والأهداف التي قد تكون فردية أو خاصة بمجموعة معينة.
- برمجة واضحة للتعلمات في كل مجال تعلمي.
- اقتراح أدوات وطرائق للتفريق حسب حاجات المتعلمات والمتعلمين.

مجموعات حسب الاهتمامات، يتم فيها توزيع المتعلمين في مجموعات لذوي احتياجات متقاربة خلال مدى زمني محدد لدراسة محور أو الانخراط في مشروع ثم اقتراحه من قبل المدرس الدامج أو المتعلمين أنفسهم (إعداد ملف حول موضوع معين، معرض لإنتاجات المتعلمين...)[1].

خاتمة

نخلص في الأخير، إلى أنه لم يعد هناك مجال للإقصاء والعشوائية والارتجال في الممارسات التعليمية، بل أصبحت كل الأنشطة التعليمية التعلمية خاضعة للضبط والابتكار، والتنظيم بكيفية فعالة دامجة، تستهدف من جهة وعي المقاصد المرجوة من التدريس، ومن جهة أخرى إدراك جميع العمليات والإجراءات التي يتطلبها تحقيق تلك المقاصد، ولهذا أمسى التدريس نظاما دقيقا حددت عناصره بمنتهى الحرص، وأخضع كل واحد منها لبرمجة خاصة وسمت العمل التعليمي ككل بميسم الانصاف والمساواة والاستدامة.

[1] - الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، المملكة المغربية، ط 2، ص 31.

قائمة المراجع والمصادر:

- الإطار المرجعي للتربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، المملكة المغربية، مديرية المناهج، 2019.

- تعليم الأشـخاص في وضـعية إعاقة، نحو تربية دامجة ومنصـفة وناجعة، المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، يونيو2019.

- تقييم نموذج تربية الأطفال في وضعية إعاقة في المغرب، نحو تربية دامجة، تقرير موضوعاتي، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، المملكة المغربية، 2019

- التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضـعية إعاقة، دليل المدرسـين، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، مديرية المناهج، المملكة المغربية، 2019.

- الحنصالي سعيد، الإعاقة والتربية: نحو استراتيجية دامجة لتمدرس التلاميذ ذوي القدرات المختلفة، مجلة المدرسة المغربية، عدد مزدوج 7/8، نونبر 2017.

- الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، المملكة المغربية، ط 2، 2019.

- غريب عبد الكريم، الدور التربوي لبيداغوجيا المشروع في تنمية الكفايات، مجلة مبادارت تربوية، الأكاديمية الجهوية للتربوية والتكوين سوس ماسة، عدد مزدوج 2/1، خريف شتاء 2007/2006.

- النوبي محمد، صعوبات التعلم بين المهارات والإضطرابات، الأردن، دار الصفاء للنشر والتوزيع، ط 1، 2011.

- هاروني علوي عبد الواحد، من التربية المتخصـصـة إلى التربية الدامجة، مجلة مسـالك للتربية والتكوين، المجلد 3، العدد 2، 2020.

- Archambault et Émonde. Verreault, L'intervention auprès des élèves en difficulté d'apprentissage, Programme de soutien a L'école montréalaise, Septembre 2006 .