الدكتور العربي اسليماني

المعين في التربية

مرجع للامتحانات المهنية ومباريات التفتيش والمراكز الجهوية

كتاب للمترشحين والمتدربين والأساتذة

فهرس الكتاب

الموضـــــوع	الصفحة
مقدمة عامة	15
الفصل الأول: تشريع إداري – تسيير و مستجدات تربوية.....	17
أولا : مستجدات في التربية والتشريع.....	19
1 – الميثاق الوطني وثيقة أساس للإصلاح والتجديد التربوي.....	19
1-1- مفهوم الإصلاح أو التجديد	19
1-2- السياق العام للإصلاح التربوي الحالي	20
1-3- تلخيص مركز للميثاق الوطني للتربية والتكوين	22
1-3-1- القسم الأول: المبادئ الأساسية	22
1-3-2- القسم الثاني: مجالات التجديد ودعامات التغيير	23
1-3-2-1- مجالات التجديد	23
1-3-2-2- دعامات التغيير.....	23
2- إعادة الهيكلة وتنظيم أطر التربية والتكوين.....	30
2-1- المستجدات الخاصة بالتعليم الأولي والابتدائي	31
2-2- المستجدات الخاصة بالتعليم الثانوي الإعدادي	31
2-3- المستجدات الخاصة بالتعليم الثانوي التأهيلي	31
2-4- المستجدات الخاصة بالتعليم العالي	32
2-5- الهيكلة الجديدة لمصالح الإدارة التربوية	32
3- مستجدات أخرى في قطاع التربية والتكوين	33
3-1 -المستجدات الخاصة بالمتعلم	33
3-2 -مستجدات خاصة بالأستاذ	36
3-3 -مستجدات خاصة بالمدير والمدرسة	39

3-3-1- بعض عناصر أزمة الإدارة التربوية 39
3-3-2 مواصفات الإدارة التربوية من خلال الميثاق الوطني 41
3-3-3 الإدارة المدرسية والتواصل الإداري..... 42
3-3-3-1 -مفهوم الإدارة المدرسية..... 42
3-3-3-2- التواصل الإداري: الواقع و الآفاق..... 43
3-3-4-الصحة المدرسية، الدفتر الصحي، المراقبة الصحية، الوقاية والعلاج. 45
3-4- مستجدات تخص الأسرة والآباء 49
3-5 - مستجدات تخص الأكاديمية 50
3-6- النيابة مصلحة تابعة للأكاديمية 55
3-7 - مستجدات في مجال تدبير الموارد البشرية..... 56
4 - آليات التأطير والتدبير التربوي والإداري 59
4-1- مجالس المؤسسة 59
4-1-1- مجلس تدبير المؤسسة 60
أ) تركيبة مجلس تدبير المؤسسة 60
ب) مهام مجلس تدبير المؤسسة 61
ج) ملاحظات أساسية 62
د) انعقاد جلسات مجلس التدبير..... 64
4-1-2 - المجلس التربوي: اختصاصاته ومهامه 65
4-1-3 -المجالس التعليمية: اختصاصاتها ومهامها 66
4-1-4 -مجالس الأقسام: اختصاصاتها ومهامها 67
4-1-5 -الفرق التربوية: اختصاصاتها ومهامها 67
4-2 - اللجان الإدارية المتساوية الأعضاء : اختصاصاتها ومهامها..... 68
4-3- الوكالة الوطنية للتقويم والتوجيه..... 69
4-4- مراجعات اختصاصات وتنظيم الوزارة 70

4-4-1- الكتابة العامة للوزارة 70
4-4-2- المفتشية العامة للتربية والتكوين 71
4-4-3- المديريات المركزية 72
5- البرنامج الاستعجالي2009-2012..... 75
ثانيا : حقوق الموظفين وواجباتهم..... 83
1- حقوق الموظفين 83
1-1- الحريات و الحقوق الدستورية 83
1-2- الحقوق الإدارية و الاجتماعية 84
2 – واجبات الموظفين 86
أ- المسؤولية الإدارية 88
ب-المسؤولية المدنية..... 88
ج-المسؤولية الجنائية..... 88
الفصل الثاني: تربية وديداكتيك..... 89
أولا : الطرائق البيداغوجية..... 91
1- إشكالية التعريف وإعطاء بعض التعاريف 91
2 – مكونات الطرائق البيداغوجية..... 93
2--1 المكون المنهجي..... 93
2-2 – الوضعيات المستعملة..... 93
2-3 -الوسائل المجندة 94
2-4 -نوع العلاقة 94
2-5- أشكال التقويم..... 95
3- تقسيم الطرائق البيداغوجية 95
3-1 -إشكالية التصنيف 95
3-2- معايير تصنيف الطرائق البيداغوجية 96

3-3 -أنواع الطرائق البيداغوجية..... 97
3-3-1 - الطرائق الدوغمائية أو الإلقائية 97
3-3-2 - الطرائق الحوارية 97
3-3-3 -الطرائق الفعالة 98
3-4 -الأسس الفلسفية للطرائق البيداغوجية التقليدية 99
3-5 - الأسس السوسيو ثقافية للطرائق التقليدية 100
3-6 -المبادئ الأساسية للمدرسة التقليدية 101
3-7 -تمظهرات الممارسة التقليدية في المدرسة المغربية..... 103
3-8 -الأسس التي قامت عليها الطرائق البيداغوجية الحديثة 104
ثانيا : الكفايات وبيداغوجيا الإدماج..... 105
1 - الكفايات 105
1-1 -بعض التعاريف..... 105
- تعريف كزافيي روجيرس 105
- تعريف شخصي 105
1-2 - خصائص الكفايات 106
1-2-1 -الكفاية إجرائية ومغياة 106
1-2-2 -الكفاية متعلمة ومكتسبة 107
1-2-3 - الكفاية مبنية..... 107
1-2-4 - الكفاية افتراضية ومجردة..... 108
1-2-5 - الكفاية هي معرفة تجنيد..... 108
1-2-6 - الكفاية هي معرفة التوليف 108
1-2-7 - خاصية التحويل..... 108
1-2-8 - خاصية الانتقاء 108
1-2-9 - خاصية المبادرة 109

1-2-10 -خاصية المقبولية..... 109
1-2-11- خاصية التكيف..... 109
1-3 -أنواع الكفايات 109
1-3-1 -تصنيف وزارة التربية الوطنية 109
1-3-1-1 - كفايات مرتبطة بتنمية الذات 109
1-3-1-2 - كفايات قابلة للاستثمار في التحول الاجتماعي 109
1-3-1-3 - كفايات قابلة للتصريف في القطاعات الاقتصادية والاجتماعية 109
1-3-1-4 - الكفايات الاستراتيجية وتطويرها في المناهج التربوية 109
1-3-1-5 - الكفايات التواصلية 110
1-3-1-6 - الكفايات المنهجية 110
1-3-1-7 -الكفايات الثقافية 110
1-3-1-8 - الكفايات التكنولوجية 110
1-3-2- تصنيف الأدبيات التربوية..... 112
1-3-2-1 -الكفايات الدنيا والكفايات القصوى 112
1-3-2-2- الكفايات الخاصة والكفايات الممتدة 113
أ- الكفايات النوعية أو الخاصة 113
ب- الكفايات الممتدة أو المستعرضة 113
1-4 - مقارنة بين بيداغوجيا الأهداف والمقاربة بالكفايات 115
1-5- الجودة 116
1-5-1 -الجودة في المقاولة الاقتصادية 116
1-5-2 - الجودة في المدرسة المغربية 117
2 - بيداغوجيا الإدماج وبعض طرائق الإدماج و بناء الكفايات 120
2-1-هل انتهت بيداغوجيا الإدماج؟..... 120
2-1-1 - مفهوم الإدماج 120

2-1-2- بيداغوجيا الإدماج 121
2-1-3- أهداف بيداغوجيا الإدماج..... 121
2-1-4- خصائص نشاط الإدماج 122
2-1-5- أمثلة من أنشطة الإدماج..... 123
2-1-6- اقتراح طريقة لإعداد نشاط الإدماج 123
2-2- بعض طرائق الإدماج و بناء الكفايات..... 124
2-2-1- طريقة حل المشكلات 124
2-2-2- طريقة المشروع وعلاقتها بالإدماج..... 124
2-2-3- طريقة المجزوءات 128
2-2-4- البيداغوجيا الفارقية: تفريق التعليم -أنواع التفريق..... 128
2-2-5- الخرجات الدراسية والتربوية 130
2-2-5-1- مفهوم الخرجة الدراسية 131
2-2-5-2- أنواع الخرجات 131
2-2-5-3- مميزات التدريس بواسطة الخرجات..... 132
2-2-5-4- شروط تنظيم الخرجة 133
2-2-5-5- طريقة العمل الديداكتيكي أثناء الخرجات..... 133
ثالثا: النظرية البنائية والتطور الذهني بحسب بياجي 134
1 - مراحل النمو العقلي عند الطفل..... 135
1-1- المرحلة الحسية الحركية 135
1-2- مرحلة الذكاء الحدسي اللامنطقي 136
1-3- المرحلة المحسوسة 137
1-4- المرحلة المجردة 138
2- بعض المفاهيم الرئيسة عند بياجي..... 139
2-1- مفهوم الأنانية 139

2-2- مفهوم الذكاء 140
2-3- مفهوم الاستيعاب 141
2-4- مفهوم الملاءمة 141
2-5 -مفهوم النضج 141
2-6- مفهوم الممارسة و التجربة..... 141
2-7- مفهوم التفاعلات و النقل الاجتماعي 142
2 --8مفهوم التوازن..... 142
2-9 - مفهوم البناء..... 142
2-10 - مفهوم الخطاطات الذهنية..... 143
3-المظاهر العملية والمظاهر التمثيلية للمعرفة..... 144
رابعا: نظريات التعلم الأخرى..... 145
1- النظرية السلوكية 145
2- النظرية الجشطالتية..... 146
3- النظرية المجالية..... 147
4- التوظيف البيداغوجي لبعض المبادئ الجشطالتية والمجالية..... 147
5- النظرية البنائية..... 148
6- النظرية المعرفية 149
7- النظرية النضجانية 149
8- نظرية التحليل النفسي..... 150
9- نظرية الذكاءات المتعددة 150
9-1- تعريف نظرية الذكاءات المتعددة..... 151
9-2 -أنواع الذكاءات 152
9-2-1 - الذكاء اللغوي 152
9-2-2 -الذكاء المنطقي الرياضي 152

9-2-3 -الذكاء الحسحركي 152
9-2-4 -الذكاء الموسيقي 153
9-2-5 -لذكاء الطبيعي 153
9-2-6 -الذكاء الفضائي 153
9-2-7 -الذكاء الوجودي 153
9-2-8 -الذكاء الذاتي الداخلي 153
9-2-9 -الذكاء البينفردي..... 153
خامسا: عوائق التعلم 156
سادسا: بيداغوجيا الخطإ ونشاط الإدماج 162
سابعا: كيف نتعامل مع تمثلات المتعلمين..... 167
ثامنا: النقل الديداكتيكي..... 176
تاسعا: التقييم البيداغوجي: السؤال و التصحيح و الإدماج على الطريقة المغربية... 178
الفصل الثالث: تواصل وعلاقات تربوية..... 193
أولا: الأستاذ ومشاكل التدريس، آراء ومقترحات عملية..... 195
1- أداة البحث 195
1-1 - الاستمارة الأولى..... 195
1-2 - الاستمارة الثانية 195
1-3- الاستمارة الثالثة 195
2 -الإشكالية 196
3- الفرضيات 196
4- تحليل معطيات الاستمارات..... 197
4-1 - التدريس مهنة صعبة..... 197
4-2- انعدام التواصل وتوتر العلاقات 197
4-3- العقد الديداكتيكي وسيلة مساعدة..... 198

4-4- الحالة النفسية للمدرس في أول مواجهة..... 199
4-5 -متى يتعود المتعلم على احترام الأستاذ 201
4-6- الصورة التي يحملها المدرس عن نفسه 202
4-7- عوامل ضبط القسم 202
4-8 -. طوبولوجية القسم..... 203
4-9- العلاقة بين النظرية و الواقع..... 203
ثانيا: ظاهرة العنف المدرسي والتواصل البيداغوجي ثانيا..... 205
- مفهوم العنف..... 206
- نظريات مفسرة للعنف(سيكولوجية وسوسيولوجية وفينمينولوجية). 206
- عنف الأستاذ وعنف التلميذ..... 208
- المصالحة بديل للعنف..... 209
- سلطة مدرس مشروعة وسلطة مدرس مرفوضة..... 213
- اقتراحات لضبط القسم و التحكم في الوضعيات التعلمية..... 215
ثالثا : كفايات المفتش وعلاقاته بالمدرسين..... 221
1- أنواع الإشراف التربوي..... 221
2- مهام المشرف التربوي: التأطير والتكوين والتنسيق، البحث ، الزيارات. 222
رابعا : المدرسة والمحيط: إشكالية الانفتاح 225
1- المدرسة والمحيط والانفتاح 226
2- إشكالية الانفتاح..... 229
2-1 -الانفتاح على المحيط الاقتصادي 230
2-2- الانفتاح على المحيط الاجتماعي 232
2-3- الانفتاح على المحيط الثقافي 233
2-4- الانفتاح على المحيط السياسي 234
2-5- الانفتاح على المحيط التكنولوجي 234

3 – الانتقادات الموجهة إلى المدرسة 235
4 – الانتقادات الموجهة إلى المحيط 236
خامسا التربية والتنمية، أية علاقة؟ 238
سادسا: التربية على القيم في المدرسة المغربية 244
سابعا: المنهاج التعليمي والكتاب المدرسي: اختلالات واقتراحات 252
الفصل الرابع: مصطلحات تربوية وامتحانات و أمثلة تطبيقية.... 261
أولا: مصطلحات ومفاهيم تربوية 263
ثانيا: طريقة مقترحة للتعامل مع الامتحان ونماذج مرفقة بأجوبة 278
ثالثا: حالات تربوية 319
خـاتـمـة 322
بعض المراجع المعتمدة 324

مقدمة عامة

يعرف الحقل التربوي المغربي تطورا مهما منذ بداية القرن الحادي والعشرين. فإلى جانب العطاءات الفردية، جاء الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وجاءت القوانين لتؤطر هذا الحقل تأطيرا عصريا يستجيب للتطورات المجتمعية ويحافظ على الهوية الوطنية. ومنطلق ذلك هو الاقتناع الراسخ بالدور الكبير الذي تلعبه المدرسة في تحقيق تربية جيدة وتنمية شاملة. وعندما نقول مدرسة، فإن ذلك يعني منظومة تتكون من عناصر متفاعلة هي: المكان والمتعلم والمدرس والمفتش والإدارة.

إن الإصلاح والتجديد عملية شاقة تقتضي إعادة النظر في طريقة اشتغال المنظومة واقتراح البدائل المناسبة. وفي السياق، يندرج كتاب **المعين في التربية** الذي تطرقنا فيه إلى مواضيع تربوية عدة: في محور أول، تناولنا الميثاق الوطني للتربية والتكوين مركزين على أهم مجالات التجديد ودعامات التغيير، وتحدثنا عن المستجدات والتشريعات الخاصة بالمدرس والمدير والمتعلم والآباء، وقدمنا ملخصا للبرنامج الاستعجالي 2009-2012، كما تطرقنا إلى الصحة المدرسية وحقوق وواجبات الموظفين.

وفي محور ثان، درسنا الطرائق البيداغوجية والكفايات وخصائصها وأنواعها وعلاقاتها ببعض البيداغوجيات كبيداغوجيا الإدماج والبيداغوجيا الفارقية وبيداغوجيا حل المشكلات وبيداغوجيا المشروع، ناهيك عن الوظيفة التربوية للخرجات الدراسية التي لاحظنا أنها غائبة لدى البعض، وتستغل في تحقيق أهداف ومصالح شخصية لدى البعض الآخر. تناولنا أيضا بعض نظريات التعلم كالسلوكية والجشطالتية والمجالية والبنائية والذكاءات المتعددة، ودرسنا عوائق التعلم وطريقة التعامل مع أخطاء وتمثلات المتعلمين مقدمين أمثلة واقعية مستمدة من فصولنا الدراسية، ثم فصلنا الحديث عن سيكولوجيا الطفل عند بياجي نظرا إلى فائدتها في معرفة المتعلم وتحقيق التواصل الفعال.

ونظرا إلى ما يطبع المدرسة المغربية من توترات شديدة وسلوكات عنيفة، ارتأينا تخصيص المحور الثالث لدراسة بعض المشاكل التي يواجهها المدرسون بصفة عامة، والمدرسون الجدد بصفة خاصة، سواء مع المتعلمين أو مع الإدارة والمفتشين؛ آملين الاستفادة من المقترحات والآراء الواردة في الكتاب لخلق مدرسة منفتحة على محيطها مفعمة بالشفافية والحوار والديمقراطية. كما تحدثنا عن المنهاج التعليمي والكتاب المدرسي والتربية على القيم والمواطنة والحكامة التربوية، وقدمنا اقتراحات مستمدة من الواقع المعيش ومن تجربتنا مع أساتذة مدرسين وتلاميذ متعلمين، ناهيك عن انفتاحنا على جميع التخصصات.

وقد ختمنا الكتاب بحالات تربوية، قمنا بتحليل ومناقشة بعضها، وامتحانات مهنية أعطينا نماذج منها. وكان الهدف من ذلك هو الاستئناس، إذ ليس هناك وصفات جاهزة للتعامل مع المواضيع كلها.

نرجو إذاً، أن يدرك القارئ أن هذا العمل ليس إبداعا وليس دليلا كافيا في التربية كما يدعي البعض، وإنما هو تأليف بسيط بين أفكار ومعلومات تربوية أخذناها أو ترجمناها من مراجع عدة لا يتسع المقام لذكرها، لكنه تأليف حظي باهتمام كبير لدى شرائح واسعة من المثقفين. إن ما يشفع لهذا الاختيار هو كون المدرسين يفتقرون إلى مرجع يلخص أهم المستجدات في التربية والتشريع، ويعالج قضايا تربوية وثقافية وعلمية وفق مقاربة شاملة وبطريقة بيداغوجية مبسطة. إنه ثمرة مجهود شخصي نرجو ألاَّ يَقْتُلَهُ أَحَدٌ بالقرصنة والفوطوكوبي. والله وكيل رقيب.

العربي اسليماني يوم الجمعة 18 أبريل 2014

الفصل الأول : تشريع وتسيير ومستجدات تربوية

- أولا: مستجدات في التربية والتشريع
- ثانيا: حقوق الموظفين وواجباتهم

أولا: مستجدات في التربية والتشريع

مقدمة: عرف النظام التعليمي في المغرب إصلاحات كثيرة منذ الاستقلال إلى اليوم، إلا أن هذه الإصلاحات المتعاقبة، والتي امتدت من 1957 حيث الحركة التعليمية إلى اللجنة الملكية لإصلاح نظام التربية والتكوين، مرورا بإصلاح 1985 ومناظرة إفران سنة 1992 وغيرها، فشلت لأسباب ذاتية وأخرى موضوعية، داخلية وخارجية، الشيء الذي استوجب القيام بإصلاح يستجيب لتطلعات الشعب المغربي، ويحصل على إجماع مختلف الشرائح والفئات الاجتماعية والتعليمية والسياسية والاقتصادية. وقد تجسد هذا الإصلاح الجديد في مشروع وطني طموح، ألا وهو الميثاق الوطني للتربية والتكوين الذي وضعته لجنة ملكية خاصة بالتربية والتكوين (COSEF).

ما هي إذن مضامين الإصلاح الحالي؟ ما هي مستجداته؟ وما هي طرائق تفعيله وأجرأته على المستويين الوطني والجهوي ليصبح واقعا ملموسا وإنجازا مجتمعيا يجعل المدرسة المغربية قاطرة أساسية من قاطرات التنمية الشاملة؟ ذلك ما ترومه هذه الدراسة من خلال تناول بعض القضايا الأساسية، مثل سياق الإصلاح الجديد وأهم محتويات الميثاق الوطني ومستجدات نظام التربية والتكوين، بما فيها من هيكلة بيداغوجية جديدة وتدبير إداري وبرامج ومناهج ومتعلمين ومدرسين، وآباء وأولياء وشركاء اجتماعيين واقتصاديين.

1- الميثاق الوطني وثيقة أساسية للإصلاح والتجديد التربوي

1-1 مفهوم الإصلاح أو التجديد

يعني التجديد بصفة عامة، إدخال بعض العناصر الجديدة نظريا أو منهجيا، والاستفادة منها في تحديث وإعادة هيكلة وبناء بعض الأساليب والطرائق والممارسات بهدف إغناء الخبرة التربوية. ويُعَرِّفُ معجم علوم التربية التجديد بأنه "عمليةُ إبداعٍ وإنتاجِ شيء أو فكرة جديدة، أو التوليف بين أشياء موجودة مِنْ قَبْلُ توليفا جديدا... "

أما الإصلاح، فهو جملة التغييرات التي يتم إدخالها على نظام ما، والتي تجعله قادرا على الاستجابة لمتطلبات المجتمع جزئيا أو كليا. إن الإصلاح التربوي هو "مشروع لتغيير وتطوير النظام التربوي في إطار عملية الابتكار... ويتم مشروع الإصلاح باستثمار المحيط، وأخذ معطياته بعين الاعتبار، وتدبيرها بطريقة رشيدة...أما نتائج الإصلاح، فإنها تتحدد بالمردود الذي يحققه" (Havelock R.G et Huberman A.M).

لقد ارتبط مفهوم الإصلاح بالأدبيات السياسية والدستورية والقانونية والاقتصادية أكثر من ارتباطه بنظام التعليم والتربية. وقد يكون الإصلاح جذريا يشمل البنيتين الفوقية والتحتية للمنظومة، أي مختلف عناصرها البنيوية والوظيفية، وقد يكون الإصلاح سطحيا يعالج جوانب محددة.

ويتم اللجوء إلى الإصلاح عند الشعور بخلل أو أزمة ما في نظام ما. (اسليماني مجلة التدريس، 2005 ص 63-64). ويرى نور الدين المازوني، وهو رئيس سابق لمصلحة تقويم المستجدات التربوية بمديرية تقويم النظام التربوي، أن الإصلاح التربوي " يتضمن في دلالته الشمولية، المحافظة على محمولات ومضامين التجديد التربوي، ويتجاوزها في الآن ذاته. كما ينبغي أن ينظر إلى الإصلاح التربوي في أبعاده الشمولية وليس كمجرد إجراء جزئي". (الاتحاد الاشتراكي، ص ص 1 - 8).

1-2 السياق العام للإصلاح التربوي الحالي

تضافرت مجموعة من العوامل الداخلية والخارجية فأدت إلى ضرورة إصلاح نظام التربية والتكوين وإنجاز مشروع وطني في حجم ميثاق وطني، ثم برناج استعجالي:

1-2-1 العوامل الداخلية

تتلخص هذه العوامل في تذمر مختلف عناصر المنظومة التعليمية من إدارة ومدرسين ومتعلمين، وكذلك استياء الآباء من الوضعية المتأزمة للمدرسة المغربية العمومية بصفة خاصة. هذه المؤسسة التربوية التي أصبحت رمزا للإحباط واليأس وتفريخ أعداد كبيرة من العاطلين.

ونظرا إلى الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية المصاحبة لأزمة التربية والتعليم، أصبحت قضية الإصلاح إحدى القضايا المستعجلة. ومن العوامل الداخلية التي فرضت العمل بجدية من أجل إصلاح وتجديد منظومتنا التربوية، نجد كذلك تراكم المحاولات الفاشلة التي أشرنا إليها في المقدمة، ناهيك عن النمو الديمغرافي وما رافقه من نسب تمدرس مرتفعة.

1-2-2 العوامل الخارجية

بدأت المدرسة العمومية في العديد من دول العالم، تجد نفسها منذ عقود، أمام تحديات كبرى. وذلك نتيجة لتيار الحداثة وعولمة الاقتصاد والمعرفة وباقي مناحي الحياة البشرية، فالمقاولة الاقتصادية، والمؤسسة الاجتماعية والسياسية لم تعد في حاجة إلى أشخاص يحملون دبلومات وشهادات جامعية، أو لا يملكون إلا قوتهم العضلية، ولكنها أصبحت في حاجة إلى موارد بشرية تتوافر فيها كفايات محددة.

في هذا السياق الجديد الموسوم بالإكراهات الداخلية والخارجية، جاء الميثاق الوطني للتربية والتكوين بغية تمكين المدرسة المغربية من رفع التحديات المعاصرة ومسايرة التحولات المختلفة واستشراف الألفية الثالثة. لقد أصبح من واجب هذه المؤسسة التربوية أن تقوم بوظيفتين: حفاظية ومحافظة. **أ- حفاظية** لأنها مطالبة ببث بعض القيم الوطنية وترسيخها. جاء في الميثاق ما يلي: "يتأصل النظام التربوي في التراث الحضاري والثقافي للبلاد؛ ويندرج النظام التربوي في حيوية نهضة البلاد القائمة على التوفيق الإيجابي بين الوفاء للأصالة والتطلع الدائم للمعاصرة، وجعل المجتمع المغربي يتفاعل مع مقومات هويته في انسجام وتكامل، وفي تفتح على معطيات الحضارة الإنسانية العصرية وما فيها من آليات وأنظمة تكرس حقوق الإنسان وتدعم كرامته. (الميثاق الوطني المرتكزات الثابتة صص 9-10)؛ **ب -ومحافظة** لأنها مطالبة بإكساب المتعلم كفايات جديدة ومتنوعة تجعله قادرا على فهم واستضمار المستجدات المعرفية والتكنولوجية، والتفاعل الإيجابي مع مختلف الثقافات العالمية. لقد أصبح تأهيل المدرسة المغربية العمومية مطلبا ملحا ومدخلا رئيسا إلى التنمية الشاملة التي تعد في الوقت الراهن شرطا من شروط الاندماج في النظام العالمي الجديد.

1-3 تلخيص مركز للميثاق الوطني للتربية والتكوين

تقديم: يعد الميثاق الوطني للتربية والتكوين (La Charte Nationale d'Education et de Formation)، مشروعا طموحا للإصلاح والتجديد، له أهمية منهجية كشافية وبيداغوجية ديداكتيكية بالغة. تتمثل أهميته المنهجية الكشافية في كونه وثيقة عمل توحي بدلالات ومعان متعددة، وتستشرف مستقبل الأجيال الصاعدة، وتقترح مجموعة من آليات التأطير والتكوين وميكانيزمات التدبير والتسيير التي يمكن التوسل بها تنظيرا وممارسة. وتتمثل أهميته البيداغوجية الديداكتيكية في البدائل المختلفة والمتكاملة التي يطرحها تجاوزا للتصورات البيداغوجية التقليدية والنماذج الديداكتيكية المتقادمة. ويصدر كل ذلك، بدون شك، من الرغبة في استثمار الأخطاء السابقة، ومحاولات الإصلاح الفاشلة التي عرفتها منظومتنا التربوية منذ الاستقلال.

يتكون الميثاق من 83 صفحة من القطع المتوسط، ويتضمن قسمين، فالقسم الأول يحمل عنوان: **المبادئ الأساسية**، ويتألف من محورين هما: **أ)** المرتكزات الثابتة لنظام التربية والتكوين، **ب)** الغايات الكبرى وحقوق وواجبات الأفراد والجماعات، ثم التعبئة الوطنية لإنجاح الإصلاح. أما القسم الثاني، فإنه يحتوي على ستة مجالات للتجديد، موزعة على تسع عشرة دعامة للتغيير.

1-3-1 القسم الأول: المبادئ الأساسية

تتكون المبادئ الأساسية لنظام التربية والتكوين من مرتكزات ثابتة وغايات كبرى وحقوق وواجبات الأفراد والجماعات (أنظر الميثاق الوطني القسم الأول ص 9-11). ويمكن اعتبار هذا القسم بمثابة مقدمة عامة للكتاب، تؤكد مبادئ العقيدة الإسلامية وقيمها، وتدعو إلى التشبع بالثوابت والمقدسات الوطنية للمملكة المغربية، والحفاظ على الهوية والتوفيق الإيجابي بين الأصالة والمعاصرة. كما يتحدث هذا القسم عن الغايات الكبرى من الإصلاح، وعن الحقوق والواجبات والتعبئة الوطنية، حيث التنصيص على ضرورة "**جعل المتعلم في قلب الاهتمام والتفكير والفعل**" من خلال رعايته وتأهيله، وكذلك من خلال انخراط جميع عناصر المنظومة

في مشروع إصلاح المدرسة المغربية التي يريد الميثاق أن يرد إليها اعتبارها عن طريق نهج سياسة رشيدة قائمة على احترام المتعلم وتكريم المربي والمدرس، وإشراك الآباء وباقي الفرقاء، وتضافر جهود الجميع حتى تصير المدرسة "مفعمة بالحياة... مفتوحة على محيطها... تساهم في التنمية... وتضمن للأفراد والجماعات حقهم في التعلم وتحصيل العلم والثقافة والمعرفة، وتشجعهم على الإبداع والمساهمة في تدبير شؤونها. وفي نهاية هذا القسم الأول، يدعو الميثاق الوطني إلى تعبئة جميع المواطنين من أجل إنجاح هذا الورش الكبير.

ومن المبادئ الأساسية للميثاق الوطني للتربية والتكوين، نذكر العمل على ترسيخ ثقافة الحوار وحقوق الإنسان، وجعل المتعلم وباقي الأطر المعنية واعين بواجباتهم متشبثين بحقوقهم المدنية والسياسية.

1-3-2 القسم الثاني: مجالات التجديد ودعامات التغيير

إذا كان القسم الأول لا يغطي إلا سبع صفحات، فإن القسم الثاني يغطي سبعا وستين صفحة.

1-3-2-1- مجالات التجديد، عددها ستة (6) مجالات هي:

- نشر التعليم وربطه بالمحيط الاقتصادي؛
- التنظيم البيداغوجي؛
- الرفع من جودة التربية والتكوين؛
- الموارد البشرية؛
- التسيير والتدبير؛
- الشراكة والتمويل.

1-3-2-2 دعامات التغيير، عددها تسع عشرة (19) دعامة هي:

1. تعميم تعليم جيد في مدرسة متعددة الأساليب؛
2. التربية غير النظامية ومحاربة الأمية؛
3. السعي إلى أكبر تلاؤم بين النظام التربوي والمحيط الاقتصادي؛

4. إعادة هيكلة وتنظيم أطوار التربية والتكوين؛

5. التقويم والامتحانات؛

6. التوجيه التربوي والمهني؛

7. مراجعة البرامج والمناهج والكتب المدرسية والوسائط التعليمية؛

8. استعمالات الزمن والإيقاعات المدرسية والبيداغوجية؛

9. تحسين تدريس اللغة العربية واستعمالها وإتقان اللغات الأجنبية والتفتح على الأمازيغية؛

10. استعمال التكنولوجيا الجديدة للإعلام والاتصال؛

11. تشجيع التفوق والتجديد والبحث العلمي؛

12. إنعاش الأنشطة الرياضية والتربية البدنية المدرسية، والجامعية والأنشطة الموازية؛

13. حفز الموارد البشرية وإتقان تكوينها، وتحسين ظروف عملها ومراجعة مقاييس التوظيف والتقويم والترفيه؛

14- تحسين الظروف المادية والاجتماعية للمتعلمين والعناية بالأشخاص ذوي الحاجات الخاصة؛

15. إقرار اللامركزية وعدم التركيز في قطاع التربية والتكوين؛

16. تحسين التدبير العام لنظام التربية والتكوين وتقويمه المستمر؛

17. تنويع أنماط ومعايير البنايات والتجهيزات ومعاييرها، وملاءمتها لمحيطها وترشيد استغلالها وحسن تسييرها؛

18. حفز قطاع التعليم الخاص وضبط معاييره وتسييره ومنح الاعتماد لذوي الاستحقاق؛

19. تعبئة موارد التمويل وترشيد تدبيرها.

في هذا القسم الثاني إذن، يتحدث الميثاق الوطني عن ضرورة نشر التعليم وتعميمه ليشمل العالم القروي الذي كان مهمشا لمدة طويلة ويستجيب لحاجيات المدينة التي تعرف نموا سريعا. وهكذا، أُعْلِنَت العشرية (2000-2009) عشرية وطنية للتربية والتكوين، حيث تُعْطى الأولوية القصوى للتعليم الأولي والابتدائي والإعدادي من طرف سلطات

التربية والتكوين وجميع الفعاليات التربوية والشركاء والجماعات المحلية والمنظمات غير الحكومية والقطاع الخاص (ص16). وفي هذا الإطار، ينص الميثاق على إعادة هيكلة أسلاك التعليم من القاعدة إلى القمة، وعودة المنقطعين عن الدراسة، والذين لا يتعدى عمرهم ست عشرة سنة، كما ينص على إلزامية التعليم ابتداء من السنة السادسة، ويُرَغَّبُ فيه ابتداء من سن الرابعة التي لم تعد موكولة فقط للرياض والمؤسسات التقليدية الخاصة، بقدر ما أصبحت منضوية تحت لواء المدرسة العمومية وتشكل أحد أسلاكها.

وفي إطار التربية غير النظامية ومحاربة الأمية، سعى الميثاق إلى تقليص نسبة الأمية إلى 20٪ في أفق عام 2010، على أن تتوصل البلاد إلى المحو شبه التام لهذه الآفة في أفق 2015 (المادة 31). ويعطي الأسبقية لثلاث فئات يرى أن استمرارها في العمل والمردودية مرتبط بمدى معرفتها للقراءة والكتابة: فئة العاملات والعمال، وفئة الراشدين، وفئة الشباب. وترتبط التربية غير النظامية بالمبدإ المعلن عنه ضمن المبادئ الأساسية، ألا وهو مبدأ التعلم مدى الحياة والتعبئة الشاملة.

وفي الدعامة الثالثة، يدعو الميثاق إلى انفتاح المدرسة على محيطها وإحداث شبكات للتربية والتكوين على الصعيدين المحلي والجهوي. وتتمثل الغاية الجوهرية من هذه الشبكات في العمل، كلما أمكن ذلك، على تكليف مؤسسات التعليم العام بالجوانب النظرية والأكاديمية، وإحالة الأشغال التطبيقية والدروس التكنولوجية على مؤسسات للتعليم التقني والمهني. (المادة 41). وتعزيزا للانفتاح، يرى الميثاق أنه لا بد من تبادل الزيارات الإعلامية والاستطلاعية، وتنويع المعدات والوسائل الديداكتيكية، وتنظيم أنشطة تربوية يتعاون بين مؤسسات التربية والتكوين والمؤسسات العمومية والخاصة التي بإمكانها الإسهام في تدعيم الجانب التطبيقي للتعليم. (المادة 48)، حيث يتم التكوين بالتناوب وبكيفية متوازنة، بين المقاولة ومؤسسة التربية والتكوين،... بموجب اتفاقيات للشراكة (المادة 50). وقد تناولت المواد من 50 إلى 59، جانبا ذا حساسية كبرى هو جانب التكوين المستمر الذي يعد عاملا ضروريا لتلبية حاجات المقاولات من الكفايات، وانخراطها في السوق العالمية

والعولمة الثالثة ذات الأبعاد الاقتصادية والمعرفية والبيئية والسياسية والجيو-استراتيجية.

وفي مجال التنظيم البيداغوجي، ينص الميثاق على إعادة الهيكلة وتنظيم أطوار التربية والتكوين من خلال دمج التعليم الأولي والابتدائي ودمج التعليم الإعدادي والتعليم الثانوي ومَدِّ الجسور بين مختلف الكليات وتوحيدها في إطار الجامعة، وتسهيل عملية تنقل الطلبة والأساتذة. (أنظر الهيكلة الجديدة ضمن محور المستجدات). وفي موضوع التقويم والامتحانات والانتقال، فإن الأطفال ينتقلون بطريقة آلية من السنة الأولى إلى السنة الثانية من التعليم الأولي، ويخضعون لتقويم طفيف يمكنهم من ولوج المدرسة الابتدائية. ويتم الانتقال من السنة الأولى إلى السنة الثانية من السلك الأولي على أساس المراقبة المستمرة، كما يتم التدرج عبر السنوات الأربع للسلك الثاني من المدرسة الابتدائية على أساس المراقبة المستمرة. وبعد اجتياز امتحان موحد، يلتحق المتعلم بالتعليم الثانوي الإعدادي الذي يستغرق ثلاث سنوات تتوج بالمرور إلى التعليم الثانوي التأهيلي المكون من جذع مشترك، فسنة أولى من سلك الباكلوريا يخضع فيها التلميذ لامتحان جهوي في المواد المكملة ومراقبة مستمرة في المواد الأساسية، ثم سنة ثانية يخضع فيها التلميذ لامتحان وطني تعطاه نسبة 50٪، ولمراقبة مستمرة تعطاها نسبة 25٪ . وتكمل النسبة الباقية من الامتحان الجهوي الذي يبقى في رصيد التلميذ.

وفي التعليم الجامعي، تم اعتماد نظام المسالك والوحدات والعناصر. ويعد ناجحا من فصل إلى آخر كل طالب استوفى ما لا يقل عن أربع وحدات. ويشكل مجال الجودة 31,52٪ من مجموع المجالات الستة التي يتضمنها الميثاق بغض النظر عن المادتين 24-25 وما يوجد في ثنايا المواد الأخرى. وفي هذا السياق، يرى الميثاق الوطني أن تجديد المدرسة رهين بجودة عمل المدرسين وإخلاصهم والتزامهم. ويقصد بالجودة، التكوين الأساسي الرفيع والتكوين المستمر الفعال والمستدام، والوسائل البيداغوجية الملائمة، والتقويم الدقيق للأداء البيداغوجي (المادة 133). ويتم تحقيق الجودة المنشودة عن طريق تمكين المدرسين والمشرفين التربويين والموجهين والإداريين من تكوين متين، قبل استلامهم لمهامهم، وتدعيم البحث التربوي في جميع ميادينه

وتسخيره لخدمة التربية والتكوين. كما تتم إعادة هيكلة هيئة المفتشين من خلال تدقيق معايير الالتحاق بمراكز التكوين ومعايير التخرج منها، وتنظيم دورات التكوين المستمر لجعلهم قادرين على فهم واستيعاب المستلزمات المعرفية والكفايات البيداغوجية والتواصلية التي تتطلبها مهامهم. كما يجب تنظيم عملهم بشكل مرن يضمن الاستقلالية الضرورية لممارسة التقويم الفعال (المادة 135).

ونظرا لعلاقة الجودة بتوافر الإمكانيات المالية، ينص الميثاق الوطني على حفز جميع الأطر التربوية والتدبيرية بواسطة تحسين الوضعية الاجتماعية للمدرسين والاعتراف باستحقاقاتهم، ومراجعة القوانين المتعلقة بمختلف مراتب موظفي التربية والتكوين، وتمكين المدرسين والإداريين من اقتناء مساكنهم، وحفز العاملين بالعالم القروي بمنحهم تعويضات خاصة، كما ينبغي مساعدة المدرسين والإداريين على إنتاج المؤلفات التربوية ونشرها، والقيام بالرحلات الدراسية والاستطلاعية... وبما أن الميثاق وضع الطفل أو المتعلم في قلب المنظومة التربوية، فإنه خصص الدعامة الرابعة عشرة لتحسين ظروفه المادية والاجتماعية وللعناية بالأشخاص ذوي الحاجات الخاصة.

وهكذا نص الميثاق على إعادة هيكلة المطاعم المدرسية وتدبيرها على أسس لامركزية مع إشراك الفرقاء، وخاصة منهم الآباء والأولياء والتلاميذ في البرمجة والمراقبة، بحيث توفر هذه المطاعم وجبات غذائية سليمة على أوسع نطاق، خصوصا في الوسط القروي (المادة 139). وتحرص كل مدرسة إعدادية تستقبل التلاميذ من الوسط القروي على أن تتوافر بها داخلية تستوفي كل شروط الصحة والراحة والمراجعة. وتُحْدَثُ على صعيد كل جامعة، هيئة ذات استقلال ذاتي في التدبير المالي والإداري، تناط بها مسؤولية التسيير وتحديث الأحياء والمطاعم والمقاصف الجامعية وفق معايير الجودة والتنظيم والاستقلال والمحاسبة الأكثر مسايرة للعصر. وتسعى هذه الهيئة كذلك لتسهيل عملية تنقل الأساتذة والطلبة (141).

وفي مجال التسيير والتدبير، يحرص الميثاق الوطني للتربية والتكوين على إطلاق المبادرات الخاصة، وضبط المسؤوليات في جميع أرجاء البلاد لحل المشكلات العملية للقطاع في عين المكان،

وبطريقة يتم فيها احترام مبدإ اللامركزية واللاتمركز. ولهذا الغرض، تحدث هيئات متخصصة في التدبير والتخطيط والمراقبة في مجال التربية والتكوين، على جميع المستويات المحلية والإقليمية والجهوية والشبكية. فعلى صعيد الجهة، تتم إعادة هيكلة نظام الأكاديميات الحالية وتوسيعها لتصبح سلطة جهوية للتربية والتكوين، لا متمركزة ولا ممركزة وتقوم الأكاديمية بالإشراف على وضع المخططات والخرائط المدرسية، والإشراف على التسيير العام لسير الدراسة والتكوين في الجهة، وكذلك الشراكة مع الهيئات الجهوية والإدارية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية لإنجاز المشاريع ذات المنفعة التربوية (المادة 146)، وأيضا لممارسة الإشراف على الامتحانات والتقويم، وعلى البحث التربوي والتكوين المستمر. وتتكون الأكاديمية من مجلس الأكاديمية الذي يرأسه مدير يتم تعيينه ويشارك فيه ممثلون عن كل الفاعلين. وتعمل المصالح الإقليمية (النيابات) تحت إشراف الأكاديمية.

وبالنسبة إلى المدارس الابتدائية والإعدادية والتأهيلية، فإنها تُسَيَّرُ بمقتضى المادة 149 من الميثاق، أي من طرف مدير ومجلس للتدبير، وتتطرق الدعامة السادسة عشرة إلى تحسين التدبير العام لنظام التربية والتكوين وتقويمه المستمر على أساس كونه بنيانا يشد بعضه بعضا، حيث تترابط هياكله ومستوياته وأنماطه في نسق متماسك ودائم التفاعل والتلاؤم مع محيطه الاجتماعي والمهني والعلمي والثقافي، ومن ثم فإن إصلاح كل عنصر من عناصره، وتقويم نتائجه وملاءمته، كل ذلك يتطلب مقاربة شمولية تتجاوز النظرة الجزيئية والمقاربة التحليلية والرؤية الاختزالية لمشاكل المنظومة التربوية. كما تتطلب الصرامة والحزم وضبط المسؤولية والمحاسبة عليها بوضوح.

ودائما في مجال التسيير، يدعو الميثاق الوطني إلى ترشيد تدبير الموارد البشرية وإعادة نشرها على نحو متوازن وفعال، مع مراعاة وضعيتها الاجتماعية.(المادة 155). وبالنسبة إلى التقويم، فإن المادة 157 تنص على أن نظام التربية والتكوين يخضع برمته للتقويم المنتظم من حيث مردوديته الداخلية والخارجية، التربوية والإدارية. ويستند هذا التقويم، إضافة إلى دراسات التدقيق البيداغوجي والافتحاص المالي والإداري، على التقويم الذاتي لكل مؤسسة

تربوية، والاستطلاع الدوري لآراء الفاعلين التربويين وشركائهم في مجالات الشغل والعلم والثقافة والفن. ناهيك عن الحوار المجتمعي (المادة 157).

وتنص الدعامة السابعة عشرة على استقبال المؤسسة لأسلاك مختلفة للتربية والتكوين بهدف تعويض خصاص قائم، أو على سبيل التناوب؛ وكذلك استقبالها لبرنامج التكوين المستمر، والتعاقب بين التربية النظامية والتربية غير النظامية، وعمليات الدعم التربوي أو محاربة الأمية. أما التدبير الأمثل لأوقات استعمال المؤسسة وتجهيزاتها، فيعني التوزيع المحكم للوظائف المتعددة السابقة الذكر، عن طريق التمديد والتنسيق لتلك الأوقات طول النهار وأثناء ساعات مسائية وخلال أيام الأسبوع والعطل وبعد نهاية السنة الدراسية.

وفيما يخص طوبولوجية المدرسة وفضاءها، يشترط الميثاق أن تستجيب كل البنايات والتهيئات الجديدة، على جميع مستويات التربية والتكوين، لمعايير جديدة، معينة ومكيفة تلائم خصائص كل وسط من النواحي البيئية والمناخية والاجتماعية والثقافية. ومن المواصفات الجديدة التي يطرحها الميثاق لكل بناية جديدة في قطاع التربية والتكوين:

- تقريبها أكثر ما يمكن من السكان المعنيين؛
- إدماجها في إطار الحياة الجماعية؛
- إدراجها ضمن مشروع للتنمية المندمجة، قائم على استثمار الدولة والجماعات المحلية والخواص في البنيات التحتية؛
- مراعاة متطلبات الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة.

وأخيرا، يهتم المجال السادس بجانب الشراكة والتمويل بما في ذلك التعليم الخاص الذي يعتبره الميثاق شريكا وطرفا رئيسيا إلى جانب الدولة، في النهوض بنظام التربية والتكوين، والرفع من جودته (المادة 163). ولذلك يجب على سلطات التربية والتكوين أن تقوم بضبط معايير الجودة بالقطاع الخاص وتقويم مؤسساته ومراقبتها، واعتماد التكوينات ذات الاستحقاق. كما تقوم بزجر كل إخلال أو خرق للأنظمة التربوية والبيئية والخلقية من لدن المؤسسة التعليمية المختصة، طبقا لقوانين وضوابط ومساطر واضحة وفعالة.

ونظرا إلى الدور الإيجابي الذي يمكن أن يقوم به التعليم الخاص، ينص الميثاق في مادته 165، على تشجيع هذا القطاع بتقديم تسهيلات ضريبية قد تصل إلى حد الإعفاء بالنسبة للمؤسسات ذات النفع العام. كما ينص على مساعدتها ماديا ومعنويا ومعرفيا.

وتتعلق آخر دعامة من دعامات الميثاق الوطني، بتعبئة موارد التمويل وترشيد تدبيرها. وكل ذلك مرتبط برهانات كمية ونوعية. أما الرهانات الكمية، فتتمثل في تعميم التعليم وفق ما جاء في المادة 28، ومحاربة الأمية وتشجيع التربية غير النظامية ورفع نسبة الأشخاص ذوي المؤهلات والوافدين على سوق الشغل. أما الرهانات النوعية، فتتطلب الاستثمار في الجودة وإخضاع كل اعتبار كمي لمقياس الجودة والمنفعة، إلى جانب العناية بالشؤون الاجتماعية والصحية للمتعلمين (المادة 167). وتنص المادة 168 على ترشيد الإنفاق التربوي بإعادة النظر في البنايات وانتشار الموارد البشرية، مع مراعاة ظروفها الاجتماعية وإلزام سلطات التربية والتكوين بتضمين التقرير السنوي الذي ترفعه إلى البرلمان كشفا حسابيا يوضح بدقة طبيعة التكاليف والموارد وكيفية استعمالها ومبرراتها ومقاييس مردوديتها. ودائما في إطار التمويل والشراكة، يدعو الميثاق الوطني الجماعات المحلية إلى الإسهام في العبء المالي الناتج عن تعميم التعليم الجيد، وخصوصا في مجال التعليم الأولي والابتدائي. أما المقاولات، فإنها تُعَدُّ فضاءً للتكوين وطرفا فاعلا فيه باستقبالها للمتمرسين والمتدربين، وبانخراطها في عقود شراكة مع مؤسسات التكوين المهني الإعدادي والثانوي والتعليم العالي (المادة 172).

2- إعادة الهيكلة وتنظيم أطر التربية والتكوين

من المستجدات البيداغوجية التي جاء بها الميثاق الوطني وقوانين ومراسيم الأجرأة والتفعيل، نجد الهيكلة الجديدة لكل من التعليم الأولي والابتدائي والتعليم الثانوي والتعليم العالي. وقد تم ذلك على أساس الجذوع المشتركة والتخصص التدريجي ومد الجسور على جميع المستويات (المادة60). كما تم "دمج التعليم الأولي والتعليم الابتدائي لتشكيل صيرورة تربوية منسجمة تسمى "الابتدائي" مدتها ثمان سنوات، وتتكون من سلكين؛ وتم دمج

التعليم الإعدادي والتعليم الثانوي لتشكيل صيرورة تربوية متناسقة تسمى "الثانوي" ومدتها ست سنوات. ويتكون من الثانوي الإعدادي والثانوي التأهيلي.

2-1 المستجدات الخاصة بالتعليم الأولي والابتدائي

يلتحق بالتعليم الأولي، الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين أربع سنوات كاملة وست سنوات. وتهدف هذه المرحلة إلى تيسير التفتح البدني والعقلي والوجداني للطفل، وتحقيق استقلاليته وتنشئته الاجتماعية. ويلتحق بالمدرسة الابتدائية الأطفال الوافدون من التعليم الأولي، بما فيه الكتاتيب القرآنية. ويستغرق التعليم بالمدرسة الابتدائية ست (6) سنوات موزعة على سلكين: السلك الأول في سنتين، ويهدف بالأساس إلى تدعيم مكتسبات التعليم الأولي وتوسيعها، ثم السلك الثاني في أربع سنوات، ويهدف إلى تعميق وتوسيع المكتسبات المحصلة خلال السلكين السابقين.

2-2 المستجدات الخاصة بالتعليم الثانوي والإعدادي

تستغرق الدراسة في التعليم الثانوي الإعدادي ثلاث سنوات تسمى الأولى والثانية ثم الثالثة خلافا للتسمية القديمة التي هي السابعة والثامنة والتاسعة، ويهدف الثانوي الإعدادي إلى دعم نمو الذكاء التجريدي لليافعين من خلال طرح المشكلات الرياضية والاستئناس بالمفاهيم والقوانين الأساسية للعلوم الفيزيائية والطبيعية والبيئية.

2-3 المستجدات الخاصة بالتعليم الثانوي التأهيلي

هذه تسمية جديدة للمرحلة الدراسية التي تستغرق ثلاث سنوات: السنة الأولى عبارة عن جذوع مشتركة عددها أربعة هي: جذع الآداب والإنسانيات، وجذع العلوم، وجذع التعليم الأصيل، ثم جذع العلوم التكنولوجيا. أما السنة الموالية، فتسمى السنة الأولى من سلك الباكالوريا. ونجد أخيرا، السنة الثانية من سلك الباكالوريا. ويهدف التعليم الثانوي التأهيلي إلى تكوين يد عاملة مؤهلة، قادرة على التكيف مع المحيط المهني (سلك التأهيل المهني والتقني)، وكذلك تنمية مستوى كفايات البرهان (الاستدلال) والتواصل والتعبير وتنظيم العمل والبحث

المنهجي... وتنمية قدرات التعلم الذاتي. (المواد 71 ـ 76).

2-4 المستجدات الخاصة بالتعليم العالي

يشتمل التعليم العالي على الجامعات والمؤسسات والكليات المتخصصة التابعة لها، ومدارس المهندسين المسبوقة بالأقسام التحضيرية (Classes Préparatoires)، والمدارس والمعاهد العليا ومؤسسات تكوين الأطر البيداغوجية، وتكوين التقنيين المتخصصين، وما يعادل ذلك. ويرمي التعليم العالي إلى تحقيق الوظائف التالية:

- التكوين الأساس والمستمر؛
- إعداد الشباب للاندماج في الحياة العملية؛
- البحث العلمي والتكنولوجي، مع مراعاة ما تنص عليه المادة 126 من الميثاق؛
- نشر المعرفة (اسليماني والخديمي).

وقد أتاح المشرع إمكانية "إحداث ثانويات تأهيلية نموذجية" بموجب قرار تصدره السلطة الحكومية المكلفة بالتربية الوطنية، وذلك بناء على اقتراح من المجلس الإداري للأكاديمية المعنية، وهو المقتضى الذي يشكل "إشارة واضحة نحو تدعيم روح المبادرة والمنافسة والسباق نحو الجودة والتفوق" وجاء ذلك منسجما مع مقتضيات المادة 123 من الميثاق. إلا أن السيد الوزير الحالي محمد الوفا، جاء برأي جديد يعتبره محاولة لاستعادة تكافؤ الفرص ومحاربة التمييز بين المواطنين.

2-5 الهيكلة الجديدة لمصالح الإدارة التربوية

تتكون آليات التأطير والتدبير الإداري والتربوي من إدارات مدرسية ونيابات إقليمية وأكاديميات جهوية ووزارة وصية، بغض النظر عن الجامعة والعمادة والمجالس.

الإدارة المدرسية مستويات :

- **المدرسة الابتدائية:** يتكلف بإدارة شؤونها مدير ومجلس للتدبير (المادة 149)؛

• **المدرسة الإعدادية:** يديرها مدير بصفته رئيسا يساعده حارس عام أو حراس عامون للخارجية، وحارس عام للداخلية في حالة توفر المؤسسة على أقسام داخلية أو مطاعم مدرسية؛

• **المدرسة التأهيلية:** تتكون إدارتها من مدير بصفته رئيسا، وناظر وحارس أو حراس عامين للخارجية، وحارس عام للداخلية في حالة توفر المؤسسة على أقسام داخلية أو مطاعم مدرسية، ومدير الدراسة في حالة توفر المؤسسة على أقسام تحضيرية لولوج شهادة التقني العالي، ورئيس للأشغال بالنسبة إلى المؤسسات التقنية؛

• **النيابة الإقليمية:** يرأسها نائب إقليمي للوزارة، يساعده رؤساء المصالح والوحدات؛

• **الأكاديمية:** يرأسها مدير، يساعده نائب ورؤساء الأقسام ورؤساء المصالح ومجلس؛

• **الكلية:** يرأسها عميد كان يسمى سابقا بالقيدوم. وفي كل من الجامعة والكلية هناك كاتب عام ونائب مساعد للرئيس أو العميد؛

• **الجامعة:** يديرها رئيس الجامعة الذي كان يسمى سابقا بالعميد؛

• **الوزارة:** يرأسها وزير يساعده كاتب عام ومدير ديوان، وكذلك مديريات وأقسام ستتحدث عنها لاحقا.

3- مستجدات أخرى في قطاع التربية والتكوين

3-1 المستجدات الخاصة بالمتعلم

يسعى الميثاق الوطني للتربية والتكوين إلى تحقيق القطيعة النهائية مع الوضعية السابقة التي سيطرت فيها تصورات ونماذج ديداكتيكية وطرائق بيداغوجية تقليدية. وهي نماذج تعاملت مع المتعلم على اعتبار أنه لا يملك أية معرفة سابقة وليست له تمثلات قبلية خاصة، وبالتالي فإن دوره داخل الفصول الدراسية ينحصر في مجرد التلقي السلبي والعمل على تحصيل أكبر قدر من العلم والمعرفة، بطريقة ميكانيكية وفي وضعية تعليمية يهيمن عليها الأستاذ والمحتوى.

ولتحقيق هذه القطيعة، يَعْتَبِرُ الميثاق المتعلمَ أسمى هدف وأكبرَ رهان يجب ربحه؛ وذلك لأن **"مصلحته فوق كل اعتبار"** (المادة 17). فهو **قلب الاهتمام والتفكير والفعل** خلال العملية التربوية التكوينية (ص 10)؛ إذ يجب أن نوفر له الشروط الضرورية ونفتح أمامه السبل المتنوعة ليصقل ملكاته، ويكون منفتحا ومؤهلا وقادرا على التعلم مدى الحياة.

إن الوعي بتطلعات الأطفال وميولهم، ودراسة رغباتهم، كل ذلك يقتضي التَّوَسُّلَ بطرائق جديدة وابتكار طرائق أخرى، والاستفادة من معطيات العلوم ذات العلاقة بالتربية والتكوين، ومنها السيكولوجيا وعلم الاجتماع والأنتروبولوجيا والتاريخ واللسانيات والفلسفة. كما يقتضي التَّعَامُلَ مع المتعلم من منظور جديد يتمثل في فاعليته وقدرته على التعلم الذاتي والجماعي، وبالتالي قدرته على اكتساب مجموعة من الكفايات المعرفية والثقافية والمنهجية والإستراتيجية والتواصلية والتكنولوجية (الكتاب الأبيض).

وإضافة إلى تنصيص الميثاق الوطني على ضرورة تنمية مدارك المتعلم ودعم استقلاليته، نجده يدعو إلى احترام الإيقاعات المدرسية والتعليمية والبيولوجية للمتعلمين قاطبة، ويؤكد ضرورة اعتبار تمثلاتهم وحسن استغلال اهتماماتهم الثقافية وميولا تهم الشخصية.

لقد ركز الميثاق على الدور الإيجابي للمتعلم في بناء الدرس والمعرفة؛ وهذه إضافة نوعية جاء بها الإصلاح الجديد الذي يقارب العملية التعليمية مقاربة تفاعلية تجعل المدرس والمتعلمين ينخرطون في حوار بناء، ويخلقون علاقات عمودية وأفقية مبنية على حرية التعبير والرأي وعلى قبول الاختلاف واحترام الآخر وحقه في الكلام. وعلى مستوى حقوق وواجبات الأفراد والجماعات، يدعو الميثاق إلى احترام المبادئ والحقوق المصرح بها للطفل والمرأة والإنسان بوجه عام، في جميع مرافق التربية والتكوين. كما يدعو إلى تخصيص برامج وحصص تربوية ملائمة للتعريف بها، والتمرن على ممارستها وتطبيقها واحترامها.

ومن المستجدات التربوية الخاصة بالمتعلم، نجد إشراكه في تدبير المؤسسة التعليمية باعتبارها المؤسسة التربوية التي بدأت تنزع الصدارة من الأسرة، لدرجة أن البعض يقول: إن التربية لم تعد رهان الأسرة ولكنها صارت رهان المدرسة (L'éducation n'est plus

l'apanage de la famille). إن المادة 149 من الميثاق الوطني تفتح المجال أمام المتعلمين لاختيار من يمثلهم في مجلس تدبير المؤسسة كلما توافرت الشروط التي يضعها المجلس لذلك، وتبعا للمقاييس التي يعتمدها في اختيار هؤلاء الممثلين، كما تنص المادة 152 من الميثاق على مشاركة ممثلين عن الطلبة في مجالس الجامعات. وفعلا فإن المواثيق الدولية تسير في نفس الاتجاه الذي يفتح المجال واسعا أمام أجيال المستقبل للمساهمة في تنمية مجتمعاتهم. فالمادة 26 من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان مثلا، تنص على ما يلي:

1. لكل شخص الحق في التعليم، ويجب أن يكون التعليم بالمجان على الأقل في مراحله الأولى والأساسية، وأن يكون التعليم الأولي إلزاميا، ويجب أن يعمم التعليم التقني والمهني، وأن يكون القبول بالتعليم العالي مفتوحا في وجه الجميع على قدم المساواة التامة، وعلى أساس الاستحقاق؛

2. يجب أن تهدف التربية إلى إنماء شخصية الإنسان إنماء كاملا، وإلى تعزيز احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية، ودعم التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الأمم وكل الجماعات العرقية أو الدينية، وإلى تنمية نشاط الأمم المتحدة من أجل الحفاظ على السلم؛

3. للآباء الأولوية في اختيار نوع التربية التي سيتلقاها أبناؤهم؛

4. يجب أن تهدف التربية إلى إنماء شخصية الفرد إنماء كاملا، وإلى تعزيز احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية.(جان بياجي 1988 ص 29).

وفي هذا السياق بالذات، يرى الأستاذ بردوزي أنه "من الصعب جعل المتعلم في مركز (قلب) النسق التربوي دون اعتبار إدراكاته وتجربته المعيشة وأفكاره وحاجياته عند وضع البرامج الدراسية الموجهة إليه". وهذا ما يشكل مستجدا من مستجدات التربية والتكوين؛ فمشاركة المتعلم ضرورية، وتمثيليته ضرورية رغم بعض الحيثيات المرتبطة بوجود تيارات طلابية متضاربة ومتعصبة لا تقبل الحوار وعلاقة الاختلاف، مما يحول دون إمكانية اختيار ممثلين في مجلس الجامعة (بردوزي).

إن الميثاق الوطني إذن، يتبنى مقاربة ديداكتيكية وتربوية حداثية تستفيد من الاكتشافات الجديدة في مجال علم النفس والذكاءات المتعددة والسوسيولوجيا واللسانيات والأنتروبولوجيا والفلسفة والتكنولوجيا الجديدة للإعلام والاتصال. وكلها حقول تساهم في معرفة الفوارق بين المتعلمين ووضع تصورات ديداكتيكية ملائمة.

ومن المستجدات التربوية الخاصة بالمتعلم، دعوة الميثاق إلى مصاحبته في تعلمه وتكوينه وبحوثه التطبيقية والأساسية، ودعوته إلى تعرف أخطاء المتعلمين ومحاولة استثمارها لتقديم الرؤى الصحيحة والمعارف البديلة. أما المتعلمون الذين يشكلون ما يسميه الميثاق بالمجموعات ذات الحاجات الخاصة، فتوضع رهن إشاراتهم الأطر والمرجعيات التعليمية اللازمة لتمكينهم من تعلم اللغة العربية والقيم الدينية والخلقية والوطنية، كما تهيأ برامج خاصة لفائدة أبناء المغاربة المقيمين بالخارج، والعائدين إلى أرض الوطن لتيسير وتسهيل اندماجهم في النظام التربوي المغربي، حتى يتمكنوا من متابعة دراستهم في مختلف أسلاكه بنجاح (ص 41 من الميثاق).

3-2 مستجدات خاصة بالمدرس

يحظى المدرس في الإصلاح الجديد بأهمية وتشريف بالغين، فهو قطب فاعل داخل المثلث البيداغوجي المكون من الأستاذ والمتعلم والمادة الدراسية. وهو كذلك عنصر فاعل في فضاء المدرسة وطوبولوجيتها ومشهدها التربوي العام. وبالتالي يكون كل تعلم أو تعليم ناقصا في غياب المدرس. والدليل على ما نقول تلك الانتقادات اللاذعة التي توجه إلى التعليم المبرمج وإلى سكينر وغيره من أنماط التعلم التي تستبعد تدخل المدرس من فعلها.

إن المدرس هو الذي يترجم فعليا نوايا السياسة التعليمية وغاياتها، وهو الذي يقوم بالنقل الديداكتيكي، وينجز الدروس والبرامج ويقوم بالتقويم والمراقبة، ويصحح الأوراق ويعطي النقطة ويحضر مجالس المؤسسة ويشارك في مداولاتها. ولذلك يعتبره الإصلاح الجديد طرفا معنيا أكثر مما مضى. ومن المستجدات التي تخص المدرس، إشراكه في وضع البرامج والمناهج التعليمية بطريقة وصيغ جديدة تختلف عن وضعيته السابقة. فقد كان

الأساتذة يشاركون في صياغة البرامج والمناهج التربوية، ولكنهم كانوا يشاركون بصفتهم مفتشين أو مشرفين في تأليف الكتب المدرسية كما يرى الأستاذ بردوزي. وهذا ما جعل العديد من الكتب والمقررات المدرسية تنحرف عن حقيقة الوضع وواقع الفصول الدراسية وحاجيات المتعلمين ومنتظرات الآباء والمحيط بصفة عامة. وكان هذا الانحراف يحصل على المستويين الذهني والاجتماعي:

من الناحية الذهنية، يكون النقل الديداكتيكي الذي يمارسه المفتش أو المشرف أو الأكاديمي أقل نجاعة وملاءمة لمستوى النضج العقلي للفئة المستهدفة من النقل الذي يمارسه أستاذ مدرس يعيش واقع التدريس يوميا ويقوم بتقويمات قبلية وتكوينية مرحلية وإجمالية. وفي هذا السياق، جاء الميثاق بالجديد فلم يعتبر المدرس مجرد منفذ للسياسة التربوية، ولكنه ألزمه بإعطاء تصوره الشخصي للمنهاج الدراسي. وفعلا فقد شارك العديد من المدرسين، وفي مختلف أسلاك التربية والتكوين في إعداد كتب مدرسية وفق دفتر التحملات الخاص، ووفق منظورهم الشخصي.

وتتبدى هذه المشاركة من خلال تصفح المقررات الجديدة التي تصدر بأسماء متعددة منها المفيد والمرشد والمنار و... ورغم الانتقادات الموجهة إلى طرائق التأليف المعتمدة، ومعايير النشر المطبقة وكذلك إلى المبالغة في المنافسة والتعددية، فإن هذا التنوع يعتبر من تجليات التجديد الذي جاء به الميثاق الوطني الذي يمنح كافة المدرسين الحق في التعبير عن رأيهم، ويفسح لهم المجال للمشاركة في تدبير الشأن التربوي والتعريف بخصوصياتهم الفردية والجماعية، الثقافية والحضارية.

إلى جانب إشراك المدرس في تأليف الكتاب المدرسي، ينص الميثاق الوطني. كما أشرنا إلى ذلك-على ضرورة إشراكه في جميع أجهزة التدبير والتسيير، بما فيها المجلس التعليمي ومجلس تدبير المؤسسة والمجلس التربوي ومجلس القسم ومجلس الجامعة ومجلس الأكاديمية وجمعية الآباء في حالة وجود ابن بالمؤسسة المعنية، شريطة ألا يكون مدرسا بها. ويرى محمد بردوزي أن مشاركة الأساتذة في تسيير المنظومة التربوية تتطلب "إدراج دورات تكوينية حول التنظيم والإدارة

التربويين في برامج التكوين الأساس والمستمر للأساتذة. كما يتطلب الأمر تعزيز التكوين والإلزامات الرسمية في مجال الأخلاقيات الأكاديمية والمهنية. وينبغي وضع وثائق واضحة بهذا الخصوص وشرحها وتوقيعها من طرف الأساتذة، إما ضمن عقود توظيفهم أو في شكل تصريحات مكتوبة يوقعونها عند استلام مهامهم.

• وبموازاة العمل الذي يقوم به المدرس داخل المدرسة أو مؤسسة التربية والتكوين، يُطْلَبُ منه أن يؤدي دوره كاملا في مصاحبة المتعلمين خارج جدران الحجرة الدراسية وخارج أسوار المؤسسة. وذلك من عن طريق التواصل المنتظم بالآباء وإخبارهم بمسار أبنائهم وبناتهم ومستوى تحصيلهم الدراسي ومدى مواظبتهم ودرجة التقدم أو التراجع الحاصل لديهم. كما يُطلب منه تلميع صورة المدرسة لدى المجتمع والعمل على تعديل التمثلات السلبية التي كَوَّنَهَا المحيط حول المدرسة العمومية بصفة خاصة. وذلك بفعل تصدير أنشطته إلى المحيط؛ وأيضا بواسطة شراكات وإنجازات ثقافية وتربوية ينتفع منها المدرس والمتعلم والمحيط. إن إمتداد عمل المدرس خارج المدرسة لا يعني بتاتا إنجازه لساعات بمؤسسات حرة أو خاصة، أو بمجالات منزلية أو تُهَيَّأُ لهذه الوظيفة، ولكنه يعني بالاقتضاء والضرورة إنجازه لأنشطة ومسئوليات ثقافية وتربوية وأخلاقية لا تؤثر سلبا على إنجازاته داخل المدرسة التي تعتبر مقر عمله.

• إن الأسرة المغربية تشتكي من حالات يندى لها الجبين، وتعبر عن امتعاضها وقلقها من تماطل بعض المدرسين في أداء الواجب وإكراه تلاميذهم على الساعات. لقد زار أحد نواب الوزارة مؤسسة تابعة للنيابة من أجل تفقد الوضع بها، فدخل عند أستاذ وسأله بابتسامة عريضة قائلا: "أي مستوى هذا؟" فأجاب الأستاذ قائلا: "الأولى"، فاستغرب النائب وطلب اليقين من مدير المؤسسة الذي قال له بأن المستوى هو السنة الثالثة وليس السنة الأولى، وأن الأستاذ سُئِلَ بمجرد عودته من مدرسة للتعليم الخاص حيث يدرس المادة لأقسام السنة الأولى.

• من هذا المنطلق، نرجو من الأستاذ والأستاذة أن ينأى وتنأى بنفسها عن هذه الممارسات، وأن يُرْفِقَا عملهما داخل المدرسة بالبحث التربوي وتحسيس المواطن وتوعيته

وزرع القيم الدينية، والتربية على التسامح والمواطنة، حتى يساهما في انفتاح المدرسة على محيطها وخلق جسور التفاعل والتكامل بينهما، وبناء وتنمية كفايات متنوعة كمعرفة الانوجاد والعيش مع الجماعات غير المدرسية، وتوظيف المعرفة المدرسية في إفادة المحيط والاستفادة منه. إن العولمة الثالثة تفرض على المدرس أن لا يعتبر المعرفة والعلم بدلة يرتديها عندما يكون في المدرسة ويخلعها عندما يخرج منها كما قال المفكر هشام شرابي. فالمعرفة خاصية للمدرس ينبغي أن تحايثه وتلازمه في حله وترحاله. كما ينبغي للمدرس أن يعتبر نفسه مربيا ومثقفا داخل المدرسة وخارجها وأن يساهم في نشر ثقافة القراءة والكتابة والبحث والتكوين.

3-3 مستجدات خاصة بالمدير والمدرسة

من المبادئ الأساسية في الميثاق، جعل المدرسة تتمتع بهامش مهم من الاستقلالية في ممارسة اختصاصاتها التربوية والتدبيرية، والاندماج في محيطها السوسيو- اقتصادي بواسطة شراكات متنوعة مع مختلف الفرقاء الجهويين؛ وبالتالي فإن المدرسة، بحسب الميثاق الوطني، مطالبة بالتواصل الفعال مع محيطها المباشر وغير المباشر، القريب والبعيد، حتى تخلق فضاء تربويا ومجالا عموميا، تطبعه الثقة المتبادلة، وتميزه روح التعاون والتشارك والتفاوض والتفاهم. ويطمح الميثاق الوطني إلى الارتقاء بالمؤسسة التعليمية وجعلها مصلحة للدولة يتم تسييرها وتدبيرها ذاتيا على شاكلة سيكما (SEGMA) في أفق أن تصبح وحدة تشارك في تنفيذ المساطر وصياغة الأهداف وتخطيط المشاريع واتخاذ القرارات.(الميثاق المادة 149)

3-3-1 بعض عناصر أزمة الإدارة التربوية: لقد كانت الإدارة التربوية تعيش وضعية مترهلة وتعاني أزمات حادة طالتْ مقوماتها الداخلية والخارجية. ومن تمظهرات هذه الأزمة نذكر العناصر التالية:

أ. إسناد المناصب الإدارية ذات الحساسية الكبرى إلى غير أهلها، فإلى يومنا هذا، مازالت النيابات والأكاديميات تكلف بعض المدرسين بإدارة مؤسسة تعليمية، ويعترف هؤلاء الأساتذة أو الحراس العامون الجدد بأنهم لا يمتلكون المعارف اللازمة والكفايات الضرورية والتكوين المتين لشغل هذه المناصب الإدارية. فيجب أن نعرف أن خطأ إداريا

بسيطا قد يكلف ثمنا غاليا فيؤدي إلى إضراب التلاميذ عن الدراسة أو احتجاج الأساتذة وجمعية الآباء وأولياء التلاميذ (اسليماني وبوبكراوي ص9- 17)؛

ب. الافتقار إلى برامج حديثة؛

ج. ضعف إلمام المديرين بالتطورات الجديدة والمستجدات التربوية. إن العديد من رؤساء المؤسسات يوجدون خارج السياق ويحكمهم نظام فكر (Epistémè) يختلف عن نظام فكر الجماعة التي يرأسونها. إنهم لا يكترثون بما يجري في الساحة من تحولات وانتقالات؛

د. انفراد بعض رؤساء المؤسسات بالسلطة واستبدادهم بالقرار؛

ه. غياب نصوص تشريعية واضحة وذات رؤية شمولية وتكوينية وديناميةلمهام رئيس المؤسسة. (أنظر مقالنا في فكر ونقد ع 75)

لتجاوز هذه الوضعية المترهلة، يدعو الميثاق الوطني إلى تمتيع رؤوساء المؤسسات بالتكوين الأساس الملائم في مجال الإدارة المدرسية. كما يدعو إلى تدارك تكوين أولائك الذين يزاولون هذه المسؤولية دون أن يكونوا قد استفادوا من الإعداد اللازم. ويتطلب هذا التنظيم جملة ممنهجة ومكثفة لاستكمال تكوين المديرين الممارسين خلال السنوات الخمس القادمة، ومن ثم فمن العاجل تصميم سلك خاص بالتكوين الأساس لمديري المؤسسات ومسيريها. وبالنسبة إلى المديرين المزاولين لمهامهم حاليا، يجدر تجزيء برنامج التكوين هذا في شكل دورات مكثفة ومتلاحقة تنظم خلال جزء من العطل المدرسية. إنها حقا لثغرة أساسية في النظام الحالي لتكوين أطر وزارة التربية الوطنية التي لا توجد بها أي مؤسسة ولا أي سلك خاص بتكوين مديري مؤسسات التربية والتكوين.

لقد أصبح مشكل الإدارة منذ سنة 1995، انشغالا عاما حيث تم التنصيص على حله واتخاذ التدابير اللازمة. وعندما جاء الميثاق، اعتبر أن جودة المنتوج التعليمي تتطلب طريقة جديدة في التدبير، ترتكز على العقلنة والترشيد والمشاركة الفعالة لجميع أفراد المؤسسة. وقد طبقت هذه الإستراتيجية المسماة بالتدبير بالجودة الكاملة Total Quality Management (TQM)

في المقاولة الاقتصادية، ثم بدأ التفكير في نقلها إلى المؤسسة التعليمية.

3-3-2 مواصفات الإدارة التربوية من خلال الميثاق الوطني

يتحدث الميثاق عن مواصفات عدة نكتفي ببعضها:

- أن يكون المدير قادرا على استشراف المستقبل ولعب دور القائد؛
- أن يكون قادرا على التسيير القائم على أهداف محددة وإستراتيجية واضحة، ويتجاوز التسيير التلقائي والقائم على مجرد تنفيذ المذكرات؛
- أن يكون قادرا على تأطير وتوجيه مختلف الفاعلين داخل المؤسسة عارفا بجميع آليات وتقنيات وطرائق تدبير الموارد البشرية؛
- أن يكون قادرا على التواصل الفعال والحوار البناء والتنسيق الجيد؛
- أن يكون قادرا على حفز مجموعة العمل للانخراط في مشاريع تشاركية تجديدية وخلاقة؛
- أن يكون قادرا على إيجاد الشركاء المناسبين لمؤسسته؛
- أن يكون قادرا على التدبير المحاسباتي والمالي.

وبموجب الإصلاح الجديد، لم يَعُدْ مدير المؤسسة التعليمية مُجَرَّدَ شخص أو موظف يسهر على تنفيذ البرامج والمناهج، بل إن الميثاق يعتبره عنصرا فاعلا في المنظومة التربوية، يسير شؤون جماعته، التي غالبا ما تتكون من عناصر وأفراد غير متجانسين، لهم ميول وتوجهات مختلفة. إن المدير أو رئيس المصلحة مطالب باكتساب تقنيات وطرائق تواصل جيدة من شأنها أن تجعله قادرا على تدبير علاقات الاختلاف التي تَعُجُّ بها الحياة المدرسية، قادرا على إقناع وتحسيس الموظفين بواجباتهم وحقوقهم. كما تتجلى كفاية رئيس المؤسسة في استقطابه لآباء وأمهات وأولياء التلاميذ الذين يتزايد عزوفهم عن حضور الاجتماعات داخل المؤسسة لتتبع أبنائهم داخل المدرسة ومعرفة لسان حالهم فيها. إن تفعيل جمعية الآباء والعزوبة الشركاء والفرقاء، مرتبطان إلى حد كبير، بالقيادة الرشيدة والتدبير الجيد والحكامة الجيدة لرئيس المؤسسة.

لقد اعتبر الميثاق الوطني المدرسة نواة في مخطط دعم التجديد التربوي والرفع من المردودية. الشيء الذي جعله يفرض على المشرفين على تدبير المؤسسات التربوية والإدارات المرتبطة بها الواجبات التالية:

- العناية بالمؤسسات من كل الجوانب؛

- تتبع أداء الجميع وتقويمه؛

- الاهتمام بمشاكل المتعلمين، ومشاكل المدرسين وتفهمها والعمل على إيجاد الحلول الممكنة لها. وينص الميثاق الوطني على ضرورة حفز الأطر التربوية والإدارية. كما يدعوهم إلى المساهمة الفعالة في الإصلاح من خلال قيامهم بالمسؤوليات الملقاة على عاتقهم فيما يخص التسيير الجيد للمؤسسة.

3-3-3 الإدارة المدرسية والتواصل الإداري

3-3-3-1 **مفهوم الإدارة المدرسية:** الإدارة المدرسية هي إحدى المصالح الخارجية التابعة للوزارة حسب تراتبية إدارية تصاعدية. وهذه التراتبية هي المدرسة ثم النيابة ثم الأكاديمية فالوزارة. إن الإدارة المدرسية وسيط بين هيئة التدريس والتلاميذ والنيابة والأكاديمية. الشيء الذي يجعلها تتحمل مسؤولية جسيمة سواء على مستوى الإخبار والإعلام وتوزيع المذكرات والقوانين الجديدة، أو على مستوى التوزيع والتنظيم ومراقبة سير الدراسة والامتحانات.

والملاحظ أن المسلكيات الإدارية في المغرب ظلت تسير على نمط الإدارة الغربية الكلاسيكية إلى عهد قريب. أما اليوم، فلا أحد ينكر وجود محاولات لتطبيق بعض نماذج الإدارة العصرية، الحداثية والمتطورة، ومنها نموذج الملاءمة الذي يستند نظريا على الفلسفة الظاهراتية والوجودية والنقدية وعلوم الاتصال والإعلام والأعصاب والسلوك الإنساني. كما نجد نموذج قابلية التكيف الذي يرتكز على مفاهيم حديثة كإدارة التنمية وإيكولوجية الإدارة وإدارة التربية، وهو نموذج يدعو إلى فتح الإدارة على محيطها.

3-3-3-2 **التواصل الإداري، الواقع والآفاق:** يعرف الدكتور عبد الحميد البدري التواصل الإداري في كتابه: "الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية" بأنه العملية التي يتم من خلالها نقل التوجيهات والمعلومات والأفكار وما شابهها من فرد لآخر، أو من مجموعة لأخرى، وهي عملية يتم عن طريقها إحداث التفاعل بين الأفراد (السكتاوي).

إن التواصل الإداري الفعال هو أحد الشروط الضرورية للتدبير الجيد ولتحقيق جودة التعليم؛ وهو كذلك أحد العناصر المكونة للإنجاز الإداري كما سنرى إلى جانب الكفاية والتأهيل والتنظيم والتحفيز، فالأنشطة الإدارية في المؤسسة التعليمية تجري من خلال عملية التواصل باعتباره الأداة الرئيسية للتعريف بالأهداف والقرارات والتوجيهات، وتوضيحها لجميع العاملين وتوزيع العمل وفض النزاعات وحل المشاكل. وهكذا يلعب التواصل داخل الإدارة التربوية أدوارا رئيسية على مستويات متكاملة هي:

أ. مستوى التنسيق، حيث يسمح التواصل الإداري بخلق شبكة تنسيق فعالة داخل الإدارة التربوية والمدرسة بصفة عامة، ففي غياب التواصل الناجع لا يمكن للإدارة ومنسقي المواد والمفتشين والمستشارين في التوجيه والتخطيط ورؤساء الجمعيات أن يتبادلوا المعلومات والآراء، وبالتالي أن يتخذوا القرارات المناسبة؛

ب. مستوى التنظيم: إن الإدارة المنظمة بنائيا ووظيفيا، أي نسقيا، هي الإدارة التي تتكون من عناصر فاعلة ومتفاعلة في شكل كلية دينامية؛ وهذا معنى من المعاني التي يفيدها حَدُّ التواصل كما رأينا سابقا؛

ج. مستوى التخطيط: يعد التواصل إحدى الوسائل الكفيلة بتوفير المعطيات ورصد الحاجيات وتحديد الإمكانيات خلال كل سنة دراسية، وعلى شكل خريطة مدرسية؛

د. مستوى صنع القرارات: يساعد التواصل على تنظيم العلاقات التفاوضية والمشاورات الفردية والجماعية داخل الإدارة التربوية. إنه حوار مبني على التشاور وتبادل

الرأي واتخاذ القرارات بطريقة تشاركية. ويوكل الميثاق الوطني للتربية والتكوين للإدارة المدرسية أدْوَاراً جديدةً لا يمكن القيام بها إلا عن طريق تواصل فعال يحولها من مؤسسة أوضاع، إلى مؤسسة أدوار، من مؤسسة تنتهج أسلوب الأمر والطاعة والاستبداد بالرأي واتخاذ القرار، إلى مؤسسة متشبعة بالحوار والشفافية والتواصل الصاعد، وليس الإعلام النازل من القمة إلى القاعدة(De Rosnay.J)

وهكذا تصبح إدارة المدرسة المغربية بعيدة عن الممارسات الفجة والمعاملات اللاإنسانية والتخطيطات المكررة، من أجل تواصل تربوي هادف وانفتاح على أشكال مختلفة وأنساق متعددة من السلوكات الإدارية وغير الإدارية.

وإذا كان المدرس ملزما بإعادة النظر في طرائق التدريس داخل الفصل الدراسي، واعتماد مدخل الكفايات، فإن الإدارة ملزمة أيضا بإعادة النظر في أساليبها وتكسير الثابت في بنية تفكيرها ومسار ومصير أنشطتها. وفي هذا السياق التحديثي للإدارة، تطرح ضرورة الاستفادة من علم الاجتماع وعلم الاجتماع المعاصر والفلسفات الحديثة من أجل تحليل ودراسة سير العمل الإداري المؤسساتي للتربية والتكوين، وكذلك الوقوف على الغايات المعلنة والمضمرة، والكشف عن خبايا المنشأة التعليمية. ويدعو الميثاق الوطني للتربية والتكوين إلى خلق شبكات تواصل وشراكات بين جميع الأطراف المعنية بالتربية. وقد بدأ التمييز، منذ نهاية الألفية الثانية، بين ثلاثة أنماط من القيادة الإدارية هي: النمط المحافظ، والنمط المتحرر، والنمط المرن؛ كما بدأ التمييز بين التواصل والإعلام.

3-3-3-3 **وظائف التواصل الإداري:** تتلخص فيما يلي:

- تجميع المعلومات الإدارية والتربوية؛
- توجيه وتحفيز الأطراف المنفذة للمنهاج الدراسي؛
- التدبير العقلاني للموارد البشرية؛
- التدبير الجيد لشؤون المؤسسة؛
- تمرير الخطاب وقبول الاختلاف؛

- الحرص على جودة التربية والتكوين؛
- صيانة ممتلكات الدولة؛
- عقد شراكات مع الجماعات المحلية وأصحاب المقاولات وغيرها من الأطراف المهتمة؛
- تحفيز التلاميذ والأساتذة على التكوين المستمر وتحيين المعرفة؛
- عقد اللقاءات والندوات والمناظرات الثقافية والتربوية؛
- مد جسور التواصل بين مختلف المؤسسات التربوية؛
- تحفيز الآباء والأولياء على المشاركة في تسيير المدرسة؛
- التراسل الإداري المتمثل في إرسال واستقبال مختلف الوثائق الإدارية التي يمكن تصنيفها في نوعين: وثائق وظيفية إنتاجية تتضمن المعلومات العملية والعقلانية في شكلها الصريح، ثم وثائق وجدانية علائقية تتضمن المشاعر والانفعالات.

3-3-4 **الصحة المدرسية** L'hygiène scolaire: يقاس حاليا مستوى تقدم الأمة أو درجة رخائها وحضارتها بمدى عنايتها بأطفالها وتلامذتها، لذلك، تتعاون وزارة التربية ووزارة الصحة مع الأسرة في هذا الميدان، كل بحسب اختصاصه وإمكاناته.

3-3-4-1 **على مستوى التربية والتكوين**

تزخر البرامج التعليمية بمواضيع حيوية في مجالات المحافظة على الصحة بالتغذية المناسبة والوقاية المستمرة والعلاج الناجع، كما توفر المؤسسات للتلاميذ المقام الصحي من تهوية وإنارة وصباغة ملائمة. وقد تنتاب هذا الجانب بعض النواقص خصوصا في مدارس العالم القروي حيث تنعدم الظروف الضرورية للعمل. ومن جهة أخرى، على المدرسة أن تجعل من جمعيـة آبـاء وأوليـاء التلاميـذ (والتعاونية المدرسية) وسيلة من وسائل التوعية الصحية بواسطة أيام إخبارية ميدانية، وعروض ثقافية، سينمائية، فنية، تركز على هذا المجال بشتى الوسائل والأبعاد.

كما ينتظر أن تتطور التربية البدنية في برامجها وظروف القيام بها، لتصبح بالفعل فرصة لتقوية أجسام المتعلمين وإكسابها المناعة الكافية.

ووقاية من أخطار تعاطي المخدرات وتناول الأدوية التي انقضى الأجل المحدد لاستعمالها، تسعى الوزارة عن طريق التربية الوقائية لتوعية المتعلمين، وذلك خلال دروس علوم الحياة والأرض والتربية الصحية، والإسلامية، والغذائية، والبدنية، والأسرية، والعلوم الإنسانية.

وقد وَضَعَتْ وزارة التربية الوطنية مصحات مدرسية وجامعية بهدف توفير أرضية صالحة لتثبيت بنيات الصحة المدرسية والجامعية داخل المؤسسات وضمان استمرارها، كما عززت جانب التربية الصحية والغذائية في البرامج الدراسية وأعدت « الدفتر الصحي» الذي يجب أن يصحب التلميذ خلال حياته الدراسية، تدون فيه جميع المعلومات الصحية الخاصة به ، وذلك لتتبع نموه الجسمي والفكري ومردوديته في القسم.

ويعتمد على الدفتر الصحي في عدة عمليات:

- تقديمه للمسؤولين عن الصحة المدرسية والجامعية خلال الفحوص الطبية؛
- وضعه رهن إشارة التلاميذ والطلبة لإجراء الفحوص الطبية أو العلاجات الضرورية أو المستعجلة بالمستوصفات أو المستشفيات؛
- الاعتماد عليه في تبرير الغياب؛
- استغلاله في الحملات الصحية وخصوصا منها ما يتعلق بالتلقيحات الضرورية.

وينقسم الدفتر الصحي إلى أربعة أجزاء:

الجزء الأول: يتعلق بتاريخ فتح الدفتر والتعريف بالتلميذ أو الطالب والمؤسسة التعليمية التي ينتسب إليها.

الجزء الثاني: يخصص لضبط ما يلي:

- الحالة الصحية للتلميذ أو الطالب؛
- سوابقه الطبية والجراحية وتلقيحا ته؛
- السوابق الصحية العائلية.

الجزء الثالث: يتعلق بالفحص الطبي المنتظم.

الجزء الرابع: يشمل الأمراض التي يتعرض لها التلميذ أو الطالب طيلة السنة الدراسية.

وتتم تعبئة الدفتر كما يلي:

الجزء الأول (ص 2): تعبأ المعلومات المطلوب تسجيلها في هذه الصفحة بالمؤسسات التعليمية؛

الجزء الثاني (ص 3): تعبأ المعلومات المطلوب تسجيلها في هذه الصفحة من قبل آباء وأولياء التلاميذ أو من قبل الطلبة؛

الجزء الثالث (من الصفحة الرابعة إلى الصفحة التاسعة): خاص بالطبيب، وتدون فيه نتائج الفحوص ومختلف المعلومات المتعلقة بصحة التلميذ أو الطالب، وكذا مدى استعداده لممارسة التربية البدنية. ويركز على هذه العملية في مستويات السنة الأولى والسنة السادسة من التعليم الابتدائي والسنة الثالثة من التعليم الإعدادي؛

الجزء الرابع (صص 11-12): يتعلق بالأمراض التي قد تصيب التلميذ أو الطالب خلال السنة الدراسية أو الجامعية والتي يجب تسجيلها حسب تاريخ حدوثها.

3-3-4-2 اقتناء الدفتر الصحي

أ. بالنسبة إلى تلاميذ التعليم الابتدائي والإعدادي والتأهيلي

تكلف الفروع الإقليمية لجمعية الأنشطة التربوية الاجتماعية باقتناء الدفتر الصحي لتلاميذ التعليم الإعدادي والتأهيلي؛

- تجمع واجبات اقتناء الدفتر الصحي من التلاميذ مباشرة في بداية الدخول المدرسي بالثمن الرسمي؛

- تقدم كل مؤسسة طلبا إجماليا بعدد الدفاتر الصحية الكافية لمجموع التلاميذ الذين ستشملهم هذه العملية؛

- تحول المبالغ المستحقة إلى الحساب البريدي للفرع الإقليمي المعني؛

- يقدم كل فرع إقليمي للجمعيتين المذكورتين طلبا كتابيا للناشر، مشارا فيه إلى الكميات المطلوبة من الملف الصحي؛

- تقدم المبالغ المستحقة للناشر بواسطة شيك عند الحيازة، ولا يجوز تقديمها نقدا؛

تقتنى الكميات المطلوبة من الدفتر مباشرة من الناشر بتخفيض قدره 20٪ عن كل دفتر، ويخصص نصف هذا التخفيض لكل تعاونية مدرسية ولكل فرع محلي للأنشطة التربوية الاجتماعية. ويخصص النصف الآخر لكل فرع إقليمي للجمعيتين المذكورتين على أساس التكفل بالحيازة وصوائر النقل؛

- تستعمل مجموع هذه المبالغ، التي يفترض أن تستفيد منها التعاونيات المدرسية والفروع المحلية، في تمويل الأنشطة التربوية والاجتماعية والفروع الإقليمية للجمعيتين المعنيتين لتنمية الخزانة المدرسية.

ب. بالنسبة إلى طلبة التعليم العالي

يقوم طلبة السنتين الأولى والثانية من التعليم العالي باقتناء الدفاتر الطبية مباشرة من نيابات وزارة التربية الوطنية بالعمالات والأقاليم التي تتواجد بها المؤسسات الجامعية التي يتابعون بها دراستهم.

3-3-4-3 الوقاية والعلاج

تنشط وزارة الصحة وبعض الجمعيات المتخصصة في تنظيم حملات وطنية للوقاية من أمراض معينة أو لمحاربتها، من مثلها محاربة أمراض العيون، والصدر والقرع والجدري.

أ. الوقاية

تكون الوقاية عن طريق الحقن والتلقيح ضد مجموعة من الأمراض المعدية أو الشائعة: الجدري- السل- الشلل...

وخلال استعداد التلاميذ للمخيمات الصيفية، تقوم وزارة الصحة بعدة تحريات وقائية، فتراقب صحة التلاميذ المنخرطين، وقد ترفض مشاركة بعضهم في التخييم عندما يكتشف أنهم مصابون بمرض لا يتناسب والمنطقة المراد التخييم فيها (شاطئ، جبل، صحراء...)، أو مصابون بمرض مُعْد، أوعندما تدعو وضعيتهم الصحية إلى رعاية معينة لا تتوفر في المخيمات، كالتلميذ المصاب بداء السكري، أو بالشلل أو بضعف ملحوظ في القلب.

ب. العلاج: يتوفر من خلال التعاون مع المستوصفات التي ينبغي أن تعطي التلاميذ الأسبقية في العلاج بمجرد اصطحابهم لبطاقة أو ملف المدرسة. وفيما يخص المصحة المدرسية، لا بد من تزويد كل مؤسسة تعليمية بمصحة تتوافر فيها جميع الأدوية التي تصلح للعلاجات الأولية.

3-4 مستجدات تخص الأسرة والآباء

ينال آباء التلاميذ وأولياؤهم حظا وافرا من المشاركة في تسيير المؤسسات التربوية وتقييمها. فقد تقرر تمثيلهم في مجالس تسيير المؤسسات من أجل منحهم حقهم الكامل في التدبير والتسيير الجيدين. وكذلك تحميلهم مسؤولياتهم الكاملة في توفير شروط التواصل والجودة داخل مؤسستهم التعليمية والتربوية. فقد جاء في الميثاق الوطني ما يلي:

• على الآباء والأولياء الوعي بأن التربية ليست وقفا على المدرسة وحدها، وبأن الأسرة هي المؤسسة التربوية الأولى التي تؤثر إلى حد بعيد في تنشئة الأطفال وإعدادهم للتمدرس الناجح، كما تؤثر في سيرورتهم الدراسية والمهنية بعد ذلك؛

• وعليهم كذلك تجاه المؤسسة المدرسية واجب العناية والمشاركة في التدبير والتقويم وفق ما تنص عليه مقتضيات الميثاق؛

• وعلى جمعيات الآباء والأولياء، بصفة خاصة، واجب نهج الشفافية والديمقراطية والجدية في التنظيم والانتخابات والتسيير، وواجب توسيع قاعدتها التمثيلية لتكون بحق محاورا وشريكا ذا مصداقية ومردودية في تدبير المؤسسات التربوية وتقويمها والعناية بها؛

• وللآباء والأولياء على الدولة والجماعات المحلية والمدرسين والمسيرين حقوق تقابل ما لهذه الأطراف من واجبات (الميثاق الوطني- المادتان 16-17).

ويجب كذلك الحوار والتشاور مع المدرسين والآباء والأمهات وسائر الأولياء وشركاء المدرسة، كما يجب أن يكون تدبير موارد المدرسة شفافا وفعالا تشارك فيه كل هيئات التدبير المحددة في الميثاق (المادة 18). وعموما فإن الجديد بالنسبة إلى جمعية الآباء يكمن في الصلاحيات الواسعة والقيمة التدخلية التي أصبحت لها بمقتضى الإصلاح الحالي.

3-5 مستجدات تخص الأكاديمية

أنشئت الأكاديمية الجهوية منذ إصلاح 1985 في إطار سياسة اللامركزية وعدم التركيز التي نهجتها الدولة في قطاعات عدة منها قطاع التربية والتعليم. ولكن الميثاق الوطني نص على إعادة هيكلة نظام الأكاديميات الموجودة وتوسيعها لتصبح سلطة جهوية للتربية والتكوين، لامتمركزة ولا ممركزة، ومزودة بالموارد المادية والبشرية الفعالة، لتضطلع بالاختصاصات الموكولة للمستوى الجهوي.(المادتان 146-162 من الميثاق الوطني). وفي إطار الأجرأة، صدر القانون رقم 07.00، الذي أحدثت بموجبه الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين باعتبارها سلطة جهوية للتربية والتكوين تشبه المؤسسة العمومية ذات الشخصية المعنوية والاستقلال المالي. وانطلاقا من الميثاق الوطني (المذكرات 146-147-162)، ومن القانون رقم07.00، أصبحت للأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين الاختصاصات التالية:

• تنفيذ السياسة التربوية والتكوينية مع مراعاة الأولويات والأهداف الوطنية المحددة من لدن السلطة الحكومية المكلفة بالتربية الوطنية؛

• إعداد مخطط تنموي للجهة يشمل الحاجيات والإمكانيات، ويتضمن مجموعة من التدابير والعمليات ذات الأولوية في مجال التمدرس طبقا للتوجهات والأهداف الوطنية مع إدماج الخصوصيات والمعطيات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والجهوية في البرامج التربوية؛

• وضع الخرائط المدرسية التوقعية على مستوى الجهة، بتنسيق مع الجهات المعنية، وبالتشاور مع الجماعات المحلية والمندوبيات الجهوية للتكوين المهني؛

• المساهمة في تحديد حاجيات الشباب في مجال التكوين المهني، أخذا بعين الاعتبار الخصوصيات الاقتصادية الجهوية؛

• وضع وتطوير التكوينات التقنية الأساسية ذات الأهداف المهنية الخاضعة للنظام المدرسي، وكذا التكوين المهني بالتمرس أو التناوب الذي تقوم به المؤسسات الإعدادية والتأهيلية؛

• وضع برنامج توقعي متعدد السنوات للاستثمارات المتعلقة بمؤسسات التعليم والتكوين، وذلك على أساس الخريطة التربوية التوقعية؛

• تحديد العمليات السنوية للبناء والتوسع والإصلاحات الكبرى والتجهيزات المتعلقة بمؤسسات التربية والتكوين والقيام بتتبعها؛

• القيام في عين المكان بمراقبة حالات كل مؤسسات التربية والتكوين وجودة صيانتها، ومدى توفرها على وسائل العمل الضرورية؛

• ممارسة الاختصاصات المفوضة إليها من لدن السلطة الحكومية الوصية في مجال تدبير الموارد البشرية؛

• الإشراف على البحث التربوي على المستوى الإقليمي والمحلي، وعلى الامتحانات وتقسيم العمليات التعليمية على مستوى الجهة، ومراقبة هذه العمليات على المستوى الإقليمي والمحلي والعمل على تطوير التربية البدنية والرياضة المدرسية؛

• القيام بمبادرات للشراكة مع الهيئات والمؤسسات الجهوية والإدارية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، بهدف إنجاز المشاريع الرامية إلى الارتقاء بمستوى التربية والتكوين في الجهة؛

• إعداد الدراسات المتعلقة بالتربية والتكوين والإشراف على النشر والتوثيق التربوي على مستوى الجهة، والمساهمة في البحوث والإحصاءات الجهوية أو الوطنية؛

• إعداد سياسة للتكوين المستمر لفائدة الموظفين التربويين والإداريين ووضعها موضع التنفيذ؛

• تسليم رخص فتح أو توسيع أو إدخال تغيير على مؤسسات التعليم الأولي أو التعليم الخصوصي المدرسي؛

• تقديم كل توصية تتعلق بالقضايا التي تتجاوز إطار الجهة إلى السلطات الحكومية المعنية، وذلك من أجل ملاءمة آليات وبرامج التربية والتكوين مع حاجيات الجهة؛

• تقديم خدمات في كل مجالات التربية والتكوين.

إدارة وتسيير الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين

مدير الأكاديمية: يرأس الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين مدير يعين بظهير شريف باقتراح من السلطة الحكومية الوصية، ويتمتع بجميع السلط والصلاحيات اللازمة لتسيير شؤون الأكاديمية. ومن مهام مدير الأكاديمية:

• تدبير شؤون الأكاديمية والعمل باسمها ومباشرة أو الإذن بمباشرة جميع الأعمال والعمليات المتعلقة بها والقيام بجميع الأعمال التحفظية؛

• تمثيل الأكاديمية إزاء كل شخص ذاتي أو معنوي؛

• تمثيل الأكاديمية أمام المحاكم وإقامة جميع الدعاوي القضائية الرامية إلى الدفاع عن مصالح الأكاديمية؛

• تدبير شؤون هيئة المستخدمين الخاصة بالأكاديمية؛

• تدبير الموارد البشرية طبقا للاختصاصات المفوضة للأكاديمية؛

• إدارة جميع المصالح التابعة للأكاديمية؛

• إعداد واقتراح مشروع الميزانية على مجلس الأكاديمية، مع مراعاة الأولويات والأهداف الوطنية المحددة من لدن السلطة الحكومية الوصية؛

• مسك محاسبة النفقات الملتزم بها وتصفية وإثبات نفقات الأكاديمية ومداخلها طبقا للنصوص التنظيمية الجاري بها العمل في هذا الميدان.

المجلس الإداري للأكاديمية

يتألف المجلس الإداري من وزير التربية الوطنية رئيسا، ومن الأعضاء: رئيس مجلس الجهة، والي الجهة، عمال عمالات وأقاليم الجهة، عمداء المدن، رؤساء المجالس الإقليمية، رئيس المجلس العلمي للجهة، رئيس أو رؤساء الجامعات الموجودة في الجهة، المندوب الجهوي لإدارة التكوين المهني، رؤساء الغرف المهنية بالجهة (ممثل واحد عن كل قطاع)، ممثل اللجنة الأولمبية للجهة، ممثلو السلطات الحكومية للجهة المكلفة بالتربية الوطنية، الداخلية، التعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، الأوقاف والشؤون الإسلامية، إعداد التراب الوطني والتعمير والإسكان والبيئة، التجارة والصناعة والمعادن والصناعة التقليدية، الفلاحة والصيد البحري، النقل والملاحة التجارية، التشغيل والتكوين المهني، الشؤون الثقافية، الصحة، التوقعات الاقتصادية والتخطيط، الشبيبة والرياضة، التجهيز، أوضاع المرأة ورعاية الأسرة والطفولة وإدماج المعاقين، محاربة الأمية والتربية غير النظامية، تقنيات المواصلات والإعلام، رؤساء المجموعات الحضرية، رؤساء المجالس الإقليمية، المالية والخوصصة، ستة ممثلين عن الأطر التعليمية من أعضاء اللجن الثنائية المتساوية الأعضاء على مستوى الجهة بنسبة ممثلين اثنين عن كل سلك تعليمي وممثلين اثنين عن الأطر الإدارية والتقنية، ثلاثة ممثلين عن جمعيات آباء وأولياء التلاميذ بنسبة ممثل (واحد عن كل سلك تعليمي، ممثل واحد عن مؤسسات التعليم الأولي).

التنظيم المالي للأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين

تخضع الأكاديميات للمراقبة المالية للدولة، المطبقة على المؤسسات العمومية الجهوية للتربية والتكوين بموجب الظهير المتعلق بتنظيم مراقبة الدولة المالية على المكاتب والمؤسسات العامة والشركات ذات الامتياز، وكذا على الشركات والهيئات المستفيدة من المساعدة المالية التي تقدمها الدولة أو الهيئات العامة.

وحتى تتمكن الأكاديمية من إنجاز المهام الموكولة إليها، توضع رهن تصرفها، مجانا، المنقولات والعقارات التابعة لملك الدولة الخاص، وذلك بموجب محضر للجرد تتم المصادقة عليه بقرار مشترك بين السلطة الحكومية المكلفة بالتربية الوطنية والسلطة الحكومية المكلفة بالمالية.

وتتكون ميزانية الأكاديمية من موارد ونفقات. **وتتكون الموارد من:**

- الإمدادات التي تأتي من ميزانية الدولة والإعانات والمساهمات في إطار الشراكة مع الجماعات المحلية، وهيئاتها وكل هيئة أخرى عامة أو خاصة؛
- التسبيقات القابلة للإرجاع التي تمنحها الخزينة والهيئات العامة أو الخاصة، وكذا الاقتراضات المأذون فيها طبقا للنصوص التشريعية الجاري بها العمل؛
- الهيئات والوصايا والمداخيل المتنوعة؛
- مداخيل الخدمات التي تقدمها والمرتبطة بنشاطها؛
- الموارد التي يمكن أن تمنح لها لاحقا، بموجب أحكام تشريعية أو تنظيمية.

تتكون النفقات من:

- نفقات التجهيز والتسيير؛
- تسديد التسبيقات والقروض؛
- كل النفقات الأخرى المرتبطة بنشاطها.

ويمكن أن نميز بين خمس مجموعات أو أنواع من الأكاديمية من حيث حجمها ووحداتها الإدارية.

المجموعة الأولى: تتكون من أكاديمية واحدة هي أكاديمية جهة الدار البيضاء الكبرى، وتضم 4 أقسام و9 مصالح؛

المجموعة الثانية: تتكون من 5 أكاديميات هي أكاديمية جهة سوس ماسة درعة وأكاديمية مراكش تانسيفت الحوز، وأكاديمية الجهة الشرقية، وأكاديمية جهة الرباط سلا – زمور- زعير وأكاديمية تازة الحسيمة تاونات؛

المجموعة الثالثة: تتكون من 4 أكاديميات تتكون كل واحدة من قسمين اثنين وسبع مصالح، وهي أكاديمية جهة الشاوية- وأكاديمية جهة مكناس تافيلالت وأكاديمية جهة فاس بولمان وأكاديمية جهة طنجة تطوان؛

المجموعة الرابعة : تتكون من 4 أكاديميات تضم كل واحدة منها قسمين اثنين و5 مصالح وهي أكاديمية جهة العيون بوجدور الساقية الحمراء، واكاديمية الغرب الشراردة بني حسن، وأكاديمية دكالة عبدة ، وأكاديمية تادلة أزيلال؛

المجموعة الخامسة: تتكون من أكاديميتين تضم كل واحدة قسما واحدا وثلاث مصالح، وهي أكاديمية جهة وادي الذهب لكويرة وأكاديمية كلميم السمارة.

3-6 **النيابة مصلحة تابعة للأكاديمية**: جاء في المادة 12 من القانون المحدث للأكاديميات ما يلي:

مع مراعاة أحكام المادة 10من هذا القانون، ينقل موظفو النيابات الإقليمية للتربية الوطنية كما تحول اختصاصاتها إلى كل أكاديمية في حدود دائرة نفوذها الترابي. ومع مراعاة الأحكام نفسها، توضع مؤسسات التربية والتكوين المتواجدة في دائرة النفوذ الترابي لكل أكاديمية تحت سلطاتها، وهكذا أصبحت النيابة عبارة عن مصلحة خارجية للأكاديمية، مهمتها هي المساهمة في وضع وتنفيذ سياسة الوزارة في ميدان التعليم بأسلاكه : الأولي والابتدائي والإعدادي والتأهيلي.

ومن اختصاصات النائب، إعداد الخريطة المدرسية الخاصة بالإقليم المعني، وبرمجة حاجيات الإقليم أو العمالة من البنايات والتجهيزات المدرسية والموارد البشرية والمالية، وتمثيل المصلحة الإقليمية إزاء كل شخص ذاتي أو معنوي على مستوى الإقليم أو العمالة، وبصفة عامة، ممارسة الاختصاصات المفوضة إليه من لدن الوزير أو مدير الأكاديمية.

خلاصة: لقد شكل إحداث الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين تجديدا مهما وتحولا جذريا في منظومتنا التربوية بعد أن كان تدبير الشأن التربوي حكرا على الإدارة المركزية لردح طويل من الزمان. ولكن إنجاح هذا الورش الوطني الطموح يقتضي تضافر الجهود وتحمل المسؤوليات، وإعادة النظر في العلاقة بين الأكاديمية والنيابة.

3-7 مستجدات في مجال تدبير الموارد البشرية

إن تجديد المدرسة رهين بجودة عمل المدرسين وإخلاصهم والتزامهم (المادة 133) وفي إطار تطبيق مواد هذا الميثاق، يتعين إعادة النظر في مختلف الجوانب المتعلقة بالتكوين والحفز والتقويم لكل مكونات الموارد البشرية العاملة بقطاع التربية والتكوين.

ولتأهيل العنصر البشري للوزارة وجعله قادرا على الانخراط في مشروع الإصلاح، تم تعديل النظام الأساسي الصادر في 4 أكتوبر 1985 بنظام جديد بمرسوم رقم 854-02-2 بتاريخ 10 فبراير 2003 بشأن النظام الأساسي الخاص بموظفي وزارة التربية الوطنية والذي سعى إلى تحقيق الأهداف التالية:

1 - تبسيط البنيات المنظمة للموظفين من خلال تقليص عدد الأطر.

2 - تقليص عدد الهيئات انسجاما مع أربع وظائف أساسية هي:

- الوظيفة التعليمية التربوية؛
- التدبير المادي والمالي؛
- التوجيه والتخطيط التربوي؛
- التربية المساعدة أو الموازية.

3 – البحث عن المرونة اللازمة وإقرار الوظائف المندمجة.

4 – البحث عن جودة وفعالية النظام التربوي عبر تحسين الأداء البيداغوجي.

5 – إقرار نظام محفز ومنصف لجميع فئات موظفي الوزارة.

6 – إقرار مبدأ الترقية عن طريق الامتحانات والاختيار بالنسبة إلى جميع الأطر.

ومن المستجدات التي تضمنها المرسوم الجديد في مجال تدبير الموارد البشرية:

• تثمين التكوين واعتباره ضروريا لولوج مختلف الوظائف المنصوص عليها في النظام الأساسي الخاص بموظفي وزارة التربية الوطنية؛

• فتح إمكانية الترقي إلى الدرجة 1 (السلم 11) أمام أساتذة التعليم الابتدائي الملحقين التربويين وملحقي الاقتصاد والإدارة والملحقين الاجتماعيين؛

• اعتماد آليات جديدة للترقي، الأولى تتعلق بالترقية بالاختيار بعد التقييد في جدول الترقية، وتتم الثانية عن طريق الامتحانات المهنية، فضلا عن الترقي بواسطة الشهادات العلمية بصفة استثنائية تمتد لمدة 5 سنوات ابتداء من 13 فبراير 2003؛

• تحديد نسبة معينة للترقي بالاختيار والامتحانات المهنية، علما أن نسبة الترقية بالاختيار من الدرجة الأولى إلى الدرجة الممتازة قد حددت في 22 ٪ من عدد المستوفين شروط الترقية بالاختيار، ودون الأخذ بعين الاعتبار عدد المستفيدين برسم السنوات السابقة، وفي السياق نفسه فإن مقاييس الترقية بالاختيار قد حددت بموجب قرار للسلطة الحكومية المكلفة بالتربية الوطنية؛

• إلزام خريجي مراكز تكوين أساتذة التعليم الابتدائي وأساتذة التعليم الثانوي الإعدادي وأساتذة التعليم الثانوي التأهيلي باختبار شهادة الكفاءة التربوية.

وبصفة عامة، إذا كان صدور النظام الأساسي الخاص بموظفي وزارة التربية الوطنية 2-02-854 الصادر بتاريخ 10/ 02/ 2003 يشكل مرحلة أساسية، ومدخلا رئيسا

إلى إصلاح نظام التربية والتكوين، فإن تفعيل بعض مقتضياته يتطلب مواصلة الحوار بين الحكومة والنقابات التعليمية في إطار ما يسمى بالحوار الاجتماعي. فقد أبرمت اتفاقية بين الطرفين منذ 13 ماي 2002، وتضمنت ما يلي:

• إصدار مرسوم يحدد نظام التعويضات المخولة للموظفين الخاضعين للنظام الأساسي الخاص بموظفي وزارة التربية الوطنية؛

• إصدار مرسوم بإحداث تعويض عن المهام لفائدة موظفي وزارة التربية الوطنية المكلفين بمهام تنسيق التفتيش المركزي؛

• المرسوم بشأن التعويضات الممنوحة للمكلفين بمهام إدارة وتسيير مراكز تكوين المعلمين والمعلمات ومراكز استكمال الخبرة التربوية؛

• المرسوم بشأن التعويضات المخولة لأطر الإدارة التربوية المكلفين بمهام تسيير مؤسسات التربية والتعليم العمومي؛

• المرسوم بإحداث تعويض تكميلي عن التعليم لفائدة الأساتذة المبرزين للتعليم الثانوي التأهيلي والمكلفين بالتدريس بالأقسام التحضيرية لولوج المعاهد والمدارس العليا أو بأقسام تحضير شهادة التقني العالي أو بمركز التكوين أو بمؤسسات التعليم الثانوي التأهيلي؛

• المرسوم بإحداث تعويض تكميلي لفائدة المستشار في التوجيه التربوي أو التخطيط التربوي ومسيري المصالح الاقتصادية العاملين بمؤسسات التربية والتعليم العمومي؛

• المرسوم بشأن إحداث تعويض تكميلي عن التفتيش لفائدة مفتشي وزارة التربية الوطنية؛

• المرسوم بشأن تحديد تاريخ بداية استفادة موظفي وزارة التربية الوطنية من التعويضات المخولة لهم.

وفي مجال الارتقاء بالأعمال الاجتماعية لموظفي الوزارة، صدر القانون رقم 03.00 القاضي بإحداث وتنظيم مؤسسة محمد السادس للنهوض بالأعمال الاجتماعية للتربية والتكوين. وتهدف هذه المؤسسة إلى التشجيع والمساعدة على إحداث وتنمية وتفعيل البنيات

التابعة للقطاع العام أو الخاص التي تسعى إلى القيام بخدمات اجتماعية لفائدة موظفي وأعوان الدولة بما فيهم موظفو وزارة التربية الوطنية.

وعموما، فإن الميثاق الوطني يعتبر العناية بالعنصر البشري شرطا ضروريا لتحسين مردودية المنتوج التعليمي وحفز أطر الوزارة على تقديم وتحقيق إنجازات من شأنها أن تساهم في تحديث وتطوير منظومتنا التربوية. ولذلك يدعو إلى الاعتناء بالمربين والمدرسين والعناية بهم وتوفير الشروط الملائمة للعمل.

4- آليات التأطير والتدبير التربوي والإداري

4-1 مجالس المؤسسة

نص المرسوم رقم 376-02-2 على تشكيل مجلس للتدبير ومجالس تعليمية. وذلك تفعيلا للمادة 149 من الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وتجاوزا للوضعية السابقة التي عرفت تعدد المجالس التعليمية والمجلس الداخلي والمجلس التأديبي ومجلس الأقسام بالنسبة إلى المدرسة الثانوية والإعدادية، ومجلس المعلمين بالنسبة إلى المدرسة الابتدائية.

ولم تعد المدرسة المسؤول الوحيد عن تربية وتكوين الأجيال، وتنشئتهم التنشئة الملائمة، بل أصبحت هناك أطراف أخرى مدعوة إلى المساهمة في هذا الواجب الوطني. إن الميثاق يتيح الفرصة لجميع المعنيين بشؤون التربية والحياة المدرسية للمساهمة في تدبير شؤون المؤسسة التعليمية والعمل من أجل الارتقاء بها إلى المستوى الذي من شأنه أن يحقق تنمية شاملة ومستدامة.

وفي هذا الإطار، جاء الميثاق بفكرة إنشاء مجالس المؤسسة تكريسا لمبدإ العمل الجماعي وتحقيقا لانفتاح المدرسة على محيطها. ذلك أن إحداث مجالس تدبير المؤسسات بطريقة عصرية وفعالية، وعصرنة وتحديث طرائق تدبير المدرسة العمومية، من شأنه أن يحفز الجميع ويشجع على الجودة والإنجازات الكبرى.

4-1-1 مجلس تدبير المؤسسة

في إطار المقاربة الشمولية للمنظومة التربوية، نص الميثاق في مادته 145 ضمن الدعامة الخامسة عشرة من المجال الخامس الذي يتحدث عن التسيير والتدبير، على إحداث هيئات متخصصة في التخطيط والتدبير والمراقبة في مجال التربية والتكوين على مستوى الجهة والإقليم وشبكات التربية والتكوين المشار إليها في المادتين 41 و42 من الميثاق، وكذا على صعيد كل مؤسسة بغية إعطاء اللامركزية واللاتركيز أقصى الأبعاد الممكنة. وذلك عن طريق نقل الاختصاصات ووسائل العمل بصفة تدريجية حثيثة وحازمة من الإدارة المركزية إلى المستويات المذكورة أعلاه، وفق ما تنص عليه المواد 146-147-148-149.

ومن أجل إشراك جميع الأطراف التعليمية والتربوية في تدبير الشأن الداخلي للمؤسسة، تبنى الميثاق سياسة اللامركزية وعدم التركيز ونظام سيكما (SEGMA) كما سبق أن قلنا. وفي السياق نفسه، نص الميثاق في النقطة الثانية من المادة 149 على ما يلي: "يحدث على صعيد كل مؤسسة للتربية والتكوين مجلس للتدبير، يمثل فيه المدرسون وآباء وأولياء التلاميذ وشركاء المدرسة في مجالات الدعم المادي أو التقني أو الثقافي كافة.

أ. تركيبة مجلس تدبير المؤسسة

ينص المرسوم 376 على أن هيئة مجلس تدبير المؤسسة تختلف بحسب طبيعة المؤسسة والسلك التعليمي.

1. **في المدرسة الابتدائية:** يتكون مجلس التدبير من مدير المؤسسة بصفته رئيسا وممثل واحد عن كل مستوى دراسي من مستويات التعليم الابتدائي، وممثل واحد عن الأطراف الإدارية والتقنية، ورئيس جمعية آباء وأولياء التلاميذ، وممثل عن المجلس الجماعي المحلي وممثلين اثنين عن الجمعيات والهيئات المتعاملة أو المتعاقدة مع المؤسسة، وممثلين عن التلاميذ.

2. **في المدرسة الثانوية الإعدادية:** يتكون مجلس التدبير من المدير بصفته رئيسا وحارس أو حراس عامين للخارجية والحارس العام للداخلية في حالة توفر المؤسسة على

داخلية أو مطعم مدرسي، وممثل واحد لهيئات التدريس عن كل مادة دراسية، ومسير المصالح الاقتصادية، ومستشار في التوجيه والتخطيط التربوي، وممثلين اثنين عن الأطر الإدارية والتقنية، ورئيس جمعية آباء وأولياء التلاميذ، وممثل عن الجماعة التي توجد المؤسسة داخل منطقة نفوذها الترابي.

3. **في المدرسة الثانوية التأهيلية:** يتكون مجلس التدبير من مدير المؤسسة بصفته رئيسا، ومدير الدراسات في حالة توفر المدرسة على أقسام تحضيرية لولوج المعاهد والمدارس العليا أو على أقسام لتحضير شهادة التقني العالي، والناظر، ورئيس الأشغال بالنسبة إلى المؤسسات التقنية، والحارس العام أو الحراس العامين للخارجية، والحارس العام للداخلية، في حالة وجوده، وممثل واحد عن هيئة التدريس عن كل مادة دراسية، وممثلين اثنين عن الأطر الإدارية والتقنية، ومسير المصالح الاقتصادية وممثل عن الجماعة المحلية التي توجد المؤسسة داخل نفوذها الترابي.

ب. مهام مجلس تدبير المؤسسة

– من خلال الميثاق الوطني، تحددها المادة 149 فيما يلي:

• المساعدة وإبداء الرأي في برمجة أنشطة المؤسسة ومواقيت الدراسة واستعمالات الزمن وتوزيع مهام المدرسين؛

• الإسهام في التقويم الدوري للأداء التربوي وللوضعية المادية للمؤسسة وتجهيزاتها والمناخ التربوي بها؛

• اقتراح الحلول الملائمة للصيانة ولرفع مستوى المدرسة وإشعاعها داخل محيطها.

– من خلال المرسوم 376-02-2 المؤرخ ب 17 يوليوز 2002:

يعد هذا المرسوم بمثابة النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التعليم العمومي، في المادة 18 على أن مجلس التدبير يتولى المهام التالية:

1. اقتراح النظام الداخلي للمؤسسة في إطار احترام النصوص التشريعية والتنظيمية الجاري بها العمل، وعرضه على مصادقة مجلس الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين المعنية؛

2. دراسة برامج عمل المجلس التربوي والمجالس التعليمية والمصادقة عليها وإدراجها ضمن برنامج عمل المؤسسة المقترح من قبله؛

3. دراسة برنامج العمل السنوي الخاص بأنشطة المؤسسة وتتبع مراحل إنجازه؛

4. الإطلاع على القرارات الصادرة عن المجالس الأخرى ونتائجها وأعمالها واستغلال معطياتها للرفع من مستوى التدبير التربوي والإداري والمالي للمؤسسة؛

5. دراسة التدابير الملائمة لصيانة المؤسسة والمحافظة على ممتلكاتها؛

6. إبداء الرأي بشأن مشاريع اتفاقيات الشراكة التي تعتزم المؤسسة إبرامها؛

7. دراسة حاجيات المؤسسة للسنة الدراسية الموالية؛

8. المصادقة على التقرير السنوي العام المتعلق بنشاط وسير المؤسسة والذي يتعين أن يتضمن لزوما المعطيات المتعلقة بالتدبير الإداري والمالي والمحاسباتي للمؤسسة.

ج. ملاحظات أساسية

بعد قراءة تحليلية لهذه المهام التي يوكلها الميثاق الوطني والمرسوم رقم 376 لمجلس التدبير نستشف المستجدات التالية:

- التمييز الموجود بين مجلس تدبير المؤسسة والمجالس الأخرى؛

- الأولوية المعطاة لمجلس التدبير مقارنة بالمجالس الأخرى؛

- السلطة الممنوحة لمجلس التدبير مقارنة بالمجالس الأخرى، إذ هو الذي يتولى قرار مخططاتها وبرامجها من أجل المصادقة عليها أو رفضها كما يتولى استغلال معطياتها للرفع من مستوى جودة التربية والتكوين داخل المؤسسة؛

– القوة الإقتراحية والفعلية لمجلس تدبير المؤسسة، إذ يمكنه أن يقترح على الرئيس شراكات ومشاريع تعن له مثمرة؛

– إعطاؤه صلاحيات واسعة لدراسة حاجيات المؤسسة للسنة الدراسية الموالية، فالنقطة السابعة من مهامه بحسب المرسوم لا تحدد طبيعة ولا نوعية هذه الحاجيات كما أن القراءة المتأنية والموضوعية لهذه العبارة تحيلنا إلى مسألة الإمكانيات إذ أن جرد ودراسة الحاجيات عملية لا تكون ناجعة إلا إذا اقترنت بجرد ودراسة الإمكانيات. وهذا شرط أساسي في ميدان التدبير والتسيير المبنيين على التخطيط باعتباره إحصاء شاملا لحاجيات المؤسسة وإمكانياتها خلال فترة زمنية محددة هي سنة دراسية في هذه الحالة. ويشبه العديد من الباحثين مجلس تدبير المؤسسة ببرلمان مصغر للمؤسسة إذا اعتبرنا مديرها وطاقمها الإداري والتربوي والتقني بمثابة حكومتها الصغرة. وهذا من شأنه أن يمكن المؤسسة التعليمية من صفة "مصلحة للدولة تسير بطريقة مستقلة (نظام سيكما) التي تنص عليها المادة 149 من الميثاق الوطني؛

– اعتبار المجلس مستشارا ينبغي أن يلعب دوره كاملا في تخطيط وصياغة الأنشطة المدرسية بما فيها الأنشطة الثقافية والتربوية والفنية والرياضية والمسرحية، وكذلك في تخطيط وبرمجة استعمالات الزمن والإيقاعات المدرسية وتوزيع المهام والحياة المدرسية بما فيها تدبير الموارد عن طريق الديمقراطية والثقافية والصرامة والجودة؛

– جعله يمارس المراقبة الشاملة، وذلك من خلال مساهمته في التقويم الدوري للإنجاز التربوي والوضعية المادية للمؤسسة، من حيث الإمكانيات المتوفرة لدى إدارتها وأقسامها ومرافقها من أجل ممارسة رسالتها التربوية والتكوينية. كما أنه يمارس وظيفة المراقبة على استغلال تجهيزات المؤسسة والعمل من أجل استعمالها واستثمارها بطريقة مثمرة وناجعة. كما أن مجلس التدبير مطالب بالتدخل الفعال في العلاقات الإدارية والتربوية التي تهم المؤسسة، وأيضا في علاقات الشراكة والتعاون التي تقوم بها المدرسة في إطار انفتاحها على المحيط السوسيو اقتصادي؛

– اعتباره منتدى للإصلاح والإبداع والابتكار من خلال ما يقوم به من أعمال قصد تذليل الصعوبات التي تعترض المؤسسة، وقصد إيجاد الحلول للمشاكل المطروحة على الصعيدين الداخلي والخارجي للمؤسسة؛

– وضع طرق تربوية لاستغلال أوقات الفراغ والخزانة المدرسية؛

– وضع برنامج للإعلام والتواصل حتى لا تبقى الجسور منعدمة بين المدرسة ومحيطها؛

– قيامه بدور تحسيس التلاميذ بأهمية التربية البيئية في مكافحة التلوث والمحافظة على فضاء المدرسة وطوبولوجية الأقسام الدراسية.

د. انعقاد جلسات مجلس التدبير

يعقد مجلس تدبير المؤسسة بمقتضى المادة 20 من المرسوم 376، جلستين اثنتين على الأقل، مع إعطاء الرئيس صلاحية استدعائه للانعقاد متى دعت الضرورة إلى ذلك. وتعقد الجلسة الأولى في بداية السنة الدراسية وتخصص لتحديد التوجهات العامة المتعلقة بتسيير المؤسسة وخصوصا منها دراسة برنامج العمل السنوي الخاص بنشاطات المؤسسة والموافقة عليه، وتحديد الإجراءات ذات الصلة بالدخول المدرسي، أما الجلسة الثانية، فتعقد في نهاية السنة الدراسية، وتخصص لدراسة منجزات المؤسسة وحاجياتها وإمكانياتها، وكذلك النظر في التقرير السنوي العام المتعلق بسير المؤسسة ونشاطها، والمصادقة عليه، وتحديد كل ما يلزم السنة الدراسية الموالية.

وتنص المادة 21 من المرسوم المذكور، على شرط حضور ما لا يقل عن نصف الأعضاء لكي يتوفر نصاب انعقاد مجلس تدبير المؤسسة. ولكن نظرا إلى وضع مصلحة التلميذ فوق كل اعتبار، فإن المرسوم يسمح بعقد المجلس في جلسة ثانية رغم عدم توافر النصاب القانوني. وذلك إذا تعذر توفيره في الجلسة الأولى. والهدف من هذا التبسيط المسطري هو عدم توقيف النظر في مهم الحياة المدرسية.

4-1-2 المجلس التربوي

يتكون المجلس التربوي في المدرسة الابتدائية من مدير المؤسسة بصفته رئيسا، وممثل واحد عن هيئة التدريس عن كل مستوى دراسي، ورئيس جمعية آباء وأولياء التلاميذ. أما بالنسبة للثانوية الإعدادية، فيتكون من مدير المؤسسة بصفته رئيسا، والحراس العامين للخارجية، وممثل واحد عن هيأة التدريس عن كل مادة دراسية، ومستشار في التوجيه والتخطيط التربوي، ورئيس جمعية آباء وأولياء التلاميذ. أما في الثانوية التأهيلية، فيتكون المجلس التربوي من مدير المؤسسة بصفته رئيسا. ومدير الدراسات في حالة وجوده، وناظر المؤسسة، والحراس العامين للخارجية، والحارس العام للداخلية في حالة وجوده، وممثل واحد عن هيئة التدريس عن كل مادة دراسية، وممثلين اثنين عن تلاميذ المؤسسة، ورئيس جمعية آباء وأولياء التلاميذ. وتتمثل اختصاصات هذا المجلس في:

اختصاصات ومهام المجلس التربوي

- إعداد مشاريع البرامج السنوية للعمل التربوي للمؤسسة؛
- إعداد برامج الأنشطة الداعمة والموازية؛
- تتبع سير العمل التربوي والسهر على التنفيذ والتقويم؛
- تقديم اقتراحات خاصة بالبرنامج والمناهج التعليمية وعرضها على مجلس التدبير ثم مجلس الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين؛
- التنسيق بين مختلف المواد الدراسية؛
- إبداء الرأي بشأن توزيع التلاميذ على الأقسام وكيفيات استعمال الحجرات الدراسية واستعمالات الزمن؛
- برمجة الاختبارات والامتحانات على صعيد المؤسسة والمساهمة في تتبع مختلف عمليات إنجازها؛
- دراسة طلبات المساعدة الاجتماعية واقتراح التلاميذ المرشحين للاستفادة منها، ثم عرضها على مجلس التدبير؛

- تنظيم الأنشطة والمباريات والمسابقات الثقافية والرياضية والفنية.

4-1-3 المجالس التعليمية

يتكون المجلس التعليمي في المدرسة الابتدائية والمدرسة الثانوية الإعدادية من مدير المؤسسة بصفته رئيسا ومدير الدراسة، وجميع مدرسي المواد الدراسية. وبالنسبة للمدرسة الثانوية التأهيلية يتكون من مدير المؤسسة بصفته رئيسا ومدير الدراسة وجميع مدرسي المواد الدراسية.

اختصاصات ومهام المجلس التعليمي

- دراسة وضعية تدريس المادة الدراسية المعنية؛
- تحديد الحاجيات التربوية؛
- مناقشة المشاكل والصعوبات الديداكتيكية؛
- التنسيق بين أساتذة المادة الواحدة؛
- التنسيق بين أساتذة المواد المتكاملة؛
- وضع برمجة للعمليات التقويمية الخاصة بالمادة الدراسية؛
- اختيار الكتب المدرسية لتدريس المادة وعرضها على المجلس التربوي ومجلس التدبير قصد المصادقة عليها؛
- تحديد الحاجيات من التكوين لفائدة المدرسين؛
- اقتراح برنامج الأنشطة التربوية الخاصة بكل مادة دراسية؛
- التنسيق والتعاون مع المشرف التربوي؛
- تتبع نتائج التحصيل الدراسي في المادة المعينة؛
- البحث في أساليب تطوير تدريس المادة الدراسية؛
- اقتراح توزيع الحصص الخاصة بكل مادة دراسية لإعداد استعمالات الزمن؛
- إنجاز تقارير دورية حول النشاط التربوي الخاص بالمادة الدراسية وعرضها على المجلس التربوي وعلى المفتش ومجلس التدبير.

4-1-4 مجالس الأقسام

يتكون مجلس القسم في المدرسة الابتدائية من مدير المؤسسة بصفته رئيسا، وجميع مدرسي القسم المعني، وممثل عن جمعية آباء وأولياء التلاميذ. أما بالنسبة إلى المدرسة الثانوية الإعدادية، فإنه يتكون من مدير المؤسسة بصفته رئيسا، والحارس أو الحراس العامين للخارجية، ومستشار في التوجيه والتخطيط التربوي وجميع أساتذة القسم المعني، وممثل عن جمعية آباء وأولياء التلاميذ. وبالنسبة إلى المدرسة الثانوية التأهيلية، يتكون مجلس القسم من مدير المؤسسة بصفته رئيسا، ومدير الدراسة في حالة وجوده، والحارس العام أو الحراس العامين للخارجية، وجميع مدرسي القسم المعني، وممثل عن جمعية آباء وأولياء التلاميذ.

اختصاصات ومهام مجلس القسم

- النظر بصفة دورية في نتائج التلاميذ؛
- اتخاذ قرارات التقدير الملائمة في حقهم؛
- تحليل واستغلال نتائج التحصيل الدراسي؛
- تحديد عمليات الدعم المناسب؛
- اتخاذ قرارات انتقال التلاميذ إلى المستويات الموالية، أو السماح لهم بالتكرار، أو فصلهم في نهاية السنة الدراسية، وذلك بناء على النتائج المحصل عليها؛
- دراسة وتحليل طلبات التوجيه؛
- اقتراح القرارات التأديبية في حق التلاميذ غير المنضبطين وفق مقتضيات النظام الداخلي للمؤسسة.

4-1-5 الفرق التربوية

يعد الفريق التربوي دعامة لأعمال وأنشطة المجالس، وتعزيزا للبحث وإذكاء لروح التعاون والجماعة. يقوم المدير بصفته رئيسا للمؤسسة، في بداية كل سنة دراسية، بإنشاء فريق تربوي أو فرق تربوية من الأساتذة العاملين بالمؤسسة. وتتكون الفرق التربوية في التعليم الأولي،

من معلمات ومعلمي المستويين الأول والثاني، مع إمكانية توزيعه إلى فريقين (فريق المستوى الأول وفريق المستوى الثاني) بحسب عدد المربيات والمربيين، وفي المدرسة الابتدائية، يتكون الفريق التربوي من المدير والأساتذة من كل مستوى تعليمي، وفريق تربوي للمؤسسة يشمل كافة الأساتذة، وينتخب الفريق أستاذا منسقا له في بداية كل سنة، كما يمكن لمدير الأكاديمية أو النائب إحداث فرق تربوية جهوية، أو فرق تربوية بحسب المجالات التربوية.

اختصاصات ومهام الفرق التربوية

- استثمار وتتبع الأنشطة التربوية داخل المؤسسة؛
- إعداد مشاريع المؤسسة والعمل على إنجازها؛
- البحث في جميع الصعوبات الديداكتيكية الخاصة بالمادة الواحدة؛
- العمل على التنسيق والتعاون مع الفرق التربوية الأخرى؛
- تشجيع القراءة والكتابة والإبداع؛
- إعداد جذاذات وتقديم مقترحات إلى أساتذة المادة لمساعدتهم على إنجاز البرامج الدراسية المقررة.(خالد المير 2004).

4-2 اللجان الإدارية المتساوية الأعضاء

تتكون هذه اللجان من عدد مُتَسَاو من ممثلين عن الإدارة يعينون بقرار من الوزير المعني، ومن ممثلين ينتخبهم الموظفون أساتذة كانوا أو غير أساتذة.

اختصاصات ومهام اللجان المتساوية الأعضاء

- ترسيم الموظفين المتمرنين؛
- ترقية الموظفين؛
- النظر في استقالة الموظف عند امتناع الإدارة عن قبولها؛
- دراسة طلب استيداع الموظف لأغراض شخصية أو لمتابعة الدراسة؛

- إعفاء الموظف الذي انتهت مدة استيداعه والذي لم يطلب الرجوع إلى عمله أو رفض المنصب المسند إليه؛

- إحالة الموظف على المعاش أو إعفاؤه إذا ثبت عدم كفايته المهنية؛

- دراسة حالة الموظف الموجود في وضعية إيداع أو استيداع، أو المحال على المعاش، والذي يزاول، بصفة مهنية، نشاطا ممنوعا يذر عليه مدخولا؛

- القيام بدور المجلس الانضباطي (التأديبي). (المير وقاسمي 2006).

4-3 الوكالة الوطنية للتقويم والتوجيه

تنص المادة 103 من الميثاق الوطني على إحداث وكالة وطنية للتقويم والتوجيه تتمتع بالاستقلال التقني والمالي والإداري وبالشخصية المعنوية، ويناط بها على الخصوص:

- البحث التنموي في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية واللسانية المطبقة على التربية وطرق الامتحان والتوجيه التربوي والمهني؛

- الإشراف على مستشاري التوجيه وعلى مراكز الاستشارة والتوجيه وتزويدها المنظم بالمعطيات ووسائل العمل؛

- وضع معايير للتقويم والامتحانات وإنشاء بنك للروائز ومواد اختبار متسمة بالصلاحية والدقة ومعتمدة على أهداف ومحتويات للتعليم المحددة في البرامج والمناهج الدراسية؛

-التحضير والإشراف على الامتحانات ذات الطابع الوطني (وخاصة تلك المنصوص عليها في بداية المادة 96 أ)؛

- السهر على انسجام مواضيع الامتحانات الموحدة على الصعيد الجهوي؛

- العمل على تحديد كيفية المشاركة في الأنظمة العالمية للتقويم؛

- إعداد تقرير سنوي يضم حصيلة أعمالها، ويقدم نتائج السنة الدراسية مشفوعة بتعليقها وبالدروس المستخلصة منها، وينشر هذا التقرير على جميع الدوائر المعنية والرأي

العام.و يتضمن هذا التقرير السنوي تقويم المؤسسات وترتيبها حسب نتائجها السنوية.

4-4 مراجعات اختصاصات وتنظيم الوزارة

يشكل المرسوم رقم 382-02-2 الصادر في 6 جمادى الأولى 1423 (17 يوليوز 2002) الإطار القانوني المحدد لاختصاصات وتنظيم وزارة التربية الوطنية. وبموجب هذا المرسوم، تتولى وزارة التربية الوطنية مهام إعداد وتنفيذ سياسة الحكومة في مجال التعليم الأولي والابتدائي والثانوي وتكوين الأطر التعليمية والأقسام التحضيرية لولوج المدارس العليا وأقسام تحضير شهادة التقني العالي، فضلا عن السهر على الارتقاء بالتعليم المدرسي الخصوصي في هذه المجالات. وفي نفس السياق، تقوم الوزارة بإعداد سياسة الحكومة في مجال التربية للجميع لفائدة الأطفال غير الممدرسين، أو المنقطعين عن الدراسة.

ويشتمل التنظيم الهيكلي لوزارة التربية الوطنية، بالإضافة إلى ديوان الوزير، على إدارة مركزية، وتمارس وصايتها على الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، وذلك طبقا لأحكام القانون رقم 00-07 القاضي بإحداث هذه الأكاديميات.

وتتكون الإدارة المركزية من كتابة عامة ومفتشية عامة للتربية والتكوين، وكذا من 10 مديريات مركزية:

4-4-1 الكتابة العامة للوزارة

يرأس الكتابة العامة للوزارة كاتب عام تناط به عدة مهام من أهمها:

- مؤازرة الوزير في مباشرة التوجيه العام لسير الأعمال المتعلقة بالوزارة؛
- مراقبة أعمال المديريات والأقسام والمصالح التابعة للوزارة وتنسيق وتنشيط أعمالها؛
- الإشراف على المراسلات الواردة على الوزارة والصادرة عنها، وكذا إدارة شؤون الموظفين، وتحضير الميزانية وتنفيذها؛
- إعداد مشاريع النصوص المرتبطة بمجالات نشاط الوزارة، وبحث القضايا القانونية والمنازعات المتعلقة بالمصالح التابعة للوزارة.

4-4-2 المفتشية العامة للتربية والتكوين

تتكون المفتشية العامة للتربية والتكوين، التي تعمل تحت السلطة المباشرة للوزارة، من مفتشين عامّين اثنين يكلف أحدهما بالشؤون التربوية بينما يكلف الثاني بالشؤون الإدارية.

المفتش العام المكلف بالشؤون التربوية: يتولى بصفة عامة، القيام بفحص القضايا التربوية المتعلقة بسياسة التربية والتكوين في حدود اختصاصات الوزارة، وكذا إبداء رأيه وتقديم الاقتراحات المتعلقة بتحديد الاختيارات والتوجيهات التربوية الوطنية بطلب من الوزير أو مبادرة منه، فضلا عن قيامه بالنظر في الجوانب التربوية للمصالح المتدخلة ومصالح الخريطة المدرسية والتوجيه والمكتبات المدرسية، واقتراح التدابير لتحسين فعاليتها.

إضافة إلى هذه المهام، يقوم المفتش العام المكلف بالشؤون التربوية باقتراح جميع التدابير القمينة بضمان جودة العملية التربوية، وكذا الإشراف على بعض الدراسات في المجال التربوي بطلب من الوزير.

المفتش العام المكلف بالشؤون الإدارية: يتولى إجمالا، القيام بتحليل وإبداء الرأي حول القضايا ذات الطابع التنظيمي المتعلقة بسياسة الوزارة في المجالين الإداري والمالي وفي مجال تدبير الموارد البشرية، الخاضعة لوصايتها في المجالين الإداري والمالي وفي مجال تدبير الموارد البشرية، مع العمل على اقتراح التدابير لتحسين فعاليتها.

وفي السياق نفسه، يتولى المفتش العام المكلف بالشؤون الإدارية تقويم أنماط التنظيم الإداري وطرائق عمل المصالح المركزية للوزارة والمصالح الخاضعة لوصايتها، وكذا الإشراف على عمليات إفتحاص المصالح الفيدرالية والمالية والمصالح المكلفة بتدبير الموارد البشرية للوزارة والمصالح الخاضعة لوصايتها وتحليل وقياس وتقييم مدى تحقيق الأهداف المسطرة في عقود البرامج التي تم الالتزام بتنفيذها بين الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين والوزارة.

4-4-3 المديريات المركزية

يتكون التنظيم الهيكلي للوزارة من عشر (10) مديريات مركزية، وثلاثة وثلاثين (33) قسما وإحدى وسبعين (71) مصلحة. ويسهر على تسيير كل مديرية مدير مركزي:

1. **مديرية التقويم وتنظيم الحياة المدرسية والتكوينات المشتركة بين الأكاديميات:** تتولى عموما مهمة الإشراف على تنظيم البرامج الدراسية وتنسيق مجموع عمليات التقويم التربوي، وكذا إعداد طرائق وأدوات تقويم المتعلمين ووحدات التعليم والتكوين. وتتكون هذه المديرية من أربعة (4) أقسام و ثلاث عشرة (13) مصلحة؛

2. **مديرية المناهج:** يعهد إليها بمهام تحديد مواصفات التعلم والمشاركة في إعداد المناهج المدرسية ومناهج تكوين الأطر في مختلف المواد الأدبية والعلمية والتقنية، فضلا عن تنظيم عملية إعداد الكتب المدرسية والسهر على تحيينها. وتتألف من أربعة (4) أقسام؛

3. **المركز الوطني للتجديد التربوي والتجريب:** يعتبر في حكم مديرية مركزية، وتناط به أساسا مهمة تشجيع وتنمية برامج التعاون التكنولوجي مع المقاولات، وكذا تشجيع مشاريع الارتقاء بالوسائل الديداكتيكية وتنميتها وصيانتها. ويتكون هذا المركز من أربعة (4) أقسام؛

4. **مديرية الارتقاء بالرياضة المدرسية:** تتولى مهام الارتقاء بالأنشطة الرياضية في الوسط المدرسي العمومي والخصوصي وتنظيمها، وكذا ربط علاقات التعاون مع مختلف التنظيمات الرياضية الوطنية والدولية بتنسيق مع القطاعات الحكومية المعنية. وتتكون هذه المديرية من قسمين (2) وأربع (4) مصالح؛

5. **مديرية الإستراتيجية والإحصاء والتخطيط:** تتولى مهمة إعداد الدراسات الإستشرافية حول النظام التربوي وإدماجه في التنمية الاقتصادية للبلاد، وكذا إعداد مخطط وطني لتنمية التمدرس والسهر على تطبيقه، فضلا عن تنسيق المخططات الجهوية لتنمية التمدرس والسهر على انسجامها مع الأولويات والأهداف الوطنية الجهوية. وتتألف هذه المديرية من ثلاثة (3) أقسام وسبع (7) مصالح؛

6. **مديرية إدارة منظومة الإعلام** :تتألف من قسمين وأربع مصالح ، وتناط بها مهمة وضع وإرساء وتتبع منظومة المعلومات الإحصائية للوزارة ، وإنجاز الدراسات التنظيمية، والمساهمة في إعداد المخطط المديري الإعلامي للوزارة والأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين؛

7. **مديرية الشؤون القانونية والمنازعات**: تناط بها أساسا مهام الإشراف على إعداد القوانين والأنظمة المتعلقة بمجالات تدخل الوزارة والعمل على تحيينها، وإبداء الرأي في النصوص القانونية ذات الطابع العام المعروضة على أنظار الوزارة، وكذا تقديم الخبرة والمساعدة اللازمة في المجال القانوني للمصالح المركزية للوزارة وللأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين ومصالحها الخارجية، والسهر على مطابقة القرارات الإدارية واتفاقات الشراكة والعقود مع القوانين والأنظمة الجاري بها العمل، فضلا عن تمثيل الوزارة في المنازعات التي تكون طرفا فيها، وتدبير ملفات حوادث الشغل والمصلحة والحوادث الطرقية. وتتكون هذه المديرية من ثلاثة (3) أقسام وعشر (10) مصالح؛

8. **مديرية الشؤون العامة والميزانية والممتلكات**: يعهد إليها بإعداد الميزانية السنوية للوزارة والسهر على تنفيذها وتوزيع منح الدعم السنوي وتتبعها، وكذا الإشراف على الحظيرة الخاصة بالمصالح المركزية وتسيير وصيانة ممتلكات الوزارة، فضلا عن وضع معايير البناء والتجهيز المدرسي وتتبع وتنفيذ عقود البرامج المبرمة بين الوزارة والأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين. وتتكون هذه المديرية من أربعة (4) أقسام وإحدى عشرة (11) مصلحة؛

9. **مديرية الموارد البشرية وتكوين الأطر**: تتولى أساسا مهمة إعداد استراتيجيات التوظيف والحياة الإدارية لتنمية الموارد البشرية وضمان التدبير الإداري المندمج للأطر التربوية والإدارية والتقنية، إضافة إلى السهر على حسن انتشار الموارد البشرية وتدبير قاعدة المعطيات وتتبع الحياة الإدارية. وفضلا عن ذلك، تسهر هذه المديرية على تنفيذ استراتيجيات التكوين الأولي والتكوين المستمر لمختلف فئات موظفي الوزارة. وتتكون هذه المديرية من أربعة أقسام واثنتا عشرة (12) مصلحة؛

10. **مديرية التعاون والارتقاء بالتعليم المدرسي الخصوصي**: تناط بها مهمة إعداد برامج التعاون بتشاور مع المصالح الأخرى للوزارة وتتبع تنفيذ برامج التعاون وإعداد التقارير السنوية، إضافة إلى السهر على الارتقاء بالتعليم المدرسي الخصوصي. وتتكون هذه المديرية من قسمين (2) وست (6) مصالح.

إضافة إلى المديريات المركزية، يشتمل التنظيم الهيكلي لقطاع التربية الوطنية على قسم للاتصال يضم أربع (4) مصالح، ويتولى مهام المشاركة في إعداد سياسة الوزارة في مجال التواصل والسهر على تطبيقها وتجميع المعلومات من مصالح الوزارة ، والسهر على حسن تداولها وتبليغها إلى جميع الشركاء على المستويين الوطني والدولي، وكذلك تنظيم وتدبير الاستقبال على صعيد المصالح المركزية.

وبناء على هذه المعطيات التي ترصد بوضوح المجهود المؤسساتي الذي يُبْذَلُ على مستوى هذا القطاع، يمكن القول بأن ما تم التنصيص عليه من تدابير في الميثاق الوطني للتربية والتكوين، قد تمت بلورة جزء هام منه في نصوص تشريعية وتنظيمية، وبأن الأهم من كل ذلك هو الحرص على التنزيل السليم لهذه النصوص وتفعيل مقتضياتها ومواكبة أجرأتها بحملات تحسيسية.

خاتمة: يعد إصلاح نظام التربية والتكوين عملا متكاملا لا يقبل التجزئة ولا المقاربات القطاعية. كما يتطلب مجهودا حازما ونفسا طويلا. إن تفعيل مقتضيات هذا الميثاق الوطني لن يتم بواسطة النصوص والقوانين والمراسيم التشريعية، ولا بواسطة مكاتب وخبرات أجنبية كمكتب هندسة التربية والتكوين (BIEF)، الذي تعاقدت معه الوزارة لمدة أربع سنوات (2009-2012) ولكن ذلك يتأتى بتوفير ظروف العمل وتأهيل المدرسة العمومية والإعداد المعرفي لعناصر المنظو التربوية ببلادنا (L'aménagement cognitif). فمنذ صدور الميثاق الوطني إلى يومنا ه صدرت مجموعة من القوانين والمراسيم الخاصة بإصلاح منظومة التربية والتكوين، وأنشئ المجل الأعلى للتعليم الذي أصدر تقريرا سنة 2008، أعقبه برنامج استعجالي سنة 2009، إلا الاختلالات مازالت موجودة وبالتالي ينبغي إصلاح المدرسة من خارج المدرسة مستف

بالأفكار التي نرى إمكانية تطبيقها ومتحملين مسؤولياتنا وواجباتنا كاملة بدون اتكالية أو انتقادات مدمرة غير بانية. ذلك أن البرنامج الاستعجالي لم يكن فاشلا مائة بالمائة.

5- البرنامج الاستعجالي 2009- 2012: من أجل نفس جديد لإصلاح منظومة التربية والتكوين، التقرير التركيبي، وزارة التربية الوطنية

5-1 **توطئة:** يشكل مجال التربية والتكوين رهانا كبيرا من أجل تنمية بلادنا، باعتباره يحتل المرتبة الثانية بعد قضية الوحدة الترابية من حيث الأولويات الوطنية للبلاد. ولهذه الغاية، تشكلت منذ سنة 1999، اللجنة الخاصة للتربية والتكوين، بهدف بلورة مشروع لإصلاح المدرسة المغربية. وقد أفضت أشغالها إلى تبني وثيقة مرجعية حظيت بالتوافق التام، وهي الميثاق الوطني للتربية والتكوين.

ويهدف الإصلاح، الذي انطلق العمل به ابتداء من سنة 2000، إلى أجرأة مقتضيات هذا الميثاق، لكن رغم مشارفة العشرية الأولى للإصلاح على نهايتها، ورغم التعبئة الكبيرة وكل المجهودات المبذولة، ورغم النتائج الملموسة في عدد من المجالات، مازالت الانتظارات كبيرة والتحديات عميقة والطريق طويلا.

أمام هذه الوضعية، دعا صاحب الجلالة الملك محمد السادس، في خطابه الافتتاحي للدورة التشريعية لخريف سنة 2007، إلى وضع برنامج استعجالي من أجل تسريع وتيرة إنجاز الإصلاح خلال السنوات الأربع المقبلة. وهكذا تم الالتزام بتقديم خارطة طريق دقيقة تحدد بصفة ملموسة ومفصلة برنامج استكمال إصلاح منظومة التربية والتكوين.

إزاء هذا التحدي، وضعت وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي برنامجا استعجاليا طموحا ومحددا، يروم إعطاء الإصلاح "نفسا جديدا"، معتمدا في مرجعيته على توجيهات الميثاق الوطني للتربية والتكوين.

وقد تزامن هذا مع إصدار المجلس الأعلى للتعليم سنة 2008، التقرير الوطني الأول حول حالة المدرسة المغربية وآفاقها، والذي يعد وثيقة مرجعية.

إن البرنامج الاستعجالي، الذي نقدم في ما يلي مقتضياته، يتمحور حول المجالات الأربعة التي اعتبرها التقرير السالف الذكر، ذات أولوية حاسمة، حيث يهدف إلى ترجمتها عمليا على أرض الواقع.

وسعيا وراء تحقيق فعالية قصوى لهذا العمل، تم تبني منهجية جديدة تشكل قطيعة مع الممارسات السائدة إلى حد الآن، وتعتمد على خمسة مكونات أساسية هي:

- تحديد برنامج طموح ومضبوط في أدق تفاصيله: مجالات التدخل، المشاريع، مخططات العمل، الجدولة الزمنية، الموارد التي تجب تعبئتها؛

- اعتماد رؤية تشاركية ترتكز على إشراك مجموع الفاعلين الأساسيين داخل منظومة التربية والتكوين، في تطبيق البرنامج الاستعجالي؛

- الانخراط القوي للفاعلين في الميدان لضمان تطبيق الإجراءات المحددة بصورة تعتمد مبدأ القرب، بغاية إعطائها بعدا عمليا وملموسا؛

- وضع عدة للتتبع عن قرب تسمح بالتحكم الكامل في عملية تطبيق البرنامج الاستعجالي؛

- وضع أرضية لتدبير التغيير والتواصل من شأنها ضمان انخراط الجميع، وكذا بث روح التغيير في كل مستويات المنظومة.

ويتمحور البرنامج الاستعجالي حول ثلاثة أجزاء هي:

-جزء أول هو بمثابة تذكير بالمبادئ الموجهة، وبأهم المكتسبات المتحققة؛

-جزء ثان يتم فيه استعراض مختلف المشاريع المحددة، والتدابير المطابقة لها، بعد التذكير بأهم عناصر تشخيص الوضعية الراهنة؛

-جزء ثالث يتم فيه تقديم العدة التدبيرية اللازمة لضمان قيادة هذه المشاريع عن قرب في مرحلة تطبيق البرنامج.

وتجدر الإشارة إلى أن الوزارة قد أعدت تقريرا مفصلا يتضمن كل الإجراءات والعمليات المكونة للبرنامج، ويبرز العناصر الإضافية فيما يتعلق بتشخيص الوضعية الراهنة لمنظومة التربية والتكوين، ومختلف المشاريع التي تضمنها هذا البرنامج، بتقديم مستلزماتها وكلفتها ومخططات العمل اللازمة لإنجازها.

5-2 المبدأ الموجه للبرنامج الاستعجالي وأهدافه الرئيسية

يرتكز البرنامج الاستعجالي على مبدأ جوهري موجه، هو بمثابة أساس له ينم عن مقاربة مجددة وعملية في الآن ذاته، ويتجلى في:

جعل المتعلم في قلب منظومة التربية والتكوين، وجعل الدعامات الأخرى في خدمته، وذلك بتوفير:

- تعلمات ترتكز على المعارف والكفايات الأساسية التي تتيح للتلميذ إمكانيات التفتح الذاتي؛
- مدرسين لديهم إلمام بالطرق والأدوات البيداغوجية اللازمة لممارسة مهامهم، ويعملون في ظروف مواتية؛
- مؤسسات ذات جودة توفر للتلميذ ظروف عمل مناسبة لتحقيق التعلم.

5-3 مجالات البرنامج الاستعجالي

انسجاما مع التوجهات التي حددها تقرير 2008 للمجلس الأعلى للتعليم، اقترح البرنامج الاستعجالي خطة عمل طموحة تتوخى تحقيق أربعة أهداف أساسية تمثل مجالات التدخل ذات الأولوية:

5-3-1 المجال الأول : التحقيق الفعلي لإلزامية التمدرس إلى غاية سن 15 سنة، مع وذلك بتعميم التعليم الأولي. ومن الضروري، في هذا الشأن، تطبيق القانون المعمول به عبر وبة إرادية من شأنها أن تتيح تمدرس الأطفال البالغين 6 سنوات بنسبة تقارب 100٪، مع ات استمرارهم في التمدرس إلى بلوغهم سن 15 سنة. لهذه الغاية، سيتم تفعيل كل الدعامات،

الكمية منها والنوعية، سواء تعلق الأمر بتنمية العرض في مجال التعليم الأولي، أو بتوسيع القدرات الاستيعابية للمدارس الابتدائية والثانويات الإعدادية، مع توسيع تغطية مجموع التراب الوطني، أو بإعادة تأهيل المؤسسات التعليمية قصد توفير ظروف ملائمة للتعلم، وبلورة تدابير كفيلة بضمان تكافؤ الفرص لفائدة "المقصيين" من المنظومة التربوية (الفتيات، الأطفال ذوو الحاجات الخاصة، الأطفال المعوزون...) أو بنهج سياسة فعالة لمحاربة ظاهرة التكرار والانقطاع عن الدراسة والعمل على تحسين جودة التعلمات، بجعلها منصبة على المعارف والكفايات الأساسية، أو تحسين ظروف الحياة والمحيط المدرسي.

يمثل تعميم ولوج الأطفال إلى التعليم والاحتفاظ بهم في المنظومة التربوية حتى نهاية التمدرس الإلزامي، رهانا كبيرا بالنسبة لإصلاح منظومة التربية والتكوين.

إلا أنه لابد من ملاحظة أن أعدادا كبيرة من الأطفال تظل خارج المنظومة التربوية، أو تغادرها في منتصف الطريق، على الرغم من التقدم الواضح المسجل في السنوات الأخيرة. كما أن ظاهرة التكرار تمس المتمدرسين بشكل كبير، فالنسب السنوية للتكرار تظل مرتفعة إذ تتراوح ما بين 9٪ و31٪ بحسب الأسلاك والمستويات الدراسية.

وأمام هذه الوضعية، أضحى من المستعجل مضاعفة الجهود من أجل جعل إلزامية تمدرس الأطفال من 6 إلى 15 سنة، كما حددها الميثاق الوطني للتربية والتكوين، واقعا فعليا قصد ضمان مقعد في المدرسة لكل طفل زاد سنه عن أربع سنوات، ومحاربة ظاهرتي التكرار والانقطاع عن الدراسة.

لتحقيق هذه الأهداف، تم تحديد العديد من الدعامات الكمية والنوعية:

• تطوير العرض التربوي للتعليم الأولي الذي يساهم بصورة كبيرة في الاحتفاظ بالتلاميذ في المنظومة التربوية، ومحاربة الفشل الدراسي، إضافة إلى أن هذا العرض يعد بصفة إيجابية، في النمو النفسي والمعرفي للطفل؛

• توسيع التغطية الترابية والطاقة الاستيعابية للمؤسسات الابتدائية والإعدادية قصد توفير مقعد تربوي لكل طفل، وتقريب المدرسة من المتعلم؛

• الحرص على سلامة البنيات التحتية والتجهيزات المدرسية لتوفير ظروف مادية جيدة للتعلم والتي تعد ضرورية للاحتفاظ بهم داخل المنظومة؛

• دعم الإجراءات الهادفة إلى تقليص ملموس لآثار الحواجز السوسيواقتصادية أو الجغرافية المحتملة، التي تقف عائقا أمام ولوج التلميذ للمنظومة التعليمية، وتشكل الأسباب الرئيسية لعدم الالتحاق بالمدرسة أو الانقطاع عن الدراسة، كتطوير العرض من الداخليات والمطاعم المدرسية والنقل المدرسي ومختلف أشكال الدعم المادي؛

• وضع خطة فعالة لمحاربة ظاهرتي التكرار والانقطاع عن الدراسة؛

• تطوير المقاربة بالنوع التي تهدف إلى مضاعفة الجهود من أجل تطوير تمدرس الفتيات؛

• وضع استراتيجية ملائمة تسمح للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بولوج المنظومة التربوية، حيث ينبغي أن يتوفر كل طفل، يعاني من الإقصاء الاجتماعي والإعاقة على مقعد تربوي؛

• تركيز الاختيارات والتقنيات البيداغوجية على المعارف والكفايات الأساسية، قصد تحقيق تعليم هادف وأكثر فعالية يوفر فرص النجاح الدراسي للمتعلم؛

• تحسين جودة الحياة المدرسية بتنظيم أفضل للزمن الدراسي، وتطوير الأنشطة الفنية والتفتح والتحصيل الذاتي، حيث ينبغي أن تسترجع المدرسة المغربية دورها كفضاء للتربية والتعلم الواسع، أكثر منه مجرد مكان للتعلم المنحصر في ممارسات مدرسية كلاسيكية، بما يشوبها من رتابة والملل والممارسات النمطية، مساهمة بذلك في تفتح التلاميذ؛

• جعل المدرسة المغربية فضاء للاحترام متشبعا بقيم المواطنة الحقة، لتمكين التلاميذ المتمدرسين من العيش في محيط آمن يضمن سلامتهم الجسدية والمعنوية.

وقد هيأ البرنامج الاستعجالي 2009-2012 بخصوص كل دعامة من الدعامات المذكورة، عدة ملموسة وشاملة تنشد التحقيق الفعلي، على المدى القصير، لإلزامية التمدرس إلى غاية 15 سنة.

5-3-2 **المجال الثاني: حفز روح المبادرة والتفوق في المؤسسة الثانوية وفي الجامعة،** وهكذا، فإن أهمية تفعيل إلزامية التمدرس إلى حدود سن 15 سنة، تفرض تشجيع وتنمية التمدرس إلى ما بعد هذه السن في مستوى الثانوي التأهيلي، ثم في التعليم العالي. ولهذه الغاية، اتخذت كل التدابير الضرورية من أجل تنمية العرض التربوي في الثانوي التأهيلي، وتشجيع التميز به، من جهة، ومن جهة أخرى دعم العرض في التعليم العالي قصد تيسير التحاق الطلبة به، وتأهيل خريجيه لولوج سوق الشغل، وأخيرا العمل على الرفع من قيمة البحث العلمي.

5-3-3 **المجال الثالث: مواجهة الإشكالات الأفقية للمنظومة التربوية، وإيجاد الحلول الناجعة لها من أجل إنجاح الإصلاح:** من جهة، يتعلق الأمر بضمان انخراط قوي لأطر التعليم في عملية الإصلاح، إذ ينبغي لكل إجراء تطويري للمنظومة التربوية أن يأخذ بعين الاعتبار، بالضرورة، الأطر التربوية، بما يمكنها من استيعابه وتطبيقه. ولتحقيق هذا الغرض، أضحى من اللازم اليوم دعم مؤهلات الفاعلين في منظومة التربية والتكوين وتوفير تأطير أفضل لهم، مع إعادة الاعتبار لمهنتهم.

ومن جهة ثانية، بات من اللازم إرساء حكامة تذكي روح المسؤولية، وتضمن قيادة فعالة للمنظومة وتحسين أدائها باستمرار. وفي هذا الصدد، فإن استكمال اللامركزية، وتحديد المسؤوليات ووضع أدوات للقيادة، كلها عناصر أصبحت تفرض نفسها بحدة لتحقيق تدبير ناجع للمنظومة.

إن التحكم في اللغات، باعتباره عنصرا أساسيا في النجاح المدرسي والاندماج المهني يشكل أيضا إشكالية أفقية حاسمة أصبح الانكباب على دراستها مسألة ملحة اليوم، وذلك من خلال تحديث تدريس اللغة العربية، وإتقان اللغات الأجنبية، والارتقاء بتدريس الأمازيغية.

وأخيرا، لا يمكن أن تتحقق نجاعة منظومة التربية والتكوين دون تحديد عدة للتوجيه ...وي تضمن الانسجام بين مخرجات المنظومة وحاجيات القطاع الاقتصادي وسوق الشغل.

5-3-4 **المجال الرابع: توفير الوسائل والموارد اللازمة لإنجاحه**، وذلك من خلال ...اد سياسة مضبوطة تروم ترشيد الموارد المالية مع العمل على توفيرها بشكل مستدام. لأن ...م التكاليف لايوازيه إلا حجم التحديات اللازم مواجهتها. ومن ثم، سيكون من ...روري إحداث جهاز لهذا الغرض قصد تحقيق الأهداف، للحيلولة دون أن تغدو إشكالية ...ويل سببا في إبطاء وتيرة إنجاز البرنامج الاستعجالي.

على صعيد آخر، وبالنظر إلى تعدد الفاعلين، وإلى الطابع الحساس للموضوع، فإن ...س الجديد للإصلاح سينبع كذلك من التواصل الذي سيواكب البرنامج الاستعجالي، ...ن التعبئة التي ستصاحب عملية تطبيقه. فإشراك وانخراط الفاعلين في الإصلاح يشكلان ...عامة الأساسية لمنهجية تفعيله. وتحقيقا لهذه الغاية، ستواكب عدة تواصلية إنجاز البرنامج ...ستعجالي تتمثل في تنظيم ندوات وملتقيات وعمليات تواصلية عبر وسائل الإعلام، وكذا ...طريق الاتصال المباشر. وفي هذا الصدد، فإن تحديد دوائر الانخراط كما هو موضح ...ه، سيمكن من ضمان التجنيد التدريجي والشامل لمختلف الفاعلين في مجال الإصلاح.

و قد كان نجاح البرنامج الاستعجالي رهينا بتوافر شرطين أساسيين هما:

- الشرط الأول: يتجلى في التغيير العميق لأساليب التدبير، إذ لا يمكن للإصلاح أن ...ون إرساء ثقافة التدبير المرتكز على النتائج والفعالية والتقويم. ومن ثم، فمن الضروري ...ه دينامية جديدة لمنظومة التربية والتكوين، من خلال تحديد المسؤوليات بصورة ...حة، ووضع الأهداف، وتدقيق الآجال، وتوفير الوسائل الكافية للمسؤولين من أجل ...يقها وكذا من خلال تقويم الإنجازات، دون إحداث قطيعة بين مختلف مستويات ...ير: الإدارة المركزية، الأكاديميات، الجامعات، النيابات والمؤسسات التعليمية.

إن عامل السرعة في إحراز نتائج أولى وملموسة على المدى القصير، يعتبر عنصرا حاسما في الحيلولة دون تعثر المشاريع وفقدان الحافز لدى المشتغلين بها. وستؤدي الفعالية والسرعة في تنفيذ البرنامج الاستعجالي إلى إضفاء المصداقية على المنهجية المتبعة في نظر الشركاء، وبالتالي الحصول على التزامهم ودعمهم.

ولهذه الغاية، اعتمد إنجاز البرنامج الاستعجالي على مقاربة مجددة تشكل قطيعة مع المنهجيات السائدة، حيث تعتمد على المقاربة بالمشروع.

وبغية إدماج متطلبات الأجرأة، منذ البدء، فإن التدابير المقترحة في البرنامج الاستعجالي قد تم تنظيمها في شكل مشاريع منسجمة تستجيب لأهداف مشتركة تمت ترجمتها إلى مخططات عمل دقيقة. ومن شأن منطق الإصلاح بواسطة المقاربة بالمشروع المجددة أن يتيح إنجاز البرنامج الاستعجالي على نحو منسق وعملي ومتحكم فيه.

- أما الشرط الثاني، فيتجلى في وضع عدة متينة لقيادة مراحل إنجاز مقتضيات البرنامج الاستعجالي، حيث يتعين على نظام القيادة هذا أن يسمح بتحديد سريع للاختلالات (التأخرات والتعثرات والإكراهات والمشاكل...) المرتبطة بقابليته للإنجاز وينبغي أن يضمن بالخصوص تحقيق قدرة كبيرة على السرعة في رد الفعل بالنسبة لاتخاذ القرار لتمكين عملية إنجاز البرنامج بشكل متواصل. وفي هذا الشأن، سيتم وضع مجموعة من الأدوات والمؤشرات الضرورية للتتبع الدقيق لسير الأعمال.

وينبغي، إزاء هذا الحجم من التحديات، تمكين نظام القيادة المذكور من الوسائل التي تضمن له سبل النجاح.

ثانيا: حقوق الموظفين وواجباتهم

Droits et Devoirs Des fonctionnaires

إن وضعية الموظف ذات طابع خاص، فمن جهة، بصفته مواطنا عاديا، يتمتع بحقوق **حتها** الدستور وقانون الحريات العامة ونصوص أخرى (المساواة، الحريات الأساسية، **قوق** المدنية والسياسة...)، كما أن عليه واجبات ومسؤوليات تفرضها هذه التشريعات **ها** (المساهمة في الدفاع الوطني، تحمل التكاليف العمومية والتكاليف الناتجة عن **وارث**...). ومن جهة أخرى، فبوصفه موظفا، إن النظام الأساسي العام للوظيفة **مومية** والأنظمة الخاصة ببعض القطاعات الإدارية تخوله حقوقا أخرى وتحمله واجبات **سؤوليات** مختلفة.

1- حقوق الموظفين Les droits des fonctionnaires

يستمد الموظف حقوقه من مركز الإدارة التي يمثلها، باعتبارها الجهاز الأساسي **قيق** النفع العام، وأهم تلك الحقوق:

1-1 **الحريات والحقوق الدستورية:** ينص عليها كل من الدستور وقانون الحريات **امة** ويتمتع بها سائر المواطنين، وهي:

- حرية التجول وحرية الاستقرار بجميع أرجاء المملكة؛
- حرية الرأي وحرية التعبير بجميع أشكاله، وحرية الاجتماع؛
- حرية تأسيس الجمعيات أو الانخراط فيها، وحرية الانخراط في أية منظمة نقابية **سياسية** حسب الاختيار؛
- احترام سرية المراسلات؛
- حق الملكية وحرية المبادرة الخاصة؛
- حق الانتخاب، وحق الترشيح بمختلف الانتخابات.

2 - 1 الحقوق الإدارية والاجتماعية

أ. حق الترسيم: نعتقد بأن الترسيم هو أهم حق بالنسبة للموظف، فبدونه:

-لا يكتسب صفة موظف؛

-لا يستفيد من الحقوق والضمانات التي يحتوي عليها النظام العام للوظيفة العمومية؛

-يمكن الاستغناء عنه في كل وقت وحين.

ب. حق الانتقال: يؤكد النظام الأساسي العام للوظيفة العمومية في فصله 64 على **أن** للوزير الحق في مباشرة انتقالات الموظف الموجود تحت سلطته، ويجب أن تراعى في تعيين الموظفين الطلبات التي يقدمها من يهمهم الأمر، وكذا حالتهم العائلية، ضمن الحدود الملائمة لمصالح الإدارة.

ويتضح من هذا النص ومن مختلف المناشير والمذكرات الرسمية أن:

- مراعاة مصلحة الإدارة هي الأسبق، بمعنى المصلحة العامة؛

- الانتقال من أجل تقارب الزوجين ليس حقا أساسيا، بل هو عرف إداري لجم شتات الأسرة المسلمة؛

- ما يسمى بالانتقال التأديبي تدبير غير قانوني يمكن الطعن فيه، ما عدا بالنس لبعض الوظائف (الشرطة، القوات المساعدة، رجال المطافئ...) التي تحتوي أنظم الأساسية على ذلك صراحة.

ج. حق تقاضي الأجرة: تشتمل على الراتب الأساسي، والتعويضات العائلية، وغيرها التعويضات والمكافآت التي تنص عليها التشريعات التنظيمية، سواء كان الموظف في وض القيام بالوظيفة، أو أثناء تمتعه برخصة، أو عند إحالته إلى المعاش، كل ذلك طبق القانون.

د. حق التمتع بالرخص والإجازات المختلفة المحددة في القانون.

هـ. **الترقي** من رتبة أو درجة أو سلم طبق الشروط القانونية، دون اعتبار لنزعاته السياسية أو الفلسفية أو الدينية أو النقابية.

و. **الحق في طلب الاستقالة** من الوظيفة العمومية طبق القوانين الجاري بها العمل.

ز. **الحق في الاستيداع** بطلب منه في بعض الحالات، أو حتما إثر عدم استئناف العمل بعد رخصة مرض.

ح. **الحق في التعويض** عن حوادث الشغل واسترجاع نفقات التنقل والاستشفاء، والحق في راتب الزمانة...

ط. **الحق في الضمان الاجتماعي**: استرجاع نسبة من المصاريف المترتبة عن الأمراض التي تصيب الموظف وأسرته، مقابل مساهمة مادية تقتطع له شهريا من أجرته.

ي. **الحق في معاشات التقاعد** والزمانة والأبوين وذوي الحقوق وغيرها من الحقوق الاجتماعية الأساسية كتمتع العون عند إحالته على التقاعد بمعاش خاص ومعاش زمانة إن اقتضى الحال، وبعد وفاته، يخول إلى أرملته أو أبنائه.

ك. **استفادات عينية**: يتمتع بها بعض الموظفين بحسب طبيعة المهمة المنوطة بهم (لباس، سكن، غذاء...)

ل. **حق الضمانات التأديبية**: أقرها المشرع لتمكين الموظف من الدفاع عن نفسه قبل توقيع أي عقوبة انضباطية عليه.

م. **حق الطعن في القرارات الإدارية**: لاسيما القرارات التي تمس حريات وحقوق الموظف، سواء كانت صادرة عن الإدارة مباشرة أو عن المجلس التأديبي.

ن. **حق الحماية من التهديدات** والتهجمات والإهانات التي قد يتعرض لها الموظف في أثناء قيامه بمهامه، وتعويض كل الأضرار الناتجة عن ممارسة عمله، كما تقوم الإدارة مقامه في الدعاوى ضد المتسبب في الضرر.

س. حق تحمل الدولة عن الموظف التعويضات المدنية التي قد يحكم بها عليه أو على إدارته بسبب الأضرار التي تلحق الغير من جراء ممارسة الموظف مسؤوليته. ويخرج من ذلك أخطاؤه الشخصية التي لم يكن سببها تحقيق مصلحة المرفق العمومي.

2- واجبات الموظفين Devoirs des fonctionnaires

تدخل واجبات الموظف في إطار تراتبية الإدارة العمومية ومسؤولياتها. وما يتطلبه ذلك من صفات والتزامات مهنية، ويمكن تلخيص هذه الواجبات كما يلي:

2-1 **قبول المنصب**: يجب على الموظف قبول المنصب الذي عين به أو نقل إليه، والالتحاق بمقر عمله الجديد وتوقيع محضر الالتحاق، وذلك يعتبر احتراما لسلطة الوزير (أو من ينوب عنه) الذي له حق التعيين والنقل والترقية والتأديب.

2-2 **استمرارية العمل**: ضمانا لاستمرار المرفق العام وأداء خدماته للمواطنين بكيفية عادية، ينبغي على الموظف احترام أيام وأوقات العمل الرسمية، وأن يعمل بصفة متواصلة دون تغيب أو تأخير. وإن كثرة التغيبات أو التأخرات أو الخروج قبل الوقت تعتبر خطأ مهنيا يمكن أن يعرض صاحبه لعقوبات تأديبية صارمة.

2-3 **ممارسة العمل شخصيا**: نظرا لما يمكن أن يترتب عن مزاولة العمل من مسؤوليات إدارية وجنائية ومدنية، من اللازم أن يقوم الموظف بأعماله بنفسه وألا ينيب عنه موظفا آخر إلا وفق القوانين والأعراف الجارية (تفويض في السلطة أو في الإمضاء، تكليف بمهمة...).

2-4 **الكفاءة المهنية**: ينص الفصل 81 من النظام الأساسي العام للوظيفة العمومية على أنه يمكن إدراج الموظف الذي أبان عن عدم الكفاءة، في سلك إدارة أو مصلحة أخرى أو إحالته على التقاعد أو إعفاؤه، وهذا يؤكد أن الكفاءة المهنية واجب أساسي، وأنه على الموظف أن يعمل بجد وإخلاص ومردودية.

2-5 **المروءة والأخلاق الحسنة**: وإن كانت المروءة من شروط التوظيف، ينبغي الاستمرار أثناء الحياة الإدارية في التحلي بالأخلاق الحميدة والابتعاد عن الشبهات.

2-6 **منع امتهان عمل آخر**: يمنع على الموظف ممارسته بصفة مهنية وقارة أي نشاط تجاري أو صناعي يدر عليه مدخولا معينا، إلا أنه لا يدخل في هذا المنع إنتاج المؤلفات العلمية والأدبية أو الفنية، شرط عدم ذكر الصفة أو المرتبة الإدارية في المؤلف، إلا بموافقة الوزير الذي يعمل تحت رئاسته الموظف المعني بالأمر. ويمنع عليه كذلك أن تكون له مصالح في مقاولة أو مؤسسة تحت رقابة إدارته. كما يجب عليه أن يصرح بعمل زوجه حتى تتخذ الإدارة، إن اقتضى الحال.الاحتياطات اللازمة للمحافظة على مصالحها.

2-7 **احترام سلطة الدولة والعمل على احترامها**: ويدخل ضمن هذا الاحترام تقديره لوظيفته ومسؤوليته. والإطار الاجتماعي والحضاري...الذي تدخل فيه، كما يدخل في العمل على احترامها إعطاء المثال والقدوة الحسنة للغير فكرا وسلوكا.

2-8 **الالتزام بكتم السر المهني**: ينبغي أن يلتزم الموظف بكتم الأسرار المهنية في كل ما يخص الأعمال والأخبار التي يطلع عليها من خلال تأديته مهامه، كما يمنع عليه اختلاس أوراق المصلحة ومستنداتها، أو تبليغها للغير بصفة مخالفة للنظام. وهذا لا يعني أن على الموظف أن يمتنع عن تزويد الأساتذة والطلبة الباحثين بالمعلومات والوثائق التي تتطلبها بحوثهم العلمية والميدانية.

2-9 **الامتناع عن الرشوة واستغلال النفوذ**: فلكون الموظف يتقاضى أجرة وتعويضات ومكافآت شهرية للقيام بعمله، يمنع عليه استغلال منصبه وموقعه الإداري لتبذير أو اختلاس أموال الدولة، أو لأخذ فوائد وهدايا وامتيازات خاصة من المواطنين . وإن القانون الجنائي المغربي واضح في هذا الباب(الفصول 241 إلى 256) والمسؤولية الجنائية يتحملها الموظف شخصيا.

2-10 **تحمل مختلف المسؤوليات**: يتحمل الموظف مسؤوليات جسيمة أمام الإدارة وأمام القضاء من جراء الأخطاء التي قد يرتكبها والتي تنتج عنها أضرار للإدارة والمواطنين.

أ. المسؤولية الإدارية: تكمن في العمل بجد وإخلاص واحترام سلطة الإدارة وعدم مخالفة التعليمات الإدارية الرسمية.ويمكن أن يعاقب الموظف إداريا (مجلس تأديبي) في حالة عدم قيامه بواجباته أو مخالفته للتنظيمات.

ب. المسؤولية المدنية: إن الموظف مسؤول عن الأضرار المادية أو المعنوية التي تنتج عن أعماله.بحيث يمكن أن يقاضيه المواطنون(أو الإدارة نفسها) لإصلاح الضرر،لاسيما إذا كان الخطأ شخصيا،ويمكن أن تحل مسؤوليات الدولة والجماعات المحلية محله في بعض الحالات.

ج. المسؤولية الجنائية: إن الموظف،كسائر المواطنين،مسؤول شخصيا عن الجرائم والجنايات والجنح التي يرتكبها أو يشارك فيها(تزوير وثائق إدارية،ضرب أو جرح مواطن داخل الإدارة،الغش في الامتحانات،اختلاس...)، ولذا فإنه يحاكم شخصيا أمام المحاكم الجنائية ولا تحل الدولة محله أبدا في هذا المجال.

الفصل الثاني
تربية وديداكتيك

- أولا: الطرائق البيداغوجية
- ثانيا: الكفايات وبيداغوجيا الإدماج
- ثالثا: سيكولوجية الطفل
- رابعا: نظريات التعلم
- خامسا: عوائق التعلم
- سادسا: بيداغوجية الخطأ
- سابعا: تمثلات المتعلمين
- ثامنا: النقل الديداكتيكي
- تاسعا: التقويم البيداغوج: وضع السؤال وتصحيح الورقة

أولا: الطرائق البيداغوجية

1 - **إشكالية التعريف**: عندما نرجع إلى الأدبيات التربوية، نجد أن مفهوم الطريقة البيداغوجية قد استعمل بمعان ودلالات متباينة إلى حد لم يعد معه بالإمكان، حصر مدلولها بصورة دقيقة. ويرجع أفانزين Avanzini إشكالية تعريف الطريقة البيداغوجية إلى تنوع واختلاف الاتجاهات التربوية والأطر المرجعية. فكنورص Knors مثلا، يؤكد أن مفهوم الطريقة قد يشير، على الأقل، إلى خمسة معان مختلفة هي: تنظيم التعليم، وتنظيم المنهاج، وتنظيم الدرس، وشكل العمل الديدكتيكي، وإنجاز الدرس. ويزداد التحديد تعقيدا وصعوبة عندما نضيف إلى هذا الاستعمال المتعدد لمفهوم الطريقة البيداغوجية، بعض المفاهيم القريبة منه من حيث الدلالة. ومن هذه المفاهيم مفهوم التقنية ومفهوم الأسلوب التعليمي ومفهوم النموذج التربوي ومفهوم المنهجية.

وعموما نقترح بعض التعاريف:

- «الطريقة البيداغوجية أسلوب عام للتدريس»، وهي كذلك «أسلوب تدريس مادة معينة»؛ (Vocabulaire de la psychologie)

- الطريقة البيداغوجية شكل من أشكال العمل الديداكتيكي داخل الوضعية التعليمية التعلمية يجمع بين المدرس والمتعلم، في تفاعل مستمر سعيا وراء بلوغ هدف محدد (Mialaret)؛

- الطريقة البيداغوجية هي مجموعة من النوايا والإنجازات التربوية المنظمة والمنسجمة التي تهدف إلى تحقيق هدف معين (Mialaret)؛

- الطريقة هي العمليات المنظمة من طرف المدرس في علاقته بتقديم المحتويات قصد تحقيق أهداف معينة بمعية التلاميذ... وسلوكات المدرس الموجهة نحو إنتاج تجارب التعلم الرامية إلى تحقيق أهداف محددة لدى التلاميذ (Decorte).

- ويعرف المعجم الخاص بالبيداغوجيا الطريقة البيداغوجية بأنها تنظيم مُسَنَّنٌ، بمعنى أن كل الأجزاء تؤلف مجموعة منسجمة من التقنيات والوسائل التي نستعملها من أجل الوصول إلى هدف محدد هو تسهيل العمل التربوي (L'action éducative). وترتكز الطريقة البيداغوجية دائما على فكرة محددة حول الإنسان، والمجتمع، والعلاقات المتوخاة.

- ويعرف جوزيف لايف الطريقة بأنها "مجموعة المبادئ والوسائل والخطوات والقواعد التي تؤطر الفعل التربوي أو البيداغوجي من أجل تحقيق الأهداف والغايات التي نحددها.

- ويرى كل من شامبي Champy وإيتيفي Etévé، أن عبارة "طريقة بيداغوجية " عبارة تستعمل استعمالا واسعا في الأدبيات البيداغوجية، إذ يمكن أن نميز بين ثلاثة معان متداولة :

- المعنى الأول: تعني الطريقة كل اتجاه بيداغوجي يبحث عن دعم بعض الغايات التربوية فيؤدي إلى اقتراح مجموعة من الممارسات مثل: طرائق تقليدية، طرائق حديثة، طرائق فعالة، طرائق فريني Freinet ...الخ. إن ما يوحد بين هذه الطرائق هو كونها تعمل على توظيف وضعيات ووسائل مختلفة، تكون تابعة لمشروع تربوي واضح. مثال ذلك نجد أن تقنيات فريني Freinet تتمحور حول عدة أنشطة تتمركز حول اقتناع أساسي يتمثل في أن نمو الطفل يتحدد من خلال التزامه بأعمال يدرك معناها جيدا، وتصل به إلى تنفيذ أنواع من التعلم، تكون أهدافها واضحة بالنسبة إليه؛

- المعنى الثاني: تستعمل عبارة "طريقة بيداغوجية" للدلالة على نوع من الأنشطة التي تهدف إلى إتاحة بعض أنواع التعلم، أو تهدف إلى تنمية بعض القدرات، من خلال التعليم المبرمج...إلخ، إن الشيء الموحد هنا في الطريقة هو طبيعة النشاط في خصوصيته البيداغوجية، حيث يستدعي هذا النشاط وضعيات ووسائل محددة، فالتعليم المبرمج مثلا هو طريقة من حيث استدعاؤه لتشخيص فردي وقبلي يساهم في وضع تدرجات خطية Progressions linéaires، وينظم وضعيات العمل الفردي الموجهة بشكل محكم، سواء من خلال بطاقات خاصة أو من خلال الحاسوب.

- المعنى الثالث: تستعمل عبارة "طريقة بيداغوجية" للإشارة إلى وسائل خاصة ذات استعمالات مضبوطة ترتبط بأهداف محددة جدا. من هنا يمكن أن نتحدث عن الوضعية المشكلة Situation-problème، أو عن مشاكل مفتوحة Problèmes- ouverts. ويمكن للمدرس أن يستعمل هذه الطريقة مثلا خلال بعض مراحل إنجاز البرنامج الدراسي عندما لا يفرض أي أسلوب في العمل، ويقتصر فقط على مجموعات عمل للمناقشة والحوار وتعارض الأفكار وتقديم الحجج والتمرن على الإقناع وإنتاج المعارف وتعبئتها في الوضعيات والسياقات المختلفة.

ويلاحظ خالد المير وآخرون أن هذه المعاني الثلاثة تنتظم في محور ينطلق من العام إلى الخاص، ومن النظرية إلى الوسيلة. ذلك أن التعريفات الثلاثة يضم الواحد منها الآخر، فالأول يضم الثاني والثالث، وهذان الأخيران يرتكزان بدورهما على غايات ويتأسسان بشكل أو آخر على ما يمكن أن يتحدد من علاقة، سواء مع المعرفة Le savoir أو مع المكون Le formateur، أو في علاقة المتعلمين فيما بينهم، فليس هناك شيء مستقل في هذا المجال. إن كل اختيار يعد بمثابة التزام معين، إن الطريقة البيداغوجية الحقيقية هي عبارة عن نموذج واضح، انطلاقا من الأسس المرجعية التي تستند عليها، وانطلاقا من حرصها على تحقيق توازن بين متغيراتها الثلاثة: الغايات المرجعية العلمية، الوسائل، والأدوات. (سلسلة التكوين التربوي رقم 4، ص 69-70).

2- مكونات الطرائق والنماذج البيداغوجية: تتكون الطرائق البيداغوجية من خمسة مكونات هي:

2-1 المكون المنهجي: ويقصد به الوضع الذي تتخذه المعارف المدرسية في علاقاتها بالمجالات الاجتماعية التي ستظهر فيها؛

2-2 الوضعيات المستعملة: ويمكن ترتيبها بحسب بنية التواصل الذي تقترحه كل واحدة منها، إذ يتم التمييز بين الوضعيات الجماعية المفروضة، وتشمل الدرس الإلقائي ومختلف متغيراته التكنولوجية (أشرطة- تلفاز...الخ)، ووضعيات النشاط المتداخل، وتتضمن جميع

أشكال العمل بالمجموعات، ثم وضعيات فردانية، وتشمل المقابلة مع وصي Tuteur قد يكون هو المدرس، فينظم مقابلات مع بعض التلاميذ الذين يعانون من مشاكل تربوية، تكون انعكاسا لمشاكل فردية –نفسية- اجتماعية- خارجة عن مجال المدرسة. كما يمكن أن تكون الدراسة بمساعدة الحاسوب. إن إمكانية حدوث صراع معرفي اجتماعي هو الذي يجب أن نطرحه عند الحديث عن الطرائق البيداغوجية كأنواع من التعلم؛

2-3 الوسائل المجندة: إن الوسائل التعليمية-التعلمية كثيرة ومتنوعة، ومنها النصوص المكتوبة والعبارات الشفوية، والمجسمات والخرائط والجداول والرسوم والبيانات والتسجيلات والصور... لكن ينبغي أن ينتقي المدرس من هذا الكم الهائل من الوسائل ما يناسب الطريقة التي اختارها ويساعده على تحقيق الكفايات والمهارات التي استهدفها؛

2-4 إن نوع العلاقة البيداغوجية لا يرتبط آليا بطريقة معينة، فنفس الوضعية يمكن أن تلجأ إلى طرائق متعددة، مثلا يمكن للمربي أن يختار تسييرا توجيهيا أو لاتوجيهيا أو توجيهيا جديدا néo– directif وفي هذا المجال يتحدث كرت لوين kurt Lewin عن رئيس الجماعة السلطوي Leader sheap autoritaire، وعن اللاتوجيهي Le laisser faire وعن التسيير الديمقراطي Gestion démocratique. كما يميز دانييل غاييط بين سبعة أنواع من العلاقات البيداغوجية (اسليماني 2005).

وهكذا يمكن الحديث عن التسيير التوجيهي في عملية التكوين عندما يكون نموذج التسيير موضوعا بشكل مسبق من طرف الأستاذ ولا يتم الالتجاء إلى عملية الضبط Régulation خلال الحصة الدراسية؛ ويمكن الحديث عن تسيير لاتوجيهي عندما تكون هناك مراجعة وضبط دائمان لنموذج التسيير المحدد مسبقا من طرف المتعلمين أنفسهم. وأخيرا يمكن الحديث عن التوجيه الجديد عندما يكون نموذج التسيير نموذجا مقترحا من طرف المربي نفسه، ولكنه يقوم بمراجعته باستمرارو بمشاركة المتعلمين الذين يشاركون في عملية الضبط من خلال استراتيجيات ميتا-معرفية ومعرفية (أنظر المحور الخاص بالمصطلحات والمفاهيم التربوية)؛

2-5 أشكال التقويم: التقويم هو مجموعة من الأسئلة المركزة التي يضعها المدرس، سواء في بداية الحصة أو في نهايتها أو بين المقاطع التعليمية –التعلمية. ولكل طريقة نوع من التقويم الذي يستهدف الحصول على تغذية راجعة ومعرفة الكيفية التي يتحقق بها الإنجاز. فالتقويم إذن، ليس خارجا عن سيرورة العملية التعليمية –التعلمية، ولكنه مكون أساس من مكونات الطريقة البيداغوجية، بحيث إن كل عملية تكوين وتعلم إلا وهي مرتبطة بالنتيجة التي يجب تقويمها.

وعموما فإن الطريقة البيداغوجية الواحدة تتكون من مجموعة من العناصر التي بقدر ما نتحكم فيها بقدرما يكون أداؤنا جيدا. كما أن الطريقة ليست مستقلة عن الكفايات والمهارات المستهدفة. وهذه المهارات والكفايات ليست مستقلة عن الفئة المستهدفة ولا عن البيئة التعليمية.

3- تقسيم الطرائق البيداغوجية

3-1 إشكالية التصنيف: يرى فرانسواز رينال وآلان ريونيه أن مفهوم الطريقة البيداغوجية ليس مفهوما واضحا، ذلك أن إضافة نعت بيداغوجية إلى كلمة طريقة يجعلنا نفترض وجود تصنيف منسجم يتفق حوله المختصون، لكن " ليس هناك، فيما نعلم، تصنيف شامل للطرائق البيداغوجية أو الطرائق في البيداغوجيا. إنها كثيرة ومتعددة، ويمكن أن نختزلها في طريقتين رئيسيتين هما: الطريقة الاستقرائية والطريقة الاستنتاجية. كما يمكن أن نتحدث عن الطرائق الاستقرائية والطرائق الاستنباطية الحدسية والطرائق النشيطة والطرائق التجريبية والطرائق المتمحورة حول المتعلم والطرائق المتمحورة حول المحتوى والطرائق المتمركزة حول المدرس وطرائق أو بيداغوجية فريني وبيداغوجيا ديكرولي وبيداغوجيا منتسوري والبيداغوجيا المتحررة والبيداغوجيا الجديدة والبيداغوجيا التقدمية وبيداغوجيا الكبار وبيداغوجيا الاكتشاف...الخ.

ويُرْجِعُ مؤلف المعجم الخاص بالبيداغوجيا هذا الغموض والتنوع إلى كون البيداغوجيا في مفترق الطرق، حيث تلتقي تيارات فكرية جد متنوعة مثل سيكولوجية

الطفل وسيكولوجية الكبار والتحليل النفسي وعلم الاجتماع وديناميةالجماعات وعلم الأمراض والإبستمولوجيا والتواصل وسيكولوجيات التعلم والسيكولوجيا الفارقية والذكاء الاصطناعي والفلسفة والتاريخ والسياسة (Raynal et al p 228). وهكذا نجد أن معايير تصنيف الطرائق البيداغوجية تختلف من شخص إلى آخر. فهناك من يعتمد النشاط الذي يقوم به المتعلم كمعيار، وهناك من يعتمد اسم مكتشف الطريقة كمعيار.

3-2 معايير تصنيف الطرائق البيداغوجية: يرى روشلان Reuchlin أنه لا توجد معايير ثابتة يمكن اعتمادها لتصنيف الطرائق البيداغوجية تصنيفا شاملا مانعا، وإنما يمكن اقتراح بعض المتغيرات التي تسمح بالتصنيف تجاوزا:

أ. المعيار التاريخي: ذلك أننا نتحدث عن طرائق تقليدية وطرائق حديثة رغم أن الحدود الفاصلة غير واضحة، إذ نجد أن سقراط كان يمارس الحوار الذي يُعْتَبَرُ من مميزات الطرائق المعاصرة؛

ب. المعيار السيكولوجي والفلسفي: إن طريقة ديكرولي تعتمد على السيكولوجيا الحسية لكوندياك، بينما يعتمد التعلم المبرمج والتعلم الإجرائي عند سكينر على السلوكية ونظرية التعليم بالمثير والاستجابة؛

ج. المعيار الذاتي: ومعناه الاعتماد على موقف المدرس وأسلوبه الشخصي. وهكذا نقول طريقة إلقائية خطابية (Méthode magistrale)، حيث يكون المدرس هو المصدر الوحيد للمعرفة، والطريقة اللاتوجيهية، حيث نكران الذات، ثم الطريقة التوجيهية التي تتميز بتدخل المدرس من أجل التوجيه والتحفيز والتنشيط؛

د. معيار المتعلم: ويعني مدى مشاركة المتعلم وانخراطه في الوضعية التعليمية-التعلمية، وهكذا نميز بين الطرائق الجماعي Collectives، وهي التي يتوجه فيها المدرس إلى جماعة القسم بالخطاب نفسه ويطلب منهم إنجاز الأعمال نفسها في آن واحد. وهذه حالة نظامنا التعليمي الحالي. أما الطرائق الفردانية أو التفريدية Individualisées، فإنها تهتم أكثر

بالفوارق الفردية وتنظم عملية التعلم ومنها البيداغوجيا الفارقية. إنها طرائق تشتغل بالمجموعات والتمارين الفردية؛

هـ. معيار طريقة الإلقاء: منها الطريقة الإلقائية الكتابية (Livresque) والطرائق المصورة (Imagées) التي تعتمد على التقنيات السمعية-البصرية. ونلاحظ هنا تداخل هذه الطرائق بالتعريف الذي نعطيه للتقنية (Technique).

3-3 أنواع الطرائق البيداغوجية: رغم الاختلاف المذكور، يمكن تصنيف الطرائق البيداغوجية في ثلاث مجموعات كبرى هي:

3-3-1 الطرائق الدوغمائية أو الإلقائية: تسمى كذلك بالطرائق التقليدية أو القديمة. إنها أقدم الطرائق وأكثرها انتشارا. وتقوم هذه الطريقة على تقنية العرض أو المحاضرة. وشعارها هو "يكفي أن ندرس ليتعلم التلميذ" (Il suffit d'enseigner pour que l'élève apprenne). إن الطفل هو رجل الغد، ولذلك يجب عليه أن يبرهن على إرادة التعلم. ويجب عليه أن ينتبه. وإذا لم يتعلم، فإنه ناقص الإرادة والرغبة ويفضل اللعب على الدراسة. ومن عيوب هذه الطرائق الدوغمائية والإلقائية أنها متمركزة حول المدرس.

3-3-2 الطرائق الحوارية: هي واسعة الاستعمال كذلك. وترجع تاريخيا إلى سقراط، وتقوم على خلق علاقات تفاعل عمودية مع التلاميذ من أجل الوصول إلى الهدف المتوخى. ويخلط البعض الطريقة الحوارية مع طريقة الاكتشاف. وهذا خطأ لأنه يمكن للمدرس أن يطبق الطريقة الحوارية دون أن يكتشف التلميذ شيئا لأن سقراط كان يُوَلِّدُ من مُخَاطَبِه الأفكار التي كان يريد الوصول إليها هو المهيمن على الحوار. وأكبر مثال على ذلك حساب ضلع المربع الذي يقترحه أفلاطون لتوضيح الطريقة السقراطية التوليدية. إن المتعلم فاعل ونشيط في الطريقة الحوارية، ولكن هذا لا يعني أنه يكتشف إذ يبقى المدرس موجها للحوار في جميع الأحوال.

3-3-3 الطرائق الفعالة: تُعْرَفُ هذه الطرائق بالفعل أو النشاط Les méthodes actives الذي يقوم به المتعلم أثناء عملية أو سيرورة التعلم. وهذا النشاط نشاط داخلي تحركه الحاجة والاهتمام. ويرى دبيس Debesse أن مفهوم النشاط لا يعتبر غاية في حد ذاته، بل هو بمثابة أسلوب تربوي ووسيلة تستهدف بناء أو تطوير كفاية معينة أو مكتشفة. لذلك يعتبر لويس نوط Louis Not الطرائق الفعالة، طرائق تسعى إلى البنينة الذاتية للمعرفة L'auto structuration du savoir. فإذا كان مفهوم النشاط لا يعد غريبا عن الاهتمامات التربوية فظهوره كمبدإ أساس في التربية يرجع فقط إلى بداية القرن العشرين، حيث يعتبر كل من كلاباريد وفرايري وديوي من المدافعين الأقوياء على هذا المبدإ الخارجي. (س ت ت 4 ص 104).

ملاحظة: يظن بعض المدرسين أن التلميذ النشيط والفعال هو التلميذ الذي يكون كثير الحركة داخل الفصل الدراسي، ويكون كثير التدخلات، الشيء الذي يضفي على الدرس طابعا متميزا. إن المشاركة في الدرس شيء إيجابي ومحبذ من الناحية البيداغوجية، ولكن الْإِرْزَامَ والصِّيَاحَ وترديد كلمة أستاذ، أستاذ، أستاذ بطريقة جماعية، وتحرك التلاميذ نحو الأستاذ، كل ذلك، يخلق نوعاً من الفوضى والعشوائية وسوء التنظيم، وبالتالي يحصل الضجيج الذي هو عائق من عوائق التواصل، ويفقد الأستاذ التحكم في الوضعيات (س ت ت ص 104).

إن الطرائق الفعالة أو الحديثة هي، في الأصل، طرائق وضعها بعض رواد التربية والتعليم أمثال ديكرولي ومنتيسوري وديوي وفريني وكلاباريد وفرايري، لجعل المتعلم مركز التعلم ومحوره الأساس. وقد عرف مفهوم الطريقة النشيطة تطورا كبيرا أصبح يدل على الطريقة التي يحاول فيها المدرس/ المنشط أن يقحم المتعلم ويجعله ينخرط في سيرورة الدرس من خلال استعمال تقنيات ناجعة كدراسة الحالة، أو الوضعية المسألة أو لعب الأدوار (Raynal et al p. 228). وعموما تعتمد الطرائق الفعالة على الأسس التالية: تحقيق الكفاية المستهدفة؛ وجعل الفكر نشيطا وتنمية القدرات واستدعاء جميع الطاقات؛ والاهتمام بحاجات الطفل ارتباطا بالإمكانيات التي يوفرها الوسط (Josef Leif 1964).

3-4 الأسس الفلسفية التي ترتكز عليها الطرائق البيداغوجية التقليدية

تستند الطرائق التقليدية على الفلسفة الحسية (Philosophie sensualiste) التي تعود أصولها إلى الفيلسوف اليوناني أرسطوطاليس (القرن الثالث قبل الميلاد). فقد كان يقول بأن المعرفة تأتينا من العالم الخارجي عن طريق الحواس. إن الفكر بالنسبة إليه لا يَعْدُو كَوْنَهُ صفحةً بيضاء (Tabula rosa) تُكْتَبُ عليها الأفكار التي نستقيها من التجربة عن طريق الحواس. وخلال القرن 17، حلل الفيلسوف الإنجليزي جون لوك (John Lock) هذه الفكرة وأعطاها أبعادا تربوية جديدة إذ يقول: " لنفترض أن النفس ثوب أبيض لم يكتب به شيء، أي أنها لا تحتوي في البداية على أيه فكرة بتاتا، فمن أين أتتها كل هذه الأفكار؟ إني أجيب عن هذا السؤال الخطير بكلمة واحدة: من التجربة، فالتجربة هي أساس كل معارفنا، والمنبع الأول لكل أفكارنا (شبشوب ص 70).

وترى الفلسفة التجريبية أن عقل التلميذ عبارة عن صفحة بيضاء تنطبع بآثار الإحساس والتجربة. إن المعرفة إذن، كيان مستقل عن الذات، فالعالم الخارجي عالم معطى، وهو الأول والأخير في التكوين التربوي للتلميذ.

وانطلاقا من هذا التصور الإمبريقي للمعرفة، ظهرت بعض الطرائق البيداغوجية والتربوية التي ترتكز على "التدريس من خلال الأشياء والمواضيع الحسية القابلة للملاحظة ثم القياس والتجربة. كما أن الخبرة تعتبر نقطة الانطلاق في كل دراسة..."

وقد طبق هذه الطريقة كل من الفرنسي كندياك والألماني هربارت خلال القرن السابع عشر. وكلاهما تأثر كثيرا بالنظرية الترابطية (Associative) التي سبق أن قال بها آرسطو (384 ق م 322 ق م)، والتي تتلخص في أن الإنسان عندما يبحث في ذاكرته عن انطباع ما، فإن هذا البحث يكون سهلا إذا تمكن من تذكر العلاقات بين هذا الانطباع الذي يبحث عنه والانطباع الذي يقابله بناء على علاقات التشابه (Similitude) والتقابل (Opposition) والتقارب (Proximité) الزمني والتقارب المكاني (Proximité spatiale). كما سنرى أثناء حديثنا عن نظريات التعلم.

إن الطرائق البيداغوجيا التقليدية تستند على الفلسفة الترابطية وسيكولوجيا الملكات. أما الأولى فترى أن الذكاء المتعلم يتكون من سلسلة من المترابطات، أما بالنسبة إلى سيكولوجيا الملكات، فإنها ترى أن التدريس هو مجرد عملية تدريبية. فالتلميذ يمتلك ملكات طبيعية تتيح له اكتساب المعرفة والقدرات التي يتوفر عليها الراشد. ومن هذا المنطلق فإن الصعوبات البيداغوجية لا ترجع فقط إلى نقص أو خلل في عملية الإنتباه، ولكنها ترجع كذلك إلى ملكات غير كافية أو إرادة ينبغي تقويتها.(Palmade p 10).

3-5 الأسس السوسيو ثقافية للطرائق التقليدية

يقصد بها تمثلات المجتمع حول التربية بصفة عامة والمدرسة بصفة خاصة، وعموما نميز بين المواقف التالية:

• موقف حفاظي (Attitude conservatoire): يرى أن وظيفة المدرسة هي نقل تراث الماضي إلى الأجيال الحاضرة من خلال تبسيط هذا التراث وتيسير اكتسابه وفهمه. ولكن المدرسة مطالبة أيضا باعتماد نظام تربوي منفتح على التجديد والتقدم. ومادامت المدرسة مسؤولة عن هذه العملية، فإنها تتأرجح بين التلقين والتقرير والحوار والمشاركة والبناء. يقول فيلارسVillars: " إن المستقبل لا يمكن تناوله من عدم، إننا لا نستطيع أن نَبْنِيَهُ إلا بواسطة أدوات تركها لنا الماضي (Durkheim E, Education et sociologie, Paris 1922 p 100)؛

• موقف محافظ (Attitude conservatrice): يرى أن وظيفة المدرسة هي نقل تراث المجتمع ورفض كل عنصر دخيل لأنه يشوش على سير المنظومة. ويتجلى هذا الموقف في بعض الطرائق التي ظلت تعتمد القمع والتسلط والشدة والغلظة والعنف من لدن المدرس؛

• موقف إعلامي تكويني: يرى أن وظيفة المدرسة هي التكوين وليست الإعلام. إنها مطالبة بتقديم تعليم كيفي وفق منظور واضح يربط المعرفة بالواقع، بل يعتبر المعرفة وسيلة وأداة لدراسة وفهم الواقع. وبالتالي فإن المدرس يطبق طريقة تمكن المتعلم من إنتاج المعرفة بدل استهلاكها. (س ت ت رقم 3 ص 44)؛

• موقف التنشئة: يقول بوجود تداخل كبير بين الوظيفة الاجتماعية والوظيفة السياسية للمدرسة، فالتربية المدرسية هي تنشئة قبل كل شيء مادامت تمرر الأعراف والقيم الاجتماعية والموضوعية كما تمرر أيديلوجية الفئات الاجتماعية المسيطرة

3-6 المبادئ الأساسية للمدرسة التقليدية بحسب بالماد Palmade.

• **البساطة والتحليل والتدرج**: تعني هذه المبادئ أن ينطلق المدرس في طريقته البيداغوجية، من البسيط إلى المركب، لأن العقل البشري ليس قادرا على فهم المعارف العامة والمعقدة. إذن يجب أن يبدأ الفعل البيداغوجي بتحليل المادة الدراسية إلى وحدات ومقاطع صغرى يسهل على المتعلم استيعابها؛ فالتعليم ينبغي أن يكون بطريقة تدرجية في شكل ما يسمى بمدارج التعلم Les paliers d'apprentissage ؛

• **الصورة والتمثيل**: إن اعتماد الطريقة التحليلية في التدريس يؤدي إلى نوع من التجريد والصورنة لأنه يعتمد اللغة كوسيلة ؛

• **الاستذكار**: إن تجزيء المادة الدراسية إلى وحدات ومقاطع، طريقة تساعد على التذكر. وعليه فإن واجب التلميذ هو تكرار ما يتلقاه من المدرس؛

• **السلطة L'autorité**: تقوم الطرائق التقليدية على مبدإ السلطة غير المشروعة أي تلك السلطة التي لا تقوم على تعاقد ديداكتيكي ذي قواعد واضحة؛

• **المنافسة L'émulation**: يكمل هذا المبدأ مبدأ السلطة، فالمنافسة تعد بحسب جاكولي Jacoulet ترجمة لدافع عميق في ذهنية الطفل، وهذا الدافع يوازي غريزة التقليد من جهة، والحاجة إلى التملك من جهة أخرى، لكن المنافسة المدرسية ستكون مختلفة عن المنافسة التلقائية، ففي المدرسة لا يوجد الطفل وحده مع بقية الأطفال، بل إن المدرس يتدخل ومعه فكرة الواجب والمجهود الذي ينبغي بذله. إن المنافسة تزداد تعقيدا بوجود غريزة أخرى. ومن سلبيات هذا المبدإ أنه يتبنى شعار من يعمل يستحق التشجيع ومن يتكاسل يستحق التوبيخ؛

• **الحدس**: يقول بالماد: "إذا أراد المدرس تعليم الكسر الاعتيادي، فيجب عليه أن يركز، خلال الدروس التمهيدية، إما على دراسة المسافات والخطوط: (دائرة، مستطيل، مستقيمات...إلخ)، وإما على دراسة أشكال مجسمة: (تفاحة ، برتقالة، كرة... إلخ)، حيث يتم تقسيمها إلى عدد متغير من الأجزاء. إن هذه الأنشطة معطيات حسية يمكن للتلميذ ملاحظتها ووصفها ونقلها أو رسمها، وتلوينها. بالتالي فإنها قياسات ديداكتيكية تخلق انطباعات دائمة في ذهن المتعلم.

ملاحظة: إن البيداغوجيا التقليدية واضحة في مبادئها كما يقول كلوس Clausse، ولكنها تتضمن سلبيات كثيرة نذكر منها:

أ) الدوغماتية والسلبية: إذ إن المدرس هو الذي يقوم بإعداد الدرس وتحديد الأهداف، لقد تأثر أصحاب الطرائق التقليدية في القرن التاسع عشر بنظرية نيوتن التي اعتبرت الزمان مطلقا والمكان مطلقا والحقيقة مطلقة والكتلة مطلقة. وقدمت تصورا ميكانيكيا للكون قائلة بأن كل حركة أو تغيير يطرأ عليه، إنما هما خاضعان لقوانين طبيعية ثابتة. وينتقد بالماد(Palmade) الأساس الترابطي الذي تستند إليه البيداغوجيا التقليدية بحيث إن دافيد هيوم David Hume حاول أن يشرح ميكانيزمات اكتساب المعرفة معتمدا على مثال هو أن فكرة الحرارة والبرودة، في البداية تترك في حواسنا انطباعا معينا يؤدي إلى إدراكنا للحرارة والبرودة ،و يأخذ فكرنا نسخ تظل مستمرة بعد اختفاء ذلك الانطباع، فتسمى بذلك فكرة.(س ع ت ص 96)؛

ب) اعتبار الطفل رجلا مصغرا: تنطلق الطرائق التقليدية من أفكار خاطئة حول الطفل ومنها اعتباره قادرا على فهم واستيعاب كل أنواع المعرفة. وفي هذا السياق، يجب على الطفل أن يتعلم القواعد النحوية والصرفية قبل التدرب على الكلام، وأن يتعلم قواعد الحساب قبل معرفة حل المشكلات. وهكذا يمكن تلخيص مراحل القراءة وفق الطريقة الترابطية فيما يلي:

• توفير عملية الحدس من خلال استعمال الرسوم والألوان؛
• الانطلاق من الجزء أو الذرة أي من الحروف، بمعنى البدء بتعليم الأبجدية؛
• الترابط بين الرسم والحرف لتكوين انطباع، بمعنى رسم صورة لرجل قبل كتابة كلمة أبي؛

• الانتهاء بتكوين المفهوم عن طريق الكلمة والجملة، بمعنى الطريقة التركيبية. (أنظر الخطاطة أسفله)

ويرى باولو فرايري Paulo,Freire أنه كلما حللنا، وفي جميع المستويات، علاقات المربي بالمتعلم، سواء داخل المدرسة أو خارجها، إلا وظهر لنا أن هذه العلاقة مبنية على الحكي Narration، فعوض أن يتواصل المدرس مع التلاميذ، فهو يقوم فقط بإيصال الخطاب والودائع، ثم يطلب من التلاميذ حفظها وترديدها بكل شغف، إنه التصور البنكي للتربية الذي يتنافى مع الإبداعية Créativité والاختراع Réinvention من خلال البحث والتحفيز.

3-7 تمظهرات الممارسة التقليدية في المدرسة المغربية

تقدم جماعة من الباحثين أمثلة حول تدريس القراءة بطريقة تقليدية تنطلق من الجزء إلى الكل، أي من البسيط إلى المركب أو من الذرة إلى الجسم.

صورة أب وابنه	صورة كلب يجري	صورة باب نصف مفتوح	صورة خلفية لكلب أمام الباب
↓	↓	↓	↓
بَا بَا	بُوبِي	بَابٌ	بُوبِي بِبَابِي
بَ	بُ بِ	بُ	بُوبِي بِبَابِي
بَا	بُو بِيـ	بِي	بُوبِي بِبَابِي

(خالد المير وآخرون س ت ت ع 4 ص 98)

إن تعلم وتعليم القراءة، وفق هذه الطريقة، يبدأ بترابط عبارة "باب" بصورة باب، بمعنى أن القراءة تبدأ هنا بترابط بين صورة ملونة (الحدس الحسي) تُكَوِّنُ انطباعا أوليا عند المتعلم،

والكلمة التي ترتبط بهذه الصورة، وأخيرا الكلمات مع تكرارها ثلاث مرات مصحوبة هي الأخرى بصورة بوبي وهو أمام الباب. وذلك لتوفير الترابط بين الكلمة والصورة.

3-8 الأسس التي قامت عليها الطرائق البيداغوجية الحديثة

يعد جان جاك روسو (1712-1778) من المفكرين التربويين والاجتماعيين والأدباء الذين مهدوا لقيام ثورة سياسية واجتماعية وتربوية في فرنسا، وبالتالي في أوروبا. فمؤلفه إميل (Emile ou de L'éducation 1762)، يُعَدُّ من المؤلفات التربوية التي أعادت الاعتبار إلى الإنسان بصفة عامة والطفل بصفة خاصة. ولذلك يقال بأنه أحدث ثورة كوبرنيكية في التربية والبيداغوجيا وسيكولوجية الطفل كما أحدثها كانط في الفلسفة.

دعا روسو إلى احترام خصوصيات الطفل الطبيعية والنفسية والنمائية وعدم التعامل معه باعتباره راشدا أو رجلا مصغرا. وحاول كل من منتسوري وبستالوتزي تطبيق نظرية روسو وأفكاره في التربية، فساهموا في وضع المبادئ الأولية للطرائق الحديثة التي يمكن تلخيص أسسها في التطورات العلمية والنفسية التي عرفها القرن 19، حيث أصبح الاعتقاد سائدا بقدرة الكائن البشري على الفعل والإنجاز، وخصوصا عندما يتم التعامل معه من خلال فهم جيد لبنياته الذهنية ومراحل نموه المختلفة، وأيضا فهم المحيط السوسيو-ثقافي والاقتصادي والاجتماعي والسياسي الذي يعيش فيه هذا المتعلم أو الكائن البشري. فقد ظهرت تخصصات متعددة منها علم النفس المعرفي، والسلوكية، وعلم الأعصاب وعلم نفس النمو وعلم الاجتماع وعلم النفس الاجتماعي واللسانيات والسيمولوجيا والتواصل وسيمولوجيا الدلالة ونظرية التلقي...، وكلها فتحت آفاقا جديدة لتحقيق تواصل فعال مع المتعلم وحوار أفقي دائري يشارك فيه كل الأطراف في التفاعل والتبادل ضمن ما سنسميه بالحلقة البيداغوجية.

ثانيا: الكفايات وبيداغوجيا الإدماج

1- الكفايات

1-1 بعض التعاريف

- **تعريف الدكتور محمد الدريج**: الكفاية هي مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات المكتسبة والمندمجة بشكل مركب، والتي يقوم الفرد بتجنيدها وتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما في وضعية محددة. (الدريج ص 16)

- **تعريف الدكتور محمد أمزيان**: الكفاية هي القدرة الشخصية على التكيف بطريقة متجددة وغير نمطية مع وضعيات جديدة، فالمهم ليس هو التحكم في الإجراءات فقط، ولكنه كذلك القدرة على حشد هذه الإجراءات؛ (أمزيان ص52-53) ؛

- **تعريف الدكتور الفاربي**: "في نطاق التربية والتعليم، فإن للمفهوم دلالة عامة مؤداها أن الكفاية جملة قدرات تتيح للمتعلم أن يؤدي مهاما وأنشطة معينة في وضعيات مختلفة." ويعطي المثال التالي: إذا قلنا إن للمتعلم كفاية تواصلية شفهية، فهذا يعني شيئين متلازمين: الشيء الأول هو أنه يمتلك قدرات من قبيل اختيار الأسلوب المناسب للمقام واحترام أعراف التواصل وعدم اللحن؛ أما الشيء الثاني، فيعني أنه يقوم بأداءات وإنجازات تؤشر على أنه يمتلك فعلا تلك الكفاية (الفاربي 2004)؛

- **تعريف كزافيي روجيرس**: الكفاية هي "إمكانية الفرد وقدرته على تعبئة مجموعة مندمجة من الموارد (معارف ومهارات ومواقف) بكيفية مستبطنة، بهدف حل عشيرة من الوضعيات – المسائل؛

- **تعريف فليب بيرنو**: الكفاية هي "القدرة على تفعيل مختلف الموارد المعرفية لمواجهة نوع معين من الوضعيات" (Perrenoud Ph p17)

- تعريف فليب كاري: الكفاية هي كل ما يسمح بحل المشكلات المهنية داخل سياق معين من خلال تعبئة وتجنيد قدرات متنوعة بكيفية مندمجة؛

- **تعريف شخصي**: الكفاية هي مجموعة من الإمكانات Potentialités التي يكون الفرد قادرا على تعبئتها وتفعيلها بهدف مواجهة وضعية جديدة؛ وهي مكتسبة ولا تتحقق إلا من خلال أفعال ملموسة. (نقترح على القارئ أن يكتفي بتعريف أو تعريفين)

1-2 خصائص الكفايات

يتضمن حديث الباحثين في علوم التربية عن الكفايات إبراز العديد من خصائصها. ونكتفي هنا بذكر الخصائص التي تَعن لنا أساسية:

1-2-1 الكفاية إجرائية ومغياة (Opératoire et Finalisée): تستمد الكفاية معناها من العمل والفعل. فهي دائما، كفاية من أجل الفعل ومن أجل غاية وهدف ما، إذ لا يمكن أن نتصور عملا أو نشاطا بدون هدف. وبالتالي، فإن الكفاية غير قابلة للفصل عن النشاط الذي تتجلى من خلاله. إننا أكفاء من أجل مهمة أومجموعة من المهام. ومادامت الكفاية فعلا له غاية ومقصدية، فإنه من واجب المدرس أن يحفز المتعلمين للقيام بأنشطة صالحة للاستعمال، أي أنشطة يدركون فائدتها بأنفسهم، إذ إن التعلم الحقيقي ليس هو التخزين ، ولكنه قدرة المتعلم على إعطاء معنى للمعرفة وقدرته على استعمالها.

• ترى فيفيان دولاندشير أن الكفاية ذات صلة بالممارسة والفعل، وذلك لأنها تتمظهر في الأنشطة التي يؤديها الفرد، لكن هذه الخاصية لا تعني بالضرورة أن النشاط هو تطبيق الكفاية أو معادل لها، وإنما تعني فقط أنه مؤشر عليها. (De Landscheere, Viviane, p54)

• أما الباحث الفرنسي في الفلسفة وعلم الاجتماع والتربية، والعضو الشرفي السابق في اللجنة الخاصة بالبرامج والمناهج المغربية، إدغار موران Edgar Morin، فقد نظر إلى العلاقة بين الكفاية والممارسة من خلال ثلاثة أبعاد هي:

أ) البعد الوظيفي للكفاية: بمعنى الوظيفة التي تؤديها الكفاية في البحث عن حلول للمشكلات التي نواجهها أثناء أداء مهامنا التربوية وأنشطتنا المختلفة؛

ب) البعد الإستراتيجي للكفاية: ويقصد به أن الكفاية ترمي إلى بلوغ أهداف عن طريق التنسيق بين مجموعة من القرارات والإجراءات؛

ج) البعد التجسيدي التشخيصي للكفاية: ويقصد به قدرة الشخص الكفء أو الكَفيِّ على إبداع تنسيقات وتوليفات جديدة أثناء أداء مهامه المهنية. (الفارابي دورة تكوينية 2003)

1-2-2 الكفاية متعلمة ومكتسبة (Apprise et acquise): إننا لسنا أكفياء بطريقة طبيعية وتلقائية، فحتى تشومسكي لا يقول بأن الكفاية مجرد فطرة غير قابلة للصقل والقدح بواسطة محك التجربة والخبرة المكتسبة، إننا نصير أكفياء من خلال بناء شخصي واجتماعي يدمج ويؤلف بين التعلمات النظرية والتعلمات التجريبية " إننا نتعلم دائما الشيء الكثير من الطبيعة، وأيضا من طبيعة الكفايات عن طريق دراسة السيرورة التي بواسطتها تكتسب هذه الكفايات نفسها من طرف الفرد (Leplat.J 1988)

1-2-3 الكفاية مبنية (Structurée): تتكون الكفاية من مجموعة عناصر(معارف، مهارات، ممارسات، استدلال.)، ولكنها تتحقق بالقدرة على توليف وإعادة بناء مختلف هذه العناصر، بطريقة دينامية من أجل الاستجابة لضرورات التكيف المطلوبة لتحقيق هدف ما. فالتعلم ليس تخزينا للمعرفة من طرف شخص يتلقاها بطريقة سلبية، ولكن التعلم نشاط ذهني وبنائي للشخص الذي ينبغي أن يُصْدرَ ردود فعل إيجابية. وبالتالي، فإن الكفاية باعتبارها قدرات ومعارف تبنى، تجد أحد مرتكزاتها في النظرية البنائية لجان بياجي. وفي هذا السياق، يقول بيرينو بأن الكفايات تبنى على أساس خطاطات ذهنية Schèmes mentaux قياسية واستكشافية تساعد على كشف المشكلة وتحديد طبيعتها ثم حلها. "وتتكون هذه الخطاطات بفضل التدرب على تجارب عدة ومبنية" (Perrenoud. Ph p11). إن الكفاية تمنح المتعلم والشخص بصفة عامة(مفاتيح لأقفال غير معروفة) ، وتُحَدُّ من ظاهرة الفشل الدراسي؛

1-2-4 الكفاية افتراضية ومجردة (Hypothétique et Abstraite): إن الكفاية غير قابلة للملاحظة، فما نلاحظه هو مجرد تمظهرات وتجليات الكفاية؛ فالخاصية البنائية للكفاية تعني خاصية التجريد. ذلك أن الكفاية معطى ذهني مجرد لا نلمسه إلا من خلال الممارسة والفعل؛

1-2-5 الكفاية هي معرفة تجنيد أو تعبئة (Savoir mobiliser): يقول لوبطرف بأنه لا يكفي امتلاك المعارف والقدرات والمهارات لكي نكون أكفياء، ولكن يجب أن نعرف كيف نستعملها عندما يجب استعمالها وفي ظروف محددة. فالكفاية إذن، مؤطرة ضمن سياق وداخل وضعية محددة ومستقلة. أما فليب بيرينو، فإنه يَرْهَنُ الكفاية بالتعبئة لدرجة أن الباحثة لندا علال تقول بأن هذا التعريف الذي أخذه بيرينو من لوبطرف، والذي يحدد الكفاية بأنها لا تكمن في الموارد والمعارف والقدرات التي تجب تعبئتها، بل في تعبئة هذه الموارد ذاتها، تعريف يستتبع عدم الفصل بين الكفاية والإنجاز؛

1-2-6 الكفاية هي معرفة التوليف (Savoir combiner): إن الإنسـان الكفء أو الكَفيّ هو الذي يتمكن من انتقاء العناصر الضرورية من فهرس موارده المعرفية؛ وبالتالي، يقوم بتنظيم هذه العناصر وتوليفها وتحليلها بهدف تحقيق نشاط ما. وهذا يعني أن الكفاية تتكون من موارد لا تكتسي قيمتها إلا من خلال التوليف والتعالب بينها Emboîtement. وذلك ما يجعلنا نؤكد أهمية مراعاة معيار الانسجام في إنتاج المتعلم الكتابي والشفوي دون أن نتقيد بطريقة كزافيي روجرس في التنقيط؛

1-2-7 خاصية التحويل (Savoir transférer): إن كل كفاية إلا وهي موارد قابلة للتحويل والملاءمة ((http :www.leboterfcodresante؛

1-2-8 خاصية الانتقاء (Savoir selectionner): إلى جانب التجنيد والتحويل، لابد من انتقاء العناصر التي تكون مناسبة للمقام، وتعطي مردودية في التعامل مع الوضعية التي يجد الفرد نفسه متورطا فيها؛

1-2-9 خاصية المبادرة (Pouvoir anticiper): يجب على الفرد الكفي أن يكون قادرا على المبادرة ونقد النتائج التي ينتهي إليها وتقويمها من أجل الاستفادة منها؛

1-2-10 خاصية المقبولية (Acceptabilité): إن نتائج الكفاية قد تكون مبنية بطريقة فردية كما قد تبنى بطريقة جماعية. وفي كلتا الحالتين لابد من تدخل المجتمع ليضفي عليها الكفاية طابع المشروعية والصلاحية. (جونايير، ص66-67)؛

1-2-11 خاصية التكيف: إن الشخص الكفي في ميدان ما، هو شخص قادر على التكيف مع الوضعيات اللامتوقعة.

1-3 أنواع الكفايات

1-3-1 تصنيف وزارة التربية الوطنية(المغرب)

1-3-1-1 كفايات مرتبطة بتنمية الذات، وتستهدف تنمية شخصية المتعلم كغاية في ذاته ، وكفاعل إيجابي تنتظر منه المساهمة الفاعلة في الارتقاء بمجتمعه في كل المجالات؛

1-3-1-2 كفايات قابلة للاستثمار في التحول الاجتماعي، والتي تجعل نظام التربية والتكوين يستجيب لحاجات التنمية المجتمعية بكل أبعادها الروحية والفكرية والمادية ؛

1-3-1-3 كفايات قابلة للتصريف في القطاعات الاقتصادية والاجتماعية، والتي تجعل نظام التربية والتكوين يستجيب لحاجات الاندماج في القطاعات المنتجة ولمتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية؛

1-3-1-4 الكفايات الاستراتيجية وتطويرها في المناهج التربوية، وذلك من خلال:

- معرفة الذات والتعبير عنها؛
- التموقع في الزمان والمكان؛
- التموقع بالنسبة إلى الآخر، وبالنسبة إلى المؤسسات المجتمعية (الأسرة، المؤسسة التعليمية، المجتمع)، والتكيف معها ومع البيئة بصفة عامة؛

• تعديل المنتظرات والاتجاهات والسلوكات الفردية وفق ما يفرضه تطور المعرفة والعقليات والمجتمع.

1-3-1-5 الكفايات التواصلية ومعالجتها،وذلك من خلال:

• إتقان اللغة العربية وتخصيص الحيز المناسب للغة الأمازيغية والتمكن من اللغات الأجنبيـة؛

• التمكن من مختلف أنواع التواصل داخل المؤسسة التعليمية وخارجها في مختلف مجالات تعلم المواد الدراسية؛

• التمكن من مختلف أنواع الخطاب (الأدبي، والعلمي، والفني ...) المتداولة في المؤسسة التعليمية وفي محيط المجتمع والبيئة.

1-3-1-6 الكفايات المنهجية، وتستهدف:

• منهجة للتفكير وتطوير مدارجه العقلية؛

• منهجية للعمل في الفصل وخارجه؛

• منهجية لتنظيم ذاته وشؤونه ووقته وتدبير تكوينه الذاتي ومشاريعه الشخصية.

1-3-1-7 الكفايات الثقافية ومعالجتهاعن طريق:

• تنمية شقها الرمزي المرتبط بتنمية الرصيد الثقافي للمتعلم، وتوسيع دائرة إحساساته وتصوراته ورؤيته للعالم وللحضارة البشرية بتناغم مع تفتح شخصيته بكل مكوناتها وبترسيخ هويته كمواطن مغربي وكإنسان منسجم مع ذاته ومع بيئته ومع العالم؛

• تنمية شقها الموسوعي المرتبط بالمعرفة بصفة عامة.

1-3-1-8 الكفايات التكنولوجية، ويمكن تطويرها عن طريق:

• القدرة على تصور ورسم وإبداع وإنتاج المنتجات التقنية؛

• التمكن من تقنيات التحليل والتقدير والمعايرة والقياس، وتقنيات ومعايير مراقبة

الجودة، والتقنيات المرتبطة بالتوقعات والاستشراف؛

• التمكن من وسائل العمل اللازمة لتطوير تلك المنتجات وتكييفها مع الحاجيات الجديدة والمتطلبات المتجددة؛

• استدماج أخلاقيات المهن والحرف والأخلاقيات المرتبطة بالتطور العلمي والتكنولوجي بارتباط مع منظومة القيم الدينية والحضارية وقيم المواطنة وقيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية. (مراجعة المناهج التربوية الكتاب الأبيض ص 13 – 15).

ونظرا إلى أهمية الكفاية التواصلية في الوقت الراهن، نتطرق إليها بنوع من التفصيل:

تعد الكفاية التواصلية أكثر عمومية من الكفاية اللغوية لأنها تتكون من " مجموع القدرات التي تسمح لفرد معين بإنشاء علاقات تواصلية مع الآخرين، والنجاح في هذه العلاقة. ولذلك تجد الكفاية التواصلية موقعها في إطار نظرية عامة للتواصل، نظرية ترتكز على قواعد نفسية واجتماعية ولغوية ..." (ميلود حبيبي ص 113).

وتعني الكفاية التواصلية، قبل كل شيء، القدرة على استعمال السنن اللغوي من أجل التعبير والفهم والتواصل. أما المقاربة التواصلية، فإنها تستند على فلسفة مفادها: الرسالة أولا، ثم الشكل ثانيا. ومن ذلك المنظور، تصبح اللغة أداة تمكن من التواصل. وتهدف هذه المقاربة أساسا إلى تنمية مهارة التواصل أكثر من معرفة النسق اللغوي، إننا، بطبيعة الحال، عندما نتكلم نستعمل النسق النحوي، ولكن لا لشيء إلا لتحقيق التواصل. وكان ويداوسون (Winddowson1978) أول من ميز بين استعمال السنن Usage والانتفاع بالسنن Utilisation réelle، فالاستعمال هو معرفة السنن، والانتفاع الحقيقي الفعلي هو معرفة كيف تستعمل هذا السنن. إنه معرفة كيف نعمل (Savoir faire).

وفي رأينا، يمكن أن تكون اللغة أداة تداولية براغماتية عندما يتعلق الأمر بتدريس بعض المواد كالفلسفة والتاريخ والجغرافيا والرياضيات ... كما يمكن أن تكون لذاتها أي لازمة عندما يتعلق الأمر بتدريس المواد الأدبية واللغوية ...

إذن، الكفاية التواصلية هي كفاية مزدوجة: معرفة السنن ومعرفة استعماله، فلكي نتواصل، لا يكفي أن تكون لدينا معرفة باللغة والنظام اللغوي، ولكن يتعين علينا أيضا أن نعرف كيف نستعملها حسب السياق الاجتماعي، وبالتالي فإن الكفاية التواصلية جزء لا يتجزأ من الديداكتيك الذي يتعين عليه أن يهتم بثنائية اللغة والثقافة، أو الكفاية اللغوية والكفاية الثقافية في عصر غزير التدفقات. إن الكفاية التواصلية تحكم استعمال اللغة بحسب السياق الذي تجري فيه الظاهرة اللغوية، وتتمثل في" مجموع القواعد التي تحكم الاستعمال الملائم للغة". (Gérard-Naef p 1617 et 82) . ويعد ديل هايمس (Dell Hymes) أول من أدخل الكفاية التواصلية إلى حقل الديداكتيك، ويعرفها انطلاقا من الكفاية اللسانية (Bérard.E, p18 2192).

أما بالنسبة إلى القسم والعلاقة بين الأستاذ والتلاميذ، فتجدر الإشارة إلى أن الكفاية التواصلية تركزعلى التفاعلات التي تحدث بين المدرس والتلاميذ، وتقترح تجاوز التواصل العمودي وإعادة توزيع الأدوار بين مختلف الأطراف؛ فإذا كان بإمكان الأستاذ أن ينظم أعمال جماعة التلاميذ ويقترح الوثائق والنصوص والأنشطة الملائمة، فإن جماعة القسم يكون بإمكانها – وفق الكفاية التواصلية – أن تتدخل بدورها في إعادة تنظيم بعض العناصر، وتُعَدُّ طريقة إشراك المتعلم في تدبير التعلم عنصرا رئيسا.

1-3-2 تصنيف الأدبيات التربوية: يميز بعض الباحثين بين الكفايات التالية:

1-3-2-1 الكفايات الدنيا (Les compétences minimales): يرى دولاندشير أن تحديد الكفايات الدنيا يعد من أكبر الصعوبات التي يواجهها المتخصصون أثناء عملية إعداد المنهاج الدراسي العام. فالأمر إذن، يتعلق بتحديد الحد الأدنى من المعارف والمهارات والقدرات التي يجب على المتمدرس أن يكتسبه دون أن يؤدي ذلك إلى مشاكل في حياته الاجتماعية أو الدراسية أو الجامعية. وتتكون هذه الكفايات الدنيا من المعارف الأساسية كالقراءة والكتابة والرياضيات. وأيضا تتضمن درايات الفعل والإنوجاد Savoir faire et Savoir être كإرادة تخطي الصعوبات ومقاومة الحرمان والإنفتاح على التجديد.

ويمكن تعريف الكفاية الدنيا بأنها معرفة معمقة نسبيا في مادة ما، أو مهارة معترف بها، وهي بهذا تختلف عن الجودة والامتياز Excellence. إنها تعني القدرة على القيام بمهمة ما بشكل مقنع" (غريب ص 45.)

1-3-2-2 **الكفايات القصوى** (Les compétences maximales): تمثل الجودة، كما تمثل حالة من الإتمام Accomplissement تقترب من مستوى الإنجاز الرفيع. وهذا النوع من الكفايات يخص الموهوبين والعباقرة الذين يقترح البعض أن تُعَدَّ لهم برامج خاصة، أو على الأقل أن يُسْمَحَ لهم بتخطي مستوى دراسي، بمعنى عدم المرور ببعض المستويات إذا تأكد أنهم استوعبوا قبليا المناهج المقررة لها، كأن ينتقل المتعلم من الجذع المشترك إلى الثانية باكالوريا.

إن "المدرسة التي تتغيا بناء مجتمع التكيف مع الحياة والقدرة على الخلق والإبداع، هي المدرسة التي تحدد مستويات الكفايات التي ينبغي أن تتحقق عند شريحة أو فئة من فئات أبناء الشعب، وبالتالي تبرمج كفايات دنيا بالنسبة إلى الأطفال المتعلمين الذين يدخلون في فئة ضعاف العقول، بينما تبرمج كفايات قصوى بالنسبة إلى الأطفال المتعلمين الذين يدخلون في فئة الموهوبين. ومادامت هذه المقاربة السيكو-اجتماعية تقدم العديد من الآراء حول وظيفة المدرسة والمجتمع، فإننا نكتفي بالإشارة هنا إلى بعض الرواد أمثال بيير بورديو ووباسرون وبودلو وتالكوت وبازل برنشتاين وآخرين. وقد درسنا هذا الموضوع في مناسبة سابقة.

1-3-2-3 **الكفايات الخاصة والكفايات الممتدة**

أ) الكفايات النوعية أو الخاصة (Spécifiques ou Disciplinaires): هي الكفايات المرتبطة بمجال معرفي أو مهاري أو وجداني معين. وهي خاصة نظرا إلى ارتباطها بنوع محدد من المهام التي تندرج في إطار مواد دراسية أو ضمن مجالات تربوية أو ميادين معينة للتكوين.

ب) الكفايات الممتدة أو المستعرضة (Transversales ou générales): هي الكفايات التي لا تخص سياقا محددا ووضعية واحدة أو مادة معينة. إنها كفايات يمتد مجال

تطبيقها وتوظيفها إلى سياقات جديدة. فهي في رأي رومانفيل، تعني تلك الكفايات التي "نستطيع ممارستها في مختلف المواد. ومن بين الكفايات الممتدة نجد: القدرة على التحليل، والقدرة على التركيب، والقدرة على التقويم الذاتي، والقدرة على النقد الذاتي، والقدرة على التركيز والانتباه، والقدرة على الإنضباط واحترام الآخر، والقدرة على الإنصات، والقدرة على التفاعل والاندماج، والقدرة على العيش معا Vivre ensemble. إنها كفايات تنطبق على جميع المواد.

ويعرفها طارديف Tardifبأنها" مجموعة منظمة ممن الدرايات المعرفية والميتامعرفية (المعارف والخبرات وحسن التواجد) التي تمكن التلميذ من حل المشكلات وإنجاز المشاريع، ومن التكيف داخل فئة من الوضعيات". www.leboterf.

ويحاول برنارد ري Bernard Rey في كتابه مساءلة الكفاية العرضانية توضيح مفهوم الكفاية المستعرضة ملاحظا أنه انبثق من ميدان الشغل نتيجة تطورات طرأت على طرائق تنظيم العمل داخل المقاولة الأمريكية بصفة خاصة. وبالتالي فإن الكفاية العرضانية انبثقت من الكفاية النوعية بفعل ثلاثة عوامل هي: تطور الأجهزة التِّقَانيَّة، وحركية الشغل والبطالة: فالعامل الأول اقترن بالتايلورية والعمل المتسلسل، والعامل الثاني ارتبط بحركية الشغل وما تطلبته من كفايات تخص المهنة أو الوضعية الواحدة؛ أما العامل الثالث، فإنه جاء تتويجا لدينامية عرفتها المقاولة الغربية تحت ضغط عوامل متعددة؛ ذلك أن التطورات التقنية خلفت " آثارا اجتماعية وفرضت على الفرد الواحد أن يغير عمله من حين إلى آخر، إن لم نقل مهنته أكثر من مرة في مساره المهني، وهكذا تغيرت متطلبات التكوين المهني بشكل كبير، حيث لم يعد الأمر يتعلق بجعل الفرد يتواءم مع منصب عمل محدد بدقة، بل بتزويده بكفايات عامة قابلة للتوظيف في وضعيات مهنية متنوعة وغير متوقعة أثناء التكوين". (اللحية 2003 ص 92)

1-4 مقارنة بين بيداغوجيا الأهداف (PPO) والمقاربة بالكفايات (APC)

1- إنها بيداغوجيا وليست مقاربة	1- إنها مقاربة وليست بيداغوجيا
2- خلفيتها النظرية هي السلوكية	2- خلفيتها النظرية هي العلوم المعرفاتية وبيداغوجيا الإدماج وبيداغوجيا التفعيل
3- تطبق معادلة: مثير/ استجابة	3- تطبق معادلة تحفيز / تعلم ذاتي
4- ترفض الأخطاء والتمثلات	4- تعتبر الأخطاء والتمثلات مكونا من مكونات المعرفة
5-انطلاق الأستاذ من أهداف لا يقبل بديلا عنها	5-انطلاق الأستاذ من أهداف يمكن تعديلها
6- الأهداف عامة تقطع إلى إجرائية	6-الأهداف في شكل كفايات يتم اكتسابها أو تنميتها
7- التعليم متمركز حول الأستاذ والمادة	7- التعليم متمركز حول المتعلم
8- الأستاذ هو صانع الدرس ومالك المعرفة	8-الأستاذ مسهل ومصاحب ووسيط
9- اتباع طرائق بيداغوجية تقليدية	9- اتباع طرائق بيداغوجية فعالة
10- التلقين والتقرير	10- المزج بين التلقين والحوار
11- حوار عمودي: الأستاذ يسأل والتلميذ يجيب	11- حوار راجع يمنح المتعلم حق السؤال والجواب: وحوار أفقي بين المتعلمين الذين يتبادلون الرأي
12- الأستاذ هو المؤهل الوحيد لتصحيح التلميذ	12- المتعلم قادر على وعي سيروراته المعرفية وتصحيح أخطائه وتعديل تمثلاته بالاستيعاب والملاءمة والإدماج ، أي عن طريق الميتا-معرفة والانعكاسية
13- تبليغ المعرفة بطريقة اتصالية	13- بناء المعرفة والدرس بطريقة تواصلية

14 – التعليم قائم على معرفة المعرفة Savoir/Savoir	14 – التعليم/ التعلم قائم على معرفة الفعل أو المهارة Savoir/ faire ومعرفة الانوجاد Savoir/êtrc إضافة إلى معرفة المعرفة Savoir/ Savoir
15 – تهتم بالجانب الكمي في المعرفة	15 – تهتم بالجانب الكيفي
16 – تقتصر على المعارف التصريحية	16 – ترتقي إلى المعارف الإجرائية والشرطية

1-5 جودة التربية والتكوين: يستعمل مصطلح الجودة للدلالة على قيمة الشيء، من حيث إفادة الآخر واستفادة المنتج؛ فجودة المنتوج سواء أكان تعليميا أم ماديا، تُعَدُّ قيمة مضافة إلى المدرس والمتعلم والمؤسسة التربوية كافة، كما تعد قيمة مضافة إلى المنتج والمستهلك. ولا نقصد هنا بالمنتج العامل بصفته منتجا حقيقيا، بقدر ما نقصد الشخص الذي يعود إليه الإنتاج(رب العمل).

ويميز الدكتور نخلة وهبة بين اسْتِعْمَالَيْن لمفهوم الجودة: استعمال يقرر حالة معينة ذات مواصفات محددة ينظر إليها بمفردها وبدون حاجة إلى مرجعية مقررة أو معروفة مسبقا، واستعمال ذو وظيفة طبيعية معيارية يُبْنَى على أرضية قيميَّة تفاضلية (نخلة وهبة 2005).

إن الجودة علامة على الإتقان والحذق والاحترافية والتمهين. لكن كيف ظهر مفهوم الجودة وكيف انتقل إلى المدرسة وما علاقته بالكفاية؟

1-5-1 الجودة في المقاولة الاقتصادية: ارتبط ظهور الجودة داخل المقاولة بالتحولات التي أدت إلى ظهور الكفاية. ولذلك نكتفي بالإشارة إلى أن تحقيق الجودة الشاملة في المقاولة كان يتطلب الاهتمام بجودة المنتوج وجودة الخدمة وجودة الأطر أو المستخدمين. والغاية النهائية من ذلك هي إنتاج سلعة أو خدمة ذات قدرة تنافسية وجاذبية للمستهلك.

لقد لوحظ خاصة في اليابان، أن الرفع من جودة المؤسسة لا يتم فقط بالتقدم التقني وأن مسؤولية الجودة لا تقع على المفتشين والتقنيين والمنظرين، بقدرما تقع على المنتج

الفعليين الذين هم المستخدمون. كما اقتنع أرباب المقاولات بأن العمال يشتغلون أحسن إذا شكلوا فرقا تنظم عملهم بطريقة مرنة ومعقولة. وفي هذا الإطار، تكونت حلقات الجودة التي لقيت التشجيع والتحفيز وبدأت تبدي الرأي وتقدم المقترحات حول الجودة.
www.ecml.at/hhtml/quality/francais/cadre/FH1-concepts-F.htm

كما بدأ الحديث عن إدارة الجودة الكاملة باعتبارها فلسفة إدارية عصرية ترتكز على عدد من المفاهيم الحديثة الموجهة التي تستند إليها في المزج بين الوسائل الإدارية الأساسية والجهود الابتكارية، وبين المهارات الفنية المتحصلة من أجل الارتقاء بمستوى الأداء والتحسن والتطوير المستمرين (أوزي ص 57-58).

إن الجودة الكاملة هي مجموعة من المبادئ والطرائق المنظمة على شكل استراتيجية شاملة تهدف إلى توظيف جيد لإمكانيات وموارد المؤسسة من أجل تلبية حاجات المستهلك بأقل تكلفة. وتتضمن العناصر التالية:

*وظائف المؤسسة كلها؛ *جميع الأنشطة التي تزاولها هذه المؤسسة؛ *كل الفاعلين والمتدخلين بغض النظر عن صفتهم ومركزهم في تراتبية المؤسسة؛ *كل العلاقات والتفاعلات القائمة بين المستهلك والممون؛ *تدبير المخاطر؛ *التسويق *الشراكات.

1-5-2 الجودة في المدرسة المغربية: الجودة، من الناحية البيداغوجية، هي فلسفة شاملة للحياة، هدفها تحسين مستمر لعمليات التعليم والتعلم، وتطوير المدخلات والمخرجات والسيرورات معا" (الموسوي ص34). وهي كذلك مجموعة الصفات التي يُفترض توافرها في مدخلات ومخرجات نظام التعليم من أجل تلبية التطلعات الاستراتيجية للجمهور الداخلي والخارجي (أوزي ص 52). وللجودة دلالتان: واقعية وحسية. تتمثل الدلالة الواقعية في التزام المؤسسة التعليمية بواجباتها وشعور المتعلم بملاءمة ما يقدم إليه من خدمات مع ما كان يتوقع منها. أما الدلالة الحسية، فتتمثل في نجاح المؤسسة في تقديم هذه الخدمات المتوقعة منها. وقد ظهرت الجودة في مجال التربية والتعليم، لعدة أسباب يلخصها أحمد أوزي فيما يلي:

- ارتفاع نسبة التمدرس وربطه بالتنمية الشاملة؛
- ظهور أهداف جديدة مثل الكفايات؛
- ضرورة انفتاح المدرسة على محيطها السوسيو اقتصادي؛
- اعتماد المقاربات الاقتصادية في تدبير المنظومة التربوية؛
- اتساع الهوة بين مخرجات التعليم ومتطلبات السوق؛
- ارتفاع نسبة الهدر والتسرب والفشل الدراسي؛
- النزوع إلى تركيز الاهتمام على الموارد البشرية.

وقد استمدت المدرسة مفهوم الجودة من المقاولة على غرار مفاهيم الكفاية والأهداف والأجرأة والتدبير والحكامة. وذلك لتقديم نوعية جيدة من التعليم الذي ينتج خريجين قادرين على التكيف والتعامل بفعالية مع مستجدات العصر وإفرازاته المختلفة بشكل جيد وأداء أفضل. (أوزي ص 33-34)

- وتتمحور مقاربة الجودة في التعليم حول ما يلي:

التفكير في التعلمات؛ والتجديد البيداغوجي؛ والتبادلات بين المواد والتخصصات.

وفي هذا السياق، يتحدث الباحث منير مرسي عن النجاعة والكفاية ويربطهما بمفهوم الجودة. ويقول بأن النجاعة تحدد الجودة، لكن الجودة لا تحدد النجاعة. ويميز مرسي بين نوعين من النجاعة: نجاعة داخلية، ويقصد بها مدى قدرة المنظومة التعليمية الداخلية على القيام بالأدوار المتوقعة منها، كما تشمل العناصر البشرية الداخلية التي تتولى إعداد البرامج، ثم نجاعة خارجية، ويعني بها مدى قدرة المنظومة التعليمية على تحقيق أهداف المجتمع. كما يمكن أن نميز بين نجاعة كمية تدل على عدد التلاميذ الناجحين الذين يشكلون مخرجات المنظومة؛ ونجاعة نوعية تدل على نوعية التلاميذ المتخرجين والناجحين، ومدى امتلاكهم لكفايات التكيف وحل الوضعيات غير المرتقبة وقدرتهم على إقناع الأستاذ بإنتاجهم أو صاحب المقاولة بتشغيلهم أو الوزارة بتوظيفهم. (Montrez-moi que j'ai besoin de vous, je vous recrute)

ودائما في إطار إبراز مستويات التقاطع بين الكفاية والجودة، يعرف الأستاذ غريب الجودة في علاقتها مع الكفاية فيقول: "تتجلى الجودة التعليمية التعلمية كمردودية أو منتوج من خلال إنجازات المتعلم، وفق ما يتمكن من أدائه بالفعل مقارنة مع ما ينبغي أداؤه بحسب ما تحدده العتبة المنشودة من الكفايات، بحيث إن الفارق الكمي أو النوعي بين هذين الحدين هو الذي يصف بشكل موضوعي، مدى تحقق الجودة التعليمية التعلمية المتوخاة، أو يتم ذلك بناء على محكات قياسية وتقييمية ملائمة من حيث الصدق والثبات والصلاحية بغرض ضمان أحكام دقيقة وموضوعية " (غريب 2004 ص65). وترتبط الجودة ببعض المقولات التي سبق الحديث عنها من قبيل حسن التواجد وحسن التخطيط للمستقبل وحسن الفعل أو العمل. (الميثاق الوطني ص 101)

أما الدكتور محمد أمزيان، فيرى أن الاهتمام بالجودة يندرج في إطار الحديث عن المتعلم والمستهلك الذي بدأ منذ الثمانينيات، نتيجة كثرة العرض واحتداد المنافسة، وتنوع متطلبات المستهلك (أمزيان ص 14،16). وتتوخى مقاربة الجودة في المدرسة تحقيق الغايات التالية:

- تقليص الفارق بين الكفايات المطلوبة والكفايات الحالية عن طريق اختيار الجودة الاستراتيجية؛

- توحيد عمل المؤسسات التعليمية، ودراسة وتحليل حاجيات الفئة المستهدفة من التربية والتكوين ، وتنفيذ خطة العمل المبرمجة، ثم تقويم النتائج المحصل عليها؛

- بناء واكتساب كفايات تمكن المتعلم من مواجهة مختلف الوضعيات، وجعله قادرا على التكيف مع محيطه القريب والبعيد، وحسن تدبير الموارد البشرية وغير البشرية داخل المؤسسة التربوية؛ ناهيك عن التحسيس بالمسؤوليات والحقوق والواجبات وتحقيق المقولات التي شرحناها.

إن الجودة في التعليم هي جودة المنتوج والموارد البشرية وجودة الخدمة. وتكمن صعوبة تطبيق الجودة على التعليم في طبيعة المنتوج المدرسي الذي هو معرفي أكثر من مادي، خلافا لمنتوج المقاولة الذي هو مادي أكثر مما هو معرفي. والملاحظة، أن جودة التعليم هي جودة الموارد المعرفية

وغير المعرفية التي يمتلكها المتعلمون والمتخرجون، وهي جودة تنبني في شكل كفايات فردية وجماعية، دينامية ومستمرة. وبالتالي، فهي غير قابلة للتحديد المطلق والنهائي، سواء أثناء البناء أو الاكتساب أوالإنجاز، أو فيما بعد، أي على المدى البعيد. إنه لا يمكن وصف تعليم ما بالجودة إذا لم يوفر للمتعلم الشروط المتوقعة أو الحد الأدنى من الشروط المتوقعة التي من شأنها أن تجعله قادرا على التكيف والتلاؤم والاستفادة والنفع طوال حياته. ومن جهتنا، نربط الجودة بالتعليم مدى الحياة ومعرفة الإنوجاد في كل لحظة ومقام.

2- بيداغوجيا الإدماج وبعض طرائق بناء الكفايات والإدماج

2-1 هل انتهت بيداغوجيا الإدماج؟ نريد أن نعبر عن رأينا بحكم علاقتنا ذات مرة بكزافيي روجرس، وبحكم تجربتنا مع المدرسين والمفتشين والإدارة التربوية، وأيضا بحكم تجربتنا في البحث التربوي الميداني: إننا مازلنا في حاجة إلى الاستئناس ببعض مضامين بيداغوجية الإدماج. إن استحضار معاييرها بالطريقة التي تتلاءم مع واقع المدرسة المغربية، ومع الواقع الذي يعيشه المدرس، هو الكفيل بضمان الاستفادة منها. وسنقدم بعض الاقتراحات أثناء دراستنا للتقييم البيداغوجي.

2-1-1 مفهوم الإدماج (L'integration): الإدماج عملية نربط بواسطتها بين العناصر التي كانت منفصلة في البداية، من أجل تشغيلها وفق هدف معطى (Xavier Roegiers 2001, p 22).

• الإدماج هو عملية استيعاب أو استدخال عنصر جديد أو معرفة جديدة بكيفية تجعلها منسجمة مع المعارف السابقة. نتحدث عن إدماج المكتسبات بمعنى مَفْصَلَة مكتسبات مختلفة بهدف تعبئتها في وضعية ما. وهذه المكتسبات هي المعارف الخاصة والمفاهيم والمهارات والقواعد والإجراءات... إلخ. ومن خصائص نشاط الإدماج أن المتعلم يكون فاعلا رئيسيا ومحركا للمعارف وليس مجمعا لها، ويوجه نشاطه نحو كفاية أو هدف إدماج نهائي، وأن يكون نشاطا متمفصلا ومرتبطا بمحيط المتعلم. كما نتحدث عن البرامج والمناهج المدمجة أي إزالة الحواجز بين التخصصات والمدارس والأقسام المدمجة أي تلك التي تضم الأطفال

العاديين والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

• إن إدماج المعارف هو "السيرورة التي يربط بها المتعلم معارفه السابقة بمعارف جديدة فيعيد بالتالي بَنْيَنَةَ عالمه الداخلي، ويطبق المعارف التي اكتسبها في وضعيات جديدة ملموسة " (المجلس الأعلى للتربية بالكبيك).

وتقوم عملية إدماج المعارف على الترابط بينها ومفصلتها واستقطابها من أجل بناء كفاية ما أو تنميتها. كما يتمثل الإدماج في المفصلة بين النظرية والتطبيق. والإدماج ليس هو التركيب (La synthèse) الذي يعني تبيان الترابطات والعلاقات بين مكتسبات مختلفة، والذي هو إحدى مراحل الإدماج الذي يقتضي التعبئة.(Roegiers, Xavier)

2-1-2 بيداغوجيا الإدماج: هي مجموعة من الممارسات العقلية والعملية التي يتبعها الأستاذ لجعل المتعلم قادرا على تحريك وتعبئة وتحويل تعلماته ومعارفه ومكتسباته المدرسية ضمن وضعية تعليمية- تعلمية أو وضعية مشكلة أو وضعية هدف دالة. وننبه إلى أن الأستاذ هو الذي يمارس بيداغوجيا الإدماج فيما يمارس المتعلم الإدماج. (العربي اسليماني).

ولتسهيل إعداد وضعية أو نشاط الإدماج خلال الدرس أو أثناء تأليف الكتاب المدرسي، يقترح روجيرس ثلاثة مكونات هي:

• الترابط (Interdépendance) بين العناصر التي نريد إدماجها، إذ يكون المتعلم مطالبا بإقامة شبكة من العلاقات بين تلك العناصر حتى تشكل نسقا؛

• مفصلة العناصر (Articulation) وتحريكها لإعادة استثمار المكتسبات؛

• الاستقطاب (Polarisation) ، ويعني أن ذينيك الترابط والتحريك يجب أن يؤديا إلى تحقيق هدف يضفي على التعلم والإدماج معنى ودلالة.

2-1-3 أهداف بيداغوجيا الإدماج: يمكن تلخيصها فيما يلي :

أ) إعطاء التعلمات معنى ودلالة، وذلك بوضعها في سياق دال بالنسبة إلى المتعلم وجعله يستفيد منها في تعامله مع وضعية حاضرة أو لاحقة. وفي هذا الصدد، نشير إلى التمييز

الذي وضعه أوزبل (Ausbel) بين تعلم دال وتعلم غير دال؛

ب) التمييز بين ما هو أساسي وأكثر أهمية وما هو أقل أهمية، من خلال التركيز على التعلمات الأكثر أهمية، إما لأنها تفيد في الحياة اليومية، أو لأنها تشكل كفايات أساس ومعارف ضرورية لتعلمات لاحقة؛

ت) تعلم كيفية استعمال المعارف في وضعيات، ليس عن طريق شحن التلميذ بالمعرفة، ولكن بجعله قادرا على إبراز الروابط والعلاقات بين المعارف والقيم، كأن نجعل منه مثلا مواطنا مسؤولا أو عاملا كفءا أو شخصا مستقلا؛

ث) إقامة علاقات بين مختلف المصطلحات والمفاهيم المتعلمة، وجعل التلميذ قادرا على التعبئة الفعلية لمعارفه وكفاياته من أجل حل وضعية غير متوقعة.

2-1-4 نشاط الإدماج وخصائصه: نشاط الإدماج هو نشاط ديداكتيكي يتوخى استدراج المتعلم لتعبئة المكتسبات التي كانت موضوع تعلمات سابقة. إنه عبارة عن لحظات تعلمية تقوم على إعطاء معنى لتلك المكتسبات. أما خصائصه، فيلخصها الباحثون فيما يلي:

- نشاط يكون فيه المتعلم هو الفاعل الرئيس، وليس المدرس كما كان في بيداغوجيا الأهداف؛
- نشاط يحث المتعلم على تعبئة موارده المعرفية وغير المعرفية؛
- نشاط مبني على التفاعل والتركيب (alchimie)، وليس على الجمع والتجميع؛
- نشاط موجه نحو كفاية أو نحو هدف إدماج نهائي؛
- نشاط له معنى لدى المتعلم؛
- نشاط متمفصل حول وضعية جديدة؛
- نشاط يعتبر الخطأ مكونا من مكونات المعرفة، وليس آفة يعاقب عليها؛
- نشاط لا يهمل تمثلات المتعلمين ومكتسباتهم القبلية.

2-1- 5 أمثلة من أنشطة الإدماج

• نشاط حول المشكلات: يكون في شكل وضعية استكشافية، أو كتتويج لمجموعة من التعلمات؛

• وضعية تواصل: نشاط يتم في إطار المقاربة التواصلية لتدريس اللغات أو الاجتماعية التفاعلية التي تقول بالصراعات السوسيو-معرفية والحوارات الأفقية والتقايم؛

• الزيارات الميدانية والخرجات الدراسية؛

• الأعمال التطبيقية والمختبرية؛

• التداريب المهنية التي تمكن من التوليف بين النظرية والتطبيق؛

• المشروع البيداغوجي، كمشروع التلميذ ومشروع المؤسسة الذي يدرجه المخطط ألاستعجالي ضمن جمعية دعم مدرسة النجاح؛

• مهمة معقدة يطلب من المتعلم أو الجماعة إنجازها.

2-1-6 اقتراح طريقة في شكل خطوات لإعداد نشاط الإدماج:

• تحديد الكفايات المستهدفة في جذاذة أو بطاقة تقنية؛

• تحديد التعلمات التي نريد إدماجها؛

• اختيار المدرس لإحدى وضعيات الإدماج، شريطة أن تكون جديدة ودالة؛

• تحديد الوسائل والحوامل البيداغوجية اللازمة لتنفيذ الوضعية؛

• تحديد مراحل الإنجاز بوضع مقاطع او أنشطة تعلم؛

• وضع معايير للتقييم لمعرفة مدى نجاح المدرس والمتعلم في بناء الكفايات المستهدفة أو تنميتها؛

• جعل الكفايات المستهدفة (رقم 1) قاعدة لكفايات لاحقة وإدماج لا حق.

2-2 بعض طرائق الإدماج وبناء الكفايات

2-2-1 طريقة حل المشكلات وطريقة إعادة الاستثمار أو الإدماج: يقصد بالوضعية-المسألة أو المشكلة Situation problème كل وضعية تعليمية-تعلمية تتضمن صعوبات لا يمتلك المتعلم حلولا جاهزة لها. الشيء الذي يجعله يشعر بالحيرة والحاجة إلى بذل جهده وإدماج وتعبئة موارده المعرفية من أجل إيجاد الحلول المناسبة. إنها وضعية لم يكن المتعلم يتوقعها (العربي اسليماني)

وتعني الوضعية –المشكلة من الناحية السيكولوجية، نوعا من عدم التوازن بين حاجات الفرد ومتطلبات الواقع. مما يدفع الشخص إلى العمل من أجل إعادة التوازن عن طريق حل هذه المشكلة. أما طريقة إعادة الاستثمار أو الإدماج، فهي وضعية مستهدفة.

مقارنة بين الوضعيتين (Xavier Roegiers 2003)

الوضعية-المشكلة الديداكتيكية	الوضعية- المستهدفة
تُسَهِّلُ تعلمات جديدة: معارف، مهارات، معرفة الانوجاد	تُعَلِّمُ المتعلم كيف يدمج مكتسباته و تأكيد كفايته
حل المشكلات بطريقة جماعية أو بواسطة فرق	حل المشكلات بطريقة فردية في الغالب
تعلمات جديدة و آنية	تعلم الإدماج انطلاقا من المعارف المدرسية
وضعية مبنية لغايات بيداغوجية تربوية	وضعية قريبة من الوضعية اليومية أو المهنية

2-2-2 طريقة المشروع إحدى طرائق الإدماج

2-2-2-1 المشروع في المعنى العام: يرى البعض أن مصطلح "مشروع" "Projet" مستمد من الفلسفة الوجودية والفينمنولوجية التي يمكن أن نستخلص منها تعريفا دقيقا، فقد كثر استعمال المصطلح لدى الفلاسفة الوجوديين أمثال هيدجر وكيركجارد وسارتر قبل أن ينتقل إلى عالم الاقتصاد والمعاملات التجارية والمقاولات، ومنها إلى مجالات أخرى مثل التربية. (محمد الدريج، ص5). إن المشروع إذن، حركة يكتشف من خلالها الإنسان جوهره

الخاص به في الفهم الصريح أو غير الصريح الذي يمتلكه ويكونه عن وضعيته ككائن في العالم. فهو "سلوك إنساني مستبق يفترض القدرة على استحضار الغائب(ما ليس حاضرا الآن) وتخيل الزمن القادم (تصور المستقبل) من خلال إنشاء خطة وسلسلة من الأعمال والأحداث الممكنة والمنتظمة بشكل قبلي ومسبق، انطلاقا من تحليل الواقع واقتراح الحلول وتحديد وسائل العمل. (جريدة العلم1995). ويمكن الاتصال بنا للحصول على تعاريف وطريقة بناء وإنجاز المشاريع

ويعرف مارسيل بلانط (Marcel Plante) المشروع البيداغوجي بأنه " رؤية يكونها الوسط التربوي حول نمو وتطور التلميذ بطريقة تسهل عملية التشاور بين جميع المتدخلين فيما يخص التوجهات والقيم وفق المهمة التربوية للمؤسسة. "

2-2-2-2 بيداغوجية المشروع والإدماج: إن بيداغوجية المشروع هي بيداغوجيا تمكن من الإدماج من خلال جعل المتعلم يمفصل المكتسبات والبحث والاستكشاف انطلاقا من مشروع يطلب منه إنجازه (Roegiers Xavier). وهي أيضا عبارة عن بيداغوجيا تقوم على تقديم مشروعات للتلاميذ في صيغة وضعيات تعليمية – تعلمية، تدور حول مشكلة اجتماعية أو اقتصادية أو سياسية أو ثقافية واضحة. وبالتالي جعلهم يشعرون بميل حقيقي إلى دراسة هذه المشكلة والبحث عن حلول مناسبة لها بحسب قدرات كل واحد منهم. وينبغي أن يكون ذلك تحت إشراف الأستاذ الذي يلعب دور الموجه والمنشط والوسيط. وليس دور مالك المعرفة، المستبد بالحل والعقد والرأي. وتنطلق بيداغوجية المشروع من الكفايات الجماعية والمقاربة الشمولية والبينتخصصية؛ ذلك أن مشروع رفع نسبة التمدرس في العالم القروي مثلا، يقتضي دراسة شمولية تتداخل فيها المعطيات التربوية والسيكولوجية والانثروبولوجية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية والجغرافية. كما أن مشروع رسكلة Recyclage بعض المواد المستعملة أو مشروع تجميع الأراضي من أجل خلق تنمية زراعية أفقية وعمودية، كل ذلك يتطلب إشراك ذوي التخصصات المتكاملة، والأطراف المستهدفة.

2-2-2-3 مشروع المؤسسة أو مدرسة النجاح: في إطار تفعيل المجال الأول من البرنامج الاستعجالي2009-2012، الذي يرمي إلى التحقيق الفعلي لإلزامية التعليم إلى غاية 15 سنة، وسعيا إلى تحقيق مدرسة النجاح وجمعية دعم مدرسة النجاح. وفي إطار الأجرأة التدريجية لمقتضيات تدبير مشروع" تحسين جودة الحياة المدرسية "، حددت المذكرة 121 بتاريخ 31 غشت 2009 خطوات وأهداف مشروع المؤسسة:

أ) خطوات مشروع المؤسسة

الخطوة الأولى: تحديد المنظور المحلي للارتقاء بالمؤسسة

- ما هي موافقات مدرسة الجودة التي نريدها؟

- من هو المستفيد من المشروع؟ (المجتمع المدرسي الموسع أو فئة المتعثرين؟)

تحديد المنظور باستعمال الوسائط المناسبة: الاجتماعات- الاستشارة- الموائد المستديرة.

الخطوة الثانية: تشخيص أوضاع المؤسسة والتعلم وتتمثل في:

- جمع وتحليل المعطيات المتعلقة بوضعية المؤسسة ونتائج التعلم؛

- استثمار المعطيات وتخطيط المشروع؛

- فريق المشروع: المدير هو قائد الفريق والمنشط والمحفز والمتتبع لجميع عمليات المشروع.

الخطوة الثالثة: بلورة مشروع المؤسسة

ب) أهداف مشروع المؤسسة

- خلق رغبة جماعية للارتقاء بجودة الخدمات التي تقدمها المؤسسة؛

- تعبئة جميع الفاعلين التربويين والإداريين والتلاميذ والشركاء وضمان انخراطهم الفعلي؛

- تحسين جودة الحياة المدرسية؛

- تشجيع المبادرة والابتكار من أجل إيجاد الحلول المناسبة؛

- البحث محليا وجماعيا عن حلول لمشكلات الهدر والتعثر الدراسي وضعف النتائج والتغيب وقلة الوسائل؛

- تفعيل الحكامة والمقاربة التشاركية والتدبير بالنتائج وانفتاح المدرسة على المحيط؛

- البحث عن الموارد والشراكات؛

- تأهيل الفضاءات المدرسية.

ج) أهم مجالات مشروع المؤسسة

- دعم التمدرس ومحاربة الهدر المدرسي؛

- الدعم التربوي؛

- الدعم النفسي والاجتماعي؛

- إحداث وتنشيط الأندية التربوية (المواطنة، البيئة، الصحة، الرياضة، الثقافة، الفن)؛

- دعم المعامل التربوية؛

- تنمية الأنشطة الثقافية والفنية؛

- ترسيخ التربية على القيم والسلوك المدني؛

- التطبيقات العملية للتعلم في الحياة؛

- تحسين وتحديث تدبير المؤسسة؛

- تحسين كفايات التدريس؛

-تعزيز المردودية؛

-توفير الوسائل التعليمية وصيانتها؛

-تحسين البنيات والمرافق والفضاء؛

-تنمية الشراكات وجلب الموارد؛

-انفتاح المدرسة على محيطها.

2-2- 3 طريقة المجزوءات: يعد التدريس بواسطة المجزوءات من بين الطرائق الفعالة والنشيطة التي تؤدي إلى بناء واكتساب كفايات متنوعة .فما هي المجزوءة إذن؟

تعريف المجزوءة: المجزوءة أو المصوغة أو الوحدة التكوينية (Module)، مصطلح يستعمل في الهندسة المعمارية بمعنى المقياس الذي نحسب به التناسب بين الأجزاء المكونة للبناية، ويستعمل كذلك في الرياضيات والكهرباء والفضاء وغيرها. ورغم تعدد التعاريف البيداغوجية لمصطلح المجزوءة، يمكن القول بأنها عبارة عن وحدة للتعلم الذاتي أو مسار مستقل. إنها طريقة في التدريس تقوم على استقلالية المتعلم وجعله يشارك بإنجاز أعمال وأنشطة نظرية وتطبيقية ومشاريع شخصية (غريب واليعكوبي)

2-2-4 البيداغوجيا الفارقية (Pédagogie différentielle): ظهرت البيداغوجيا الفارقية في بداية السبعينيات؛ ويُعَدُّ لويس لوغراند Louis Legrand من روادها الأوائل سنة 1973. وخلال الثمانينيات، تطورت وأصبحت تشكل فكرا تركيبيا يقوم على الانفتاح وقبول الآخر وعدم الإقصاء. ذلك أن كل متعلم يتلقى الدرس بطريقته الخاصة وبحسب استجابته لحاجياته ومتطلباته واهتماماته (Olivier Reboul) فما هي إذن هذه البيداغوجيا؟

- يعرف معجم التربية البيداغوجيا الفارقية أو بيداغوجيا الفروق بأنها إجراءات وعمليات تهدف إلى جعل التعليم متكيفا مع الفروق الفردية بين المتعلمين قصد جعلهم يتحكمون في الأهداف المتوخاة. ويعرفها معجم المفاهيم المفاتيح للبيداغوجيا بأنها بيداغوجيا مستوحاة من بيداغوجيا التحكم Pédagogie de maîtrise التي ظهرت في الولايات المتحدة على يد كارول Carrol.

إنها بيداغوجيا تنطلق من الفوارق بين المتعلمين في صياغة الأهداف والكفايات، وأثناء التعليم والتعلم. إنها بيداغوجيا مفتوحة ونشيطة وقائمة على التفريد واعتبار خصوصيات المتعلم. وقد استفادت، شأنها في ذلك شأن بيداغوجيا الكفايات، من النظريات الجديدة، كنظرية الذكاءات المتعددة لصاحبها هاوارد كاردنر Haward Gardner، ونظرية الجينوتيب والفينوتيب Génotype/Phénotype، أي الوراثي المتجلي وما هو غير متجل، ناهيك عن الميتا-معرفة.

إن البيداغوجيا الفارقية بيداغوجيا السيرورات، تشغل إطارا مرنا تكون فيه التعلمات واضحة ومتنوعة، لكي يتعلم التلاميذ وفق مساراتهم وطرقهم الخاصة في امتلاك المعرفة ومعرفة الفصل...إنها بيداغوجيا تفريدية وتجديدية. (Halina Przesmycki p10)

- تفريق التعليم: التفريق هو مجموعة من الإجراءات والتدابير الديداكتيكية التي تهدف إلى تكييف " الصيرورة تعليم-تعلم" مع الفوارق الرئيسة البينفردية والداخل-فردية بين التلاميذ. وذلك للوصول إلى الحد الأقصى في تحقيق الأهداف الديداكتيكية (De Corte p 280).

- التفريق المؤسساتي: ويسمى بالتفريق بين المدرسين، ويعني تنظيم النظام المدرسي في شكل مدارس من مستويات وأنواع مختلفة.

- التفريق الداخلي (Intradifférentiation): يعني أن نعطي كل متعلم التعليم الذي يناسبه على مستوى القسم الواحد. وفي هذا الإطار، ينبغي الانتباه إلى أن التفريق الداخلي لا يعني تكييف جميع الأهداف مع الفوارق بين المتعلمين، بقدر ما يعني العمل على تحقيق الأهداف الأساسية والكفايات الأصلية مع جميع المتعلمين، ثم تحقيق الأهداف المختلفة بطريقة بيداغوجية فارقية يراعي فيها المدرس الفوارق بين المتعلمين. وفيما يرجع إلى تقييم نواتج التعلم، ينبغي تطبيق التقويم المحكي بالنسبة إلى الأهداف الأساسية، وتطبيق التقويم المعياري بالنسبة إلى الأهداف المفردنة.

- التفريق الخارجي: ويعني خلق فرق ومجموعات بين التلاميذ والمدرسين، أو بين قسمين اثنين.

- شروط التعلم

• الشروط الداخلية: تتضمن إمكانات الانطلاق (استعدادات فكرية ومستوى النمو) وتحفيز التلاميذ، وتستتبع كل ما يجب على الفرد أن يمتلكه من المعارف لكي يكون قادرا على تحقيق الأهداف المحددة.

• الشروط الخارجية: تتمثل في المتغيرات التي تشمل وضعية التعلم وتحدد شكل التكوين والمحتوى. ويرى غانيي أن هناك تفاعلا إيجابيا بين الشروط الداخلية والخارجية، إذ أن المتغيرات الخارجية لا تحدث أي تأثير إذا كان مستوى الانطلاق لدى التلميذ ضعيفا أو إذا كان التلميذ غير محفز. أيضا عندما تكون الشروط الداخلية متوافرة، فإنه لابد من تحفيز خارجي لتحقيق التعليم (De Corte 1991, p 226-227).

2-2-5 الخرجات التربوية والدراسية

مقدمة: تكتسي الخرجة التي تنظمها المؤسسة التعليمية أو المدرس أهمية تربوية وبيداغوجية بالغة. وذلك لعدة أسباب منها:

• إن تنويع فضاءات التعليم والتعلم يعد من بين الأساليب والطرائق التعلمية النشيطة؛

• إن الخروج إلى الميدان يجعل الطفل والمتعلم بصفة عامة ، ينتقل من المجرد إلى الملموس، ومن النظري إلى التطبيقي. إذ إنه يلامس موضوعات التعلم التي لم يكن نقلها إلى فضاء المدرسة ممكنا؛

• إن بيداغوجيا الإدماج التي طبقتها المدرسة المغربية، تقتضي الفعل والعمل، والمشاركة وبناء المعرفة والعلم، وتجاوز العوائق والوضعيات -المشكلات. ولا يتأتى هذا إلا بالخروج إلى ميادين عمل متنوعة. ذلك أن كزافيي روجيرس يعتبر الزيارات الميدانية من بين أنشطة الإدماج.

وإذا كانت الخرجات الدراسية لا تحظى بالعناية اللازمة من لدن بعض المدرسين والمؤسسات، فإن مرد ذلك إلى ثقل البرامج وعدم ملاءمتها للحصص الزمنية الممنوحة، ناهيك عن عدم توفر الشروط المادية واللوجيستيكية الضرورية لنجاح الخرجة ترفيهيا وتربويا. وبالرغم من هذه الصعوبات، تبقى الخرجة ضرورية لتنمية مختلف جوانب شخصية الطفل والمتعلم بصفة عامة. ولذلك ينبغي أن تلجأ إليها مؤسسات التعليم الأولي والثانوي والجامعي على حد سواء.

2-2-5-1 مفهوم الخرجة الدراسية: الخرجة الدراسية هي صيرورة يغير من خلالها المتعلمون والمدرس الفضاء الدراسي. إنها انتقال من المدرسة إلى محيطها حيث البيئة طبيعية كانت أو بشرية أو اقتصادية وقد يخرج المتعلمون إلى الغابة أو البحر أو الحديقة أو الضيعة، وقد يخرجون إلى المعمل أو الورش أو المآثر الخ... إن الخرجة إذن زيارة مؤقتة، مبرمجة ومحددة لأحد الأمكنة خارج المدرسية. ولكن هذه الزيارة ينبغي أن تكون ذات طابع ترفيهي ثقافي وتربوي.

2-2-5-2 أنواع الخرجات

أ- الخرجة الاستكشافية: ويكون الهدف منها هو استكشاف بعض الظواهر والمواضيع غير المعروفة. والملاحظ أن الرحلات الاستكشافية قديمة جدا. أما في القرن التاسع عشر فيمكن أن نذكر رحلة دوفوكو الاستكشافية للمغرب. وبالنسبة إلى المتعلم، فإنه يمكن أن يكتشف أشياء كان يجهلها قبل الخرجة، كأن يكتشف بعض الحيوانات والنبات والأماكن إذا نظمت الخرجة إلى الطبيعة. كما يمكن أن يكتشف بعض الآثار والحفريات أو البحار والمحيطات، أو يكتشف طرائق اشتغال الآليات؛

ب- الخرجة التكوينية: تندرج في إطار التكوين المهني والتقني، وتهدف إلى جعل المتعلم يكتسب ويتعلم مجموعة من المعارف والمهارات والدرايات التي غالبا ما تكون معدة من طرف المدرس بطريقة قبلية ومنسجمة مع التعليمات والمواصفات التي تضعها الجهات الرسمية؛

ج- الخرجة التقويمية: موضوعها هو تقييم المكتسبات السابقة. وغالبا ما تأتي لتعوض الامتحانات والفروض التي تجري داخل قاعات الدرس. وفي هذا النوع من الخرجات،

يمكن للمدرس أن يطلب من المتعلمين إنجاز تقرير ميداني أو تطبيق بعض النظريات التي اكتسبوها في المدرسة؛

د- الخرجة الانطلاقة: تعتبر الخرجة الانطلاقة بداية لأنشطة تعليمية- تعلمية تنجز في الميدان أو بعد الرجوع إلى المدرسة؛

ه-الخرجة التركيبية: هدفها التركيب وإحداث التكامل بين مجموعة من المعارف التصريحية والإجرائية والشرطية؛

و- الخرجة التعميقية: هدفها هو تعميق وتثبيت المعارف التي يكتسبها المتعلم في المدرسة.

2-2-5-3 مميزات التدريس بواسطة الخرجات هي:

- تدريب المتعلمين على البحث والتنقيب؛
- تنمية كفاية التواصل والتفاعل مع الجماعة؛
- تنمية القدرة على الاعتماد على الذات؛
- التحفيز على العمل واكتساب منهجية عمل واضحة؛
- تعويد التلميذ على استعمال المعطيات الميدانية؛
- تمكينه من القدرة على الربط بين النظرية والتطبيق؛
- الوعي بأهمية الآخرين؛
- الانفتاح على المحيط المباشر؛
- الكفايات التواصلية والمنهجية والاستراتيجية؛
- القدرة على كتابة تقرير منظم انطلاقا من الزيارة الميدانية؛
- القدرة على الإنصات لبعض المكلفين بالأماكن المزارة؛
- القدرة على الحصول على المعلومة واستثمارها.

2-2-5-4 شروط تنظيم الخرجة هي:

-إخبار المتعلمين، وإذا كانوا في التعليم الأولي أو ما قبل المدرسي، يجب إخبار آبائهم أو أمهاتهم أو أولياء أمورهم، والحصول على موافقتهم كتابيا؛

-إخبارهم بأسماء الأماكن التي سيزورونها والوسائل التي سيستعملونها والمدة التي سيقضونها؛

-عدم فرض رسوم مادية في الخرجات، إذ لابد من إدراجها في ميزانية المدرسة؛

-أن يقوم الأستاذ بزيارة المكان وتفقده قبل الخروج مع المتعلمين؛

-أن يخطط للزيارة ويحدد نوعها والهدف منها (استكشافية أم تقويمية مثلا)؛

-أن يحدد محطات الوقوف والاستراحة بطريقة تجعل التلاميذ يشعرون بنوع من الترابط والتكامل في المعطيات المأخوذة؛

-تفادي الأماكن الصعبة التي قد تشكل خطرا على المتعلمين؛

-القيام بتقويم تشخيصي للوقوف على مكتسبات التلاميذ القبلية واستثمارها؛

- طلب إنجاز تقارير حول الخرجة شريطة افتحاصها حتى لا يتم نقلها أو تبادلها بين المستفيدين من الخرجة.

2-2-5-5 طريقة العمل الديداكتيكي

- تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة؛
- تعيين قائد ومقرر لكل مجموعة؛
- توزيع العمل والمهام على المجموعات؛
- التحسيس بمسؤولية كل عضو ورفض الاتكالية؛
- التحسيس بأهمية التعاون **والمقاربة بالأقران (Peer Coaching)**
- الاشتغال على وضعيات -مشكلات وتنويع طرائق الاشتغال.

ثالثا: النظرية البنائية والتطور الذهني بحسب بياجي

مقدمـة: ولد جان بياجيJean Piaget في مدينة نوشاتل Neuchâtel بسويسرا سنة 1896، وتوفي سنة 1980. درس بياجي العلوم الطبيعية ثم انصرف بعدها إلى العلوم المعرفية والنفسية، وتعرف على كلاباريد Claparède وغيره من المهتمين بسيكولوجية الطفل والتربية بصفة عامة. تعرف نظرية بياجي بالإبستمولوجية التكوينية L'épistémologie génétique ، فماذا يقصد بالبناء أو التكوين؟ وماذا يقصد بمفهوم النمو الذهني؟

الإنبناء أو التكوين هو تلك الوحدة المنظمة التي تتولد من تداخل العناصر وتآلفها فيما بينها. وهذا يعني أن الكل يختلف عن مجموعة العناصر المكونة له، لأن البناء يقوم على مبادئ التفاعل والدينامية والتنظيم الذاتي للكل. إن البناء عند بياجي هو بناء أو تكوين تدرجي ومتصل أنطولوجيا وإبستيمولوجيا. وعملية البناء عملية بيولوجية وسيكولوجية في الآن نفسه، لكنها عملية لا تتم بمعزل واستقلال تامين عن المحيط الخارجي. إن النظرية البنائية التكوينية نظرية ترى أن المعرفة أو الذكاء، يتطوران وَلَيْسَا مَوْجُودَيْن بطريقة فطرية أو قبلية في الإنبناءات الداخلية أو البيولوجية للإنسان. إن المعرفة تبنى من طرف الذات العارفة وفق مراحل نمو متدرجة.

وتركز البنائية على الذات الإنسانية في حالة النمو، وليس في حالة الفطرة كما نجد عند بعض فلاسفة الأنوار العقلانيين، أو حتى عند بعض الفلاسفة القدماء كأفلاطون، وعند بعض اللسانيين مثل تشومسكي صاحب النظرية التوليدية التحويلية. كما تهتم نظرية بياجي بالتكوين الذاتي للمعرفة ودور الذات في الاستيعاب والملاءمة على عكس أصحاب النظرية الأمبريقية والتجريبية الذين لا يؤمنون إلا بالملاحظة والتجربة ويعتبرون الإنسان صفحة بيضاء تنطبع بآثار الإحساس والتجربة.

ويقصد بالنمو العقلي أو التطور الذهني بحسب النظرية البنائية البياجيسانية، مجموع مراحل النمو البيولوجي التي يعرف عبرها الطفل تحولات وانتقالات في بنياته الذهنية

وذلك منذ سن الولادة إلى ما بعد السنة 12.

1- مراحل النمو العقلي عند الطفل

1-1 المرحلة الحسية الحركية (0 إلى2 سنتين): خلالها تنمو حواس الطفل وتتطور حركاته؛ وهذا ما يساعده على إدراك العالم الذي يحيط به، والتنقل في الأمكنة، لكن دون أن تكون له قدرة تجنب الحواجز التي قد تعترضه، لذلك نجده يصطدم بالأشياء. وعندما يبلغ سنة وستة أشهر، يبدأ الكلام واللغة، ثم يبدأ المشي في السنتين. وتتكون هذه المرحلة من ست فترات:

أ) فترة الاستجابة للمثيرات (Réflexes): خلالها تتداخل عمليات الاستيعاب والملاءمة إلى درجة أنه لا يمكن التمييز بينهما. ويتميز سلوك الطفل في هذه الفترة بسلوكه اللاواعي، إذ نجده يمص لعبه أو جسما صلبا على اعتبار أنه الرضاعة أو ثدي أمه؛

ب) فترة التكيفات الأولية: (Réactions circulaires primaires) تبدأ الاستجابات التلقائية في التطور التدريجي حيث يخرج المنعكس من الإطار الفكري الوراثي بفضل تكرار الفعل. فكونه يمص إصبعه يسمى بالاستيعاب المعمم، وعندما يدرك العناصر التي يمصها يصبح الاستيعاب عنده معرفيا؛

ج) فترة الاستيعابات الدائرية الثانوية أو القصدية: يبدأ الطفل في محاولة إشباع رغباته ويمارس نشاطه على الأشياء المختلفة. إن ضرب الطفل على الطاولة أو نقر إناء، عمل مقصود يجد فيه لذة. فبعد أن كان يقتصر في الفترة السابقة على اللمس والمص، فإنه في هذه الفترة، يحرك الشيء ويجره ويستعمله؛

د) فترة تنظيم الحركات الدائرية الثانوية: يصبح الطفل قادرا على استخدام الخبرات السابقة في مواقف جديدة، مثلا: بدل أن يضرب على الشيء عدة مرات (استجابات دائرية ثانوية)، فإنه يدفع الأشياء ويجرها في اتجاهات مختلفة فيحركها ويتفحصها ويهزها. وتتميز هذه الفترة بحصول الاستيعاب والملاءمة؛

ه) فترة الحركات الدائرية الثالثية: خلالها يكتشف الطفل وسائل جديدة انطلاقا من التجربة الفعلية. ويتكيف مع الوضعيات الجديدة لأول مرة في حياته بالبحث عن وسائل جديدة دون الاعتماد على استخدام خبراته السابقة. كما أنها فترة يظهر فيها السلوك المرتبط والذي يحيل إلى شيء، كأن يَجُرَّ طاولة صغيرة علما بأن جرها يؤدي إلى اقتراب الكأس الذي يوجد عليها، أو فتح قنينة للحصول على ما بداخلها؛

و) فترة اكتشاف الوسائل الجديدة عن طريق التصور الذهني: يصبح الطفل في هذه الفترة قادرا على معرفة بعض التغيرات العددية التي تطرأ على الشيء، كأن يعرف أن عدد اللعب قد نقص إذا أخذنا منها واحدة، أو يعرف أن هذه ليست لعبته وتلك هي لعبته.

2-1 مرحلة الذكاء الحدسي اللامنطقي (3-7س): تتميز هذه المرحلة بتطور الذكاء اللغوي للطفل؛ مما يضع أمامه إمكانات ذهنية هائلة، ويمكنه من التعبير عن حاجاته ومشاعره وأفكاره عن طريق الرموز ويساعده على التصور الذهني. ذلك أن اللغة، تمكن الطفل من التفاعل والتواصل مع أفراد المجتمع. كما أن القدرة على التفكير وفهم الرموز والمعاني القائمة في اللغة والكلام، قدرة تسمح بتصور ذهني متطور. فقد يتصور الطفل مسبقا أن الكلب سيعضه إذا ضربه. وعموما، يعرف الطفل خلال هذه المرحلة، تغيرات نذكر منها:

أ) التفاعل الاجتماعي: يبدأ في السنة الثالثة بفضل اللغة التي تمكنه من ربط علاقات مع أسرته بصفة خاصة وأقرانه بصفة عامة. ولكن رغم هذا التطور، فإن الطفل يظل متمركزا على ذاته والدليل هو أننا نراه كثيرا يُحَدِّثُ نفسه وكأنه يصغي للآخرين، كما أنه يجيب دون أن يكون جوابه واعيا تمام الوعي أو متعقلا تمام التعقل. وهذا ما يسمى بالمونولوج. أما تفكير الطفل في هذه المرحلة، فيتميز بالإحيائية والسحر والنزعة الاصطناعية. فقد يعتقد أن الجبال من بناء رجل شجاع، أو أن الله شخص قوي لا مثيل له، أو أن الشمس نار في السماء، وهذه النار من حطب يوقده رجل جبار. وقد يعتقد أن الجبل عبارة عن حجرة زرعها الإنسان ثم نمت لتصبح كبيرة إلخ...؛

ب) الإدراك الحدسي اللامنطقي: إن الحدس هو معرفة الشيء معرفة مباشرة دون تدخل العقل أو المنطق أو البرهان. فرغم اللغة والتفاعل والتصورات الذهنية، التي تكونت

في المراحل السابقة، يبقى الطفل عاجزا عن الاستدلال المنطقي وتقديم البراهين والأدلة لإثبات ذاته والدفاع عن وجهة نظره. إنه يعرف الأشياء عن طريق الاستعمال، فالكرسي هو للجلوس والقلم هو للكتابة، فالطفل لا يتوفر على قدرة التفسير المنطقي العقلي. كما أنه لا يستطيع أن يقيم علاقات عكسية متبادلة 8+4+3 = 3+8+4.

3-1 المرحلة المحسوسة (8-12): بعد الذكاء الحدسي، يبدأ الذكاء المحسوس والعلاقات العكسية. إن الطفل يكون قد دخل المدرسة. وهذا حدث اجتماعي يؤدي إلى إنبناءات ذهنية مهمة. ففي هذه المرحلة، يبدأ الطفل بوعي أفعاله وانعكاساتها على الآخرين. كما أن كلامه يكون موجها إلى من يريد بشكل مقصود، ولا يستعمل المونولوج إلا عن قصد. أيضا يتمكن الطفل في هذه المرحلة، من الاستدلال والبرهنة والمناقشة المتحررة من التمركز على الذات. وهذا ما يسميه بياجي بالانتقال من الأنوية إلى المركزية الاجتماعية، أي من تمركزه على الذات إلى محاولة الإندماج الاجتماعي، أو من الأنا (Le Moi) إلى الأنا الأعلى (Le Super Moi) .

ومن السنة 8 إلى السنة 12، تصبح لغة الطفل موصولة (استعمال حروف الوصل)، ويصبح لَعِبُهُ داخل الجماعة منظما، وكلامه هادفا. كما تتكون لديه بعض القيم كالطاعة والخير والشر والفضيلة والعنف والسرقة. وخلافا للمراحل الأولى الإحيائية والاصطناعية، يستخدم الطفل أو المراهق التفسير المقبول، ويربط الوقائع بأسبابها الحقيقية: فالشمس لم تشرق اليوم لأن الغيوم تحجبها وليس لأنها تشكو البرد والتعب كما كان يظن في المراحل الأولى. فإذا وضعنا أمام طفل لا يتجاوز السنة السابعة (المرحلة السابقة) إناءين من نفس القياس، وبهما نفس الكمية، ثم أضفنا إلى أحدهما قطعة كبيرة من السكر ثم سألناه. ماذا سينتج بعد ذوبان السكر؟ أكيد أنه سيقول بأن السكر سيذوب، وكمية الماء ستبقى كما كانت عليه. ولكن الطفل في هذه المرحلة المحسوسة، يدرك الأسباب والنتائج ويقول بأن مستوى الماء يرتفع بنفس حجم السكر المذاب، وبالتالي يعرف المادة وتحولاتها والوزن والحجم.

كما يصبح قادرا على إنجاز عمليات عكسية متبادلة. A>B B>C إذن، A>C أو كم عندك من أخ يجيب: 04 هم أحمد- محمد -- عمر – يوسف، وكم عند أحمد من أخ يقول 04

خلافا للمرحلة السابقة عندما كان لا يَعُدُّ نفسه قائلا 03، أو عندما كنا نعطيه قطعتين من عجين لهما نفس الوزن، ثم نمدد الأولى ونسأله أيهما أكبر فيقول إن القطعة الأولى أكبر وأثقل. أو نصب كمية الماء نفسها في كأسين أحدهما عريض A والآخر صغيرB ، ثم نسأله فيجيب قائلا بأن الماء في الكأسB أكثر من الماء في الكأس A، أو نقول له إذا كانت B=A و، فهل C=B، فهل C=A، فيقول لا.

1-4 المرحلة المجردة (12 فما فوق): إن النمو الذهني الذي عرفه الطفل في المرحلة الثالثة هو نمو مرتبط بالذكاء المحسوس الذي هو غير الذكاء المجرد، ولكن في هذه المرحلة الرابعة، يمتلك الطفل القدرة على إدراك المفاهيم المجردة والفرضيات والمبادئ والنظريات العامة. يقول بياجي بأن التفكير المحسوس هو تصور عمل ممكن، والتفكير المجرد هو تصور تصورات وأفكار ممكنة.

ومن المفاهيم المجردة التي يدركها الطفل في هذه المرحلة، نجد الحرية والحق والرموز الجبرية والهندسية وغيرها من المفاهيم والنظريات العامة التي يطلق عليها بياجي اسم العمليات الافتراضية (Opérations propositionnelles)، فالطفل ينطلق من القاعدة أو النظرية أو الكل ليصل إلى الجزء. فمثلا يستطيع أن يقوم بحل المسألة التالية (أ) أكبر من (ب) و(ب) أكبر من (ج) فأي العلامات أكبر. إنه يجيب (أ) لأنه قادر على استخدام تصورات ذهنية وممارسة التجريد والتفكير المنطقي. وفي هذه المرحلة كذلك يقوم الطفل بعمليات ذهنية وتنسيقات افتراضية أكثر تعقيدا مثال:

إذا كانت ب = حمامة ، بَ = أبيض ، ك = حيوان ، كَ = غير أبيض فماذا تفهم من ب كَ ، ب ك ، بَ ك ، بَ كَ ؟

يكون جواب الطفل هو:

ب كَ = هذا الحيوان حمامة ولكنه ليس أبيض لأنني وجدت حماما أسود في إفريقيا.

ب ك = هذا الحيوان هو حمامة؛

بَ كْ = هذا الحيوان هو أبيض وليس حمامة؛

بَ كَ = الجواب غير ممكن.

وغالبا ما يوفق المتعلم لأنه، في هذه المرحلة، يبدأ دراسة الجبر والهندسة والعلاقات المنطقية.

2- بعض المفاهيم الرئيسة عند بياجي

2-1 مفهوم الأنانية (Egocentrisme) أو التمركز على الذات: "إن الأنانية هي عدم القدرة على التمييز بين الواقع والخيال، بين الذات والموضوع. بين الأنا والآخر، أو بين الأنا والأشياء الموجودة في العالم الخارجي. فالطفل يجهل نفسه وجسمه والزمان والمكان والسببية، فهو يعبث بأصابع قدميه وكأنه يعبث بشيء خارجي منفصل عنه، وهو لا يميز بينه وبين الآخرين، فقد يسمع بكاء شخص ما فيتوقف عن الحركة ثم ينفجر بكاء ولا يعرف ما إذا كان هذا الصوت صوته أو صوت غيره. وتؤثر الأنوية على تصور الطفل للعالم الخارجي، إذ إنه يعطي الحياة والإحساس للأشياء الجامدة والمتحركة (السيارة المطر)، فالمطر كائن حي يسقط من السماء على الأرض ، والشمس تشرق عن وعي منها بإرادة الشروق. وبخصوص الشعور، فإن الطفل يمنحه لجميع الأشياء. مثلا: الطاولة تشعر بالألم إذا انكسرت، بعد سقوطها والحصى كذلك، لكن إذا لم تنكسر فإنها لا تشعر بأي شيء.

وخلال المرحلة الثانية (السابعة والتاسعة)، فالأشياء المتحركة هي التي تُحسُّ، أما الأشياء التي لا تتحرك فليس لها شعور ولا إحساس. وهكذا يعتبر الشمس ذات إحساس وشعور والطاولة بدون إحساس ولا شعور...

وفي المرحلة الثالثة (ما بين 9-10)، يمنح الطفل الشعور للأشياء التي تتحرك من تلقاء ذاتها فقط كالفرس، وليس السيارة.

ففي المرحلة الرابعة والأخيرة (10-12)، يربط مفهوم الشعور والحياة بالكائنات الحية الإنسان والحيوان مثلا، ولا يضفي الحياة على الهواء أو الشمس. هذا فيما يخص

الإحيائية, Animisme، أما مفهوم الاصطناعية Artificialisme ، فقد شرحناها سابقا.

تفاصيل لمن أراد: يتحدث بياجي كذلك عن خصائص أخرى تميز المرحلة الممتدة إلى السنة الثانية عشرة

- الفترة الأولى: تمتد إلى السنة السابعة، فقد سأل بياجي طفلا عمره 6 سنوات و4 شهور عن مصدر الشمس وكيف تكونت، فأجاب: من النار التي كانت في السماء، والله هو الذي أشعلها بالحطب والفحم، والله هو الذي صنع الحطب والفحم. والنار الشمس.

- في الفترة الثانية (7-9): يفسر الأشياء بأسباب طبيعية، فالنار تولدت من البراكين.

-في الفترة الثالثة (10-12): يفسر الأشياء بأسباب طبيعية لكن بطريقة أكثر وضوحا، فالغيوم ليس مصدرها المنازل والمعامل والأفران، بل من الهواء كذلك(تفسير بشري + طبيعي) . إذن هناك تدرج فالليل من صنع الله أو إنسان جبار، ثم إنه موجود لكي ننام، ثم الليل غيوم سوداء أو هواء أسود (تفسير طبيعي)، ثم أخيرا الليل هو اختفاء الشمس ودوران الأرض (طبيعي واضح ومنطقي).

2-2 مفهوم الذكاء: يعرف كلاباريد الذكاء بأنه محاولة موجهة، وهو عند كوهلر W.Kohler فَهْمٌ مفاجئ أو آني أو استبصار. وهو تنسيق لوسائـــــل وغـــايات عند بوهلر K Buhler. وعموما، فإن جميع الباحثين يتفقون على وجود ذكاء قبل اللغة. وهو ذكاء عملي يتجه نحو النجاح وليس نحو تلفظ حقائق. وخلال المرحلة الحسحركية، يتمكن الطفل من حل بعض المشاكل العملية كالوصول إلى لعبة بعيدة عنه، أو جرها أو البحث عن شيء، ولكن نظرا لعدم وجود اللغة والوظيفة الرمزية بعد، فإن هذه الإنبناءات تقوم على إدراكات وحركات حسحركية.

- وتتميز هذه المرحلة بعدم وعي الطفل بأناه وعدم وعيه بالحدود القائمة بين معطيات العالم الداخلي والكون الخارجي. ويسمي بياجي هذه الظاهرة بـ «L'Adualisme» بمعنى غياب فكرة الثاني أو الآخر (Piaget p 114)، أي أنا واعية بذاتي ولكن بياجي يستعمل هـذا المفهوم للدلالة على "عدم التمييز بين الأنا والآخر".

2-3 مفهوم الاستيعاب (Assimilation): قلنا سابقا بأن الاستيعاب والملاءمة آليتان سيكولوجيتان لإدماج المعرفة وتدبرها. ونضيف أن الاستيعاب هو تأويل معطيات الموضوع الخارجي واستدخالها في الأطر المعرفية القبلية للذات العارفة. وهذا يعني أن المتعلم يؤثر في الموضوع بواسطة تمثلاته. ذلك أن العضو، كلما تفاعل مع أعضاء أو طاقات المحيط، إلّا واستدخلها في بنياته الذهنية، وفي الآن نفسه تلاءم وتكيف معها؛

2-4 مفهوم الملاءمة (Accommodation): التلاؤم هو تحويل الأطر المعرفية وتعديلها وفق المعطيات الجديدة من خلال تأثير الموضوع على الذات.(Piaget 1992 p 61)؛

2-5 مفهوم النضج (Maturation) : يعني به النضج العصبي المرتبط بالدور الذي تلعبه كل من بيلة الفينيل La myélinisation وPhénylpyruvique débilité . إننا لا نعرف شيئا عن ظروف النضج التي تسمح بتكوين البنيات العملياتية، وعندما نحصل على بعض المعلومات في بعض القطاعات، نلاحظ أن النضج يوفر بعض الإمكانيات، كأن يسمح بظهور السلوكات، دون أن يكون كافيا وحده، إذ لابد من تضافره مع عوامل أخرى كالممارسة والاشتغال. وعموما، فإن النضج غير كاف، إذ تضاف إليه متغيرات ومؤثرات المحيط الفيزيقي والاجتماعي.

2-6 مفهوم الممارسة والتجربة المكتسبة: إنه مفهوم مهم، بَيْدَ أنه معقد ولا يفسر كل شيء. وفي هذا السياق، يميز بياجي بين تجربة فيزيقية و تجربة منطقية رياضية. فالأولى تعني ممارسة الفعل على الأشياء من أجل استخراج خصائصها كمعرفة أن هناك تناسبا بين الوزن و الحجم في حالة التجانس وعدم وجوده في حالة اللاتجانس؛ أما الثانية فهي ممارسة الفعل على الأشياء لكن من أجل معرفة نتيجة تنسيق الأفعال؛ كأن يعرف الطفل أن شيئين إذا ضما إلى ثلاثة أشياء فإن المجموع هو نفس مجموع ثلاثة أشياء إذا ضمت إلى شيئين؛ (2+3=3+2)؛ أو يستطيع، بعد تحريك بعض الأشياء، أن يكتشف أنها ثقيلة و أن الوزن خاصية الشيء وليس خاصية الشخص ، أي أن الطفل ليس هو الذي صنع الخاصية ولكنه اكتشفها فقط.

وفي حالة المعرفة أو التجربة المنطقية –الرياضية، فإن الطفل يتدخل ويضفي على الشيء خاصيات لم تكن فيها من قبل، كأن يكتشف أن مجموع الأشياء أو الأقلام مستقل عن طريقة تصفيفها أفقيا أو عموديا أو دائريا أو في شكل مثلث. إنه يستمد معرفته ليس من الأشياء ذاتها ولكن من ذاته هو. لذلك يعرف أن عدد النقط واحد رغم اختلاف التصفيف:

2–7 مفهوم التفاعلات والنقل الاجتماعي: إن اللغة عامل لا جدال في أهميته التنموية، ولكنها ليست مصدر النمو العقلي. فلكي نصبح قادرين على استيعاب البنيات المنطقية، لابد من أداة استيعاب قبلية وسابقة على اللغة. فالطفل لا يستطيع أن يستعمل بنياته بطريقة ملائمة إلا في السنة 8 والسنة 9. إن الطفل لا يتحكم في اللغة إلا بعد اكتساب البنيات الضرورية للمنطق اللفظي. وهذا يحصل بعد السنة 12. وإذا كان المحيط الاجتماعي يؤثر كثيرا على الإنجاز اللفظي وجعل الطفل يستعمل اللغة في وقت مبكر، فإنه لا يمكنه من معرفة وتحديد البنيات المنطقية.

وأخيرا، نجد عامل التربية أو النقل الاجتماعي " إن المدرسة تُمَرِّرُ المعرفة عن طريق الحفظ والتكرار والتلقين، وليس عن طريق البناء والعمل، وبالتالي فإن التعلمات المدرسية لا تكون ممكنة وفعالة وناجعة إلا إذا استندت على بنيات مكتسبة بطريقة قبلية. فكل تعلم يفترض منطقا. وعموما فلكي نستوعب "في المدرسة" لابد من بنيات استيعاب.

2–8 مفهوم التوازن: إنه مفهوم مهم لأنه يلعب دورا محوريا في جميع المفاهيم السابقة ولأنه يتضمن خاصية أخرى تتمثل في كون العمليات بناءً مستمراً بواسطة التجريد الانعكاسي. وخلال عملية البناء يحصل فقدان التوازن ثم يحصل التوازن. وقد رأينا الاستيعاب والملاءمة. ورغم أن بياجي يهتم أو لا ينكر دور المفاهيم أو العوامل الأخرى، فإن أهم عامل في نظريته هو عامل التوازن. ". Dolle J M p77

2–9 مفهوم البناء: انتقد بياجي السلوكية وأكد استحالة الانطلاق من التجربة لتفسير عملية البناء؛ ذلك أن الانبناء يخضع للتحول والتطور. إنه تكوين بمعنى الانتقال من حالة إلى

...طة جديدة أكثر تطورا ونموا. إن بنائية بياجي بنائية تعتمد على التكوين المستمر خلال ...راحل الحياة. أما بنائية الجشطالتيين مثلا، فإنها ترفض هذا التكوين وتعتبره فطريا. إن ...بناء مرتبط بالتوازن الذي يخضع لمؤثرات داخلية وخارجية. ومن خصائص التوازن ...ستمرار والتعويض والحركة.

2-10 مفهوم الخطاطات الذهنية (Les shèmes mentaux): يلعب مفهوم الخطاطة ...عية دورا مهما في علم النفس التكويني البياجيسياني الذي هو علم نفس العمل أساسا. وهناك ...طات متمايزة بحسب قطاعات النشاط: خطاطات رمزية حدسية، وخطاطات عملياتية ...وسة، وخطاطات عملياتية صورية. ويتمثل دور الخطاطة أساسا في ضمان استدماج أو ...يعاب أشياء جديدة. كما أن الخطاطات أو الشيهات قابلة للتلاؤم المستمر وتؤدي إلى معارف ...ية (Sommaires) معرضة لمراجعات متوالية.

إن خطاطات العمل (Schèmes d'action) هي كل شيء يقترن بعمل قابل للتعميم ...قل والتمييز من وضعية إلى أخرى موالية، إنها كل ما هو مشترك بين التكرارات ...كيفات المتنوعة للعمل نفسه، مثال: خطاطة الجمع بالنسبة إلى رضيع يجمع كؤوسا، ...ل يجمع بين أشياء لصنع لعبة. وتتخذ الخطاطة أشكالا لا محدودة كجمع فئة (الآباء + ...ات = جميع الآباء). إن الشيهات الحسحركية هي التنظيهات الحسحركية القابلة للتطبيق ...جموعة من الوضعيات المتشابهة كأن نستوعب شيئا ما نتيجة لتكرار نفس الأنشطة أو ...ف الأشياء بإعطائها دلالة وفق الخطاطة.

وبما أن النشاط يتضمن أعمالا متعددة فإنه يُبْنَيْنُ بواسطة عدد من الشيهات التي تشكل فيما ...تسقا منظما. إن الفعل يعني التنسيق بين شيهات أو تضمينها في نسق محكوم بقواعد الكلية. إن ...عل يتضمن إذن قطبي النشاط الذكي و هما: الاستيعاب والملاءمة. حيث يتم إنتاج شيهات ...يعة تظهر كتطابقات وظيفية للمفاهيم. ويمكن أن نطبق خاصيات المفهوم فنقول بأن ...يهات ما صدقا ومفهوما. ومن هذا المنظور يكون مفهوم الخطاطة هو مجموع الوضعيات التي ...تج فيها هذه الخطاطة. ومادام هناك تنسيق بين الخطاطات، فإننا نجد اتجاهات التصنيف

والترتيب، بل نجد تضمينات تراتبية للخطاطات وتوليفات عدة مما يعني تشابهها. لكن ينبغي استحضار القاعدة المنطقية الأرسطية التي تقول: " ضيق المفهوم يلزم عنه اتساع الماصدق".

3- **المظاهر العملية والمظاهر التمثيلية للمعرفة**. إن التمثيل أو الفكر يتضمن مظهرين مختلفين:

- المظهر الأول مظهر تخطيطي Figuratif: باعتباره مظهرا لآليات الإدراك لدى الفرد (معجم ع ت) وهو كل ما يتعلق بالتشكيلات كما هي موجودة، وهو موجه بواسطة الإدراك ومعزز بالصورة الذهنية. إن المظهر التخطيطي للتمثل يلعب دورا كبيرا في التفكير ما قبل العملياتي للطفل (2 ـ 7 سنوات).

- المظهر الثاني مظهر عملي، ويتعلق بالتحولات وما يغير الشيء. ويتضمن إمكانية العمل المعاكس الذي يلغي نتيجة العمل الأول. إن الجمع عملية لأنه يتضمن عملية معاكسة هي الطرح، ولأن منظومة الجمع والطرح تتضمن قواعد الكلية.

4- **انتقادات موجهة إلى نظرية بياجي**: وجهت إلى بياجي انتقادات كثيرة ذكرناه أثناء حديثنا عن نظرية الذكاءات المتعددة، ومنها أنه درس تطور الذكاء انطلاقا من الذات والطفل فقط، دون اعتبار العوامل الأخرى مثل النضج والتربية واللغة والوسط إلخ...

رابعا: نظريات التعلم الأخرى

تمهيد: هناك نظريات عدة حول تعلم الطفل والمراهق بصفة عامة. ونظرا إلى صعوبة الإحاطة الشاملة بها كلها، فإننا سنتحدث عن السلوكية والجشطالتية والبنائية والمعرفية.

1 – **النظرية السلوكية** (Behaviorisme): ظهرت السلوكية بكيفية قوية بعد الحرب العالمية الأولى؛ وشكلت اتجاها حديثا في علم النفس الحديث فحاولت أن ترقى به إلى مستوى العلوم الرياضية والفيزيائية عن طريق اعتماد خطوات المنهج العلمي التي هي الملاحظة ووضع الفرضيات ثم التجريب فالنتيجة فالتأويل فالخاتمة OHERIC[1]. ومن رواد النظرية السلوكية، بافلوف و واطسون وثورندايك وسكينر وبلومفيلد وآخرون. ورغم الاختلافات الموجودة بين السلوكيين، يمكن أن نقول بأن ما يُوَحِّدُ بينهم هو المعادلة: (مثير استجابة). ذلك أن التعلم، بحسب هذه النظرية، هو " تغيير أو تعديل في سلوك المتعلم، عندما يتعرض لتأثير محدد صادر عن محيطه". والسلوك هو استجابة لمثير ويلعب دورا مهما في تخطيط الدرس وإنجازه داخل الفصل الدراسي. وذلك للاعتبارات التالية:

- قابليته للملاحظة المباشرة على عكس السلوكات الباطنية غير القابلة للملاحظة؛
- قابليته للتجزيء؛
- إمكانية قياسه من حيث سرعة أدائه، ومن حيث الزمن الذي يستغرقه أداؤه، وكذلك من حيث مدى تلاؤمه مع وضعية محددة؛
- إمكانية تعديله أو تغييره أو إطفائه؛
- إمكانية ضبط الشروط المحيطة التي تؤدي إلى ظهوره.

أما المثير فهو كل تغيير يطرأ على الوسط. وهناك أنواع كثيرة من المثيرات: مثيرات طبيعية

[1]- D'autres méthodes peuvent être avancées telles la méthode IMMRID, la méthode OPERA la méthode SPRI

غير إشراطية كالطعام والشراب، ومثيرات شرطية كطرح الأستاذ للسؤال وسماعه من لدن المتعلم، ثم حصول الاستجابة في شكل رفع الإصبع، ثم مثيرات محايدة لا تؤدي إلى أية استجابة. أما الاستجابة فهي كل نشاط عضوي يظهر نتيجة لتغير ما في المحيط الخارجي أو الداخلي. وقد شكلت السلوكية الأساس النظري لتصورات وطرائق بيداغوجية متنوعة. ومنها بيداغوجيا التدريس بواسطة الأهداف والتعليم المبرمج.(أنظر المحاور السابقة).

2- النظرية الجشطالتية (Le gestaltisme): الجشطالت هو" البنية أو الصيغة أو الشكل الكلي...". وترى النظرية الجشطالتية أنه ينبغي دراسة الظواهر والموضوعات دراسة كلية دون محاولة تجزيئها كما تفعل السلوكية. ويربط أندريه دولورم André Delorme بين الجشطالتية والمقاربة الكلية لأن الجشطالتيين يرون أن ما يُكَوِّنُ شكل الميلوديا (La mélodie) هو التنظيم المنسجم بين الموسيقيين والآلات، وليس الصوت. ذلك أن الإدراك يقوم على مبدإ أن المجموعة أهم من الأجزاء. ومن رواد هذه النظرية نذكر فيرتيمر وكوفكا وكوهلر. Vertheimer-kohler-kofka. وفيما يلي بعض المفاهيم الجشطالتية:

أ)الإدراك (Perception): الإدراك ليس تسجيلا للمعلومات الواردة داخل المثيرات، بل هو استنتاج لما في البنية أو الجشطالت، ويخضع الإدراك إلى القوانين التالية:

- قانون التشابه (Similarité): كلما كان التشابه بين أجزاء الكل كبيرا، كلما كان إدراكها كوحدة سهلا؛
- قانون التقارب (Proximité) : إن تقارب الأجزاء والأشياء يؤدي إلى إدراكها
- قانون التماثل(Symétrie): إن الأشياء التي تتقابل انطلاقا من محور واحد، تدرك غالبا كأنها أشكال تامة وواحدة.
- قانون الإغلاق (Clôture) : يعني أن الفرد يكمل الأشياء أثناء عملية إدراكها؛
- قانون الاستمرارية (Continuité): يعني إدراك الأشياء على أنها مستمرة حتى لو لم تكن كذلك.

وتنكر النظرية الجشطالتية دور الخبرة السابقة للفرد في عملية الإدراك، فهي تقول بأن

المعارف القبلية قد تعيق عملية الإدراك، ولذلك تركز هذه النظرية على الشروط المرتبطة بموضوع الإدراك نفسه.

ب)الاستبصار: هو لحظة الإدراك المتدبر والتحليلي الذي يصل بالمتعلم إلى فهم مختلف أجزاء الجشطالت. وهو من الآليات الذهنية التي لها علاقة كبيرة بعملية الإدراك أو التعلم.

3- **النظرية المجالية**: من روادها عالم النفس الألماني كيرت لوين Kurt Lewin. وتعتبر النظرية المجالية الفعل التعليمي فعلا إدراكيا بالدرجة الأولى. وإذا كانت الجشطالتية ترجع التعلم إلى البنية الخاصة بالموضوع أو المحيط الخارجي، فإن المجالية تقول بأهمية المجالين الداخلي والخارجي في التعلم والإدراك.

* المجال الخارجي: إنه يتشكل من مجموعة العناصر المتفاعلة فيما بينها، لكن هذا التفاعل عند المجاليين تفاعل بين جميع عناصر ومكونات الوضعية التعليمية- التعلمية، بينما هو مجرد تفاعل بين عناصر ومكونات البنية عند الجشطالتيين.

* المجال الداخلي السيكولوجي: إنه بحسب كيرت لوين بنية سيكولوجية " شبه عقلية وشبه اجتماعية وشبه طبيعية، بمعنى أنها تشمل تجارب الإنسان المختلفة وخبراته وآلامه وأمانيه ورغباته ومدى حريته في المجال الخارجي، وكذلك لغة قومه وأصدقائه وأسرته وأماكن لعبه ولهوه".(سلسلة ع ت رقم7 ص83-84).

4- التوظيف البيداغوجي لبعض المبادئ الجشطالتية والمجالية

4-1 على مستوى تنظيم المجال الخارجي، يمكن للمدرس أن يطبق قانون التشابه خلال تقديمه لموضوعات متعددة يستهدف منها بناء تصنيفات أو مفاهيم أو مقولات، مثال على ذلك : بناء مفهوم المجموعة في الرياضيات، والذي يقتضي مراعاة عامل التشابه في الحجم والوظيفة والخصائص واللون، ولكن إذا كان هدف المدرس هو التركيز على العناصر والأجزاء والقيام بالتحليل والتفكيك، فإن هذا القانون لا يسلح له.

وفيما يخص قانون التجاور، فيمكن للمدرس أن يطبقه في تعليم القراءة والكتابة بعدم

إبعاد الحروف بعضها عن البعض في حالة كتابة الكلمة أو بإبعادها في حالة كتابة الجملة. أما قانون التماثل، فيمكن تطبيقه في تعليم الكتابة أو الخرائط. وأخيرا قانون الإغلاق الذي يمكن تطبيقه في التعبير الشفوي والكتابي، حيث نحفز المتعلم لإتمام كلمات أو جمل أو عبارات ناقصة أو أثناء الامتحانات حيث نترك فراغات يملؤها المتعلمون.

4-2 على مستوى المجال السيكولوجي، وهذا يعني ضرورة استثمار التجارب الفردية والفوارق بين المتعلمين عن طريق تطبيق بيداغوجيا لا توجيهية أو فارقية أو بيداغوجيا المجزوءات كما رأينا سابقا.

5- النظرية البنائية (Le constructivisme): إن التعلم بحسب بياجي فعل عملياتي وفعل التعلم فعل وظيفي، وذلك يعني أن للذات دورا أساسيا في عملية التعلم. فهي ذات فاعلة ومتفاعلة مع محيطها العام. إن تعلم المعرفة أو اكتسابها لا يحصلان نتيجة لتأثيرات مباشرة تأتي من المحيط الخارجي أو من الموضوع كما ترى السلوكية، كما أنهما لا يحصلان نتيجة عمل عقلي خالص كما ترى النظريات السيكولوجية المعرفية بالأساس ، ولكن التعلم في نظر بياجي، نشاط ذهني حركي يحصل من خلال عمليتين متلازمتين هما الاستيعاب والملاءمة، فالاستيعاب هو آلية سيكولوجية تسمح للفرد بإدماج المعطيات والمعلومات الصادرة عن الموضوع أو المحيط الخارجي في إطار نشاطه وأفعاله الحركية أو الفكرية. وتتمثل هذه الآلية في جملة من الأفعال المنظمة: الجمع، العكس، الترتيب، التصنيف، الإمساك، الجذب، الدفع ، النفي، الإثبات، التقسيم، الضم...

ويسمي بياجي هذه الآلية بالاستيعاب لأنها تمكن من عمليات وبنيات فكرية متنوعة، إنها عملية إدماج المعطيات والمعارف الجديدة في البنيات الذهنية القبلية.

أما الملاءمة، فهي آلية سيكولوجية تمكن الفرد من الإنصات والانتباه لما يحدث في الموضوع أو المحيط الخارجي من تغيرات؛ فالاستيعاب هو إدماج المعرفة الجديدة في بنيات الذات، والتلاؤم هو تلاؤم الذات مع هذه المعرفة الجديدة. ومما يميز النظرية التكوينية أنها ردت الاعتبار إلى الذات المتعلمة ولم تعتبر المتعلم مجرد متلق سلبي لشروح الأستاذ. ويقيم

كزافيي روجيرس علاقة نشوئية بين الاستيعاب والملاءمة والإدماج.

6- النظرية المعرفية (Le cognitivisme): تعد هذه النظرية من أحدث النظريات السيكولوجية على الإطلاق. لقد حاولت أن تستفيد من التطورات الحديثة في العلوم البيولوجة والبيداغوجيا والأعصاب والانتروبولوجيا، وبالتالي فإن النظرية المعرفية تجاوزت القصور الذي تضمنته كل من السلوكية والبنائية والجشطالتية والتحليل النفسي. ومن مبادئ المدرسة المعرفية، نجد إحلال المعرفة محل السلوك في عملية التعلم، كما أنها تجاوزت السلوك باعتباره موضوعا لعلم النفس، وأصبحت تدرس الحالات الذهنية للفرد، وتركز على المعرفة باعتبارها ظاهرة سيكولوجية بامتياز. ومن مبادئها أيضا، نجد التفاعل بين الفرد والمحيط، وهو تفاعل دينامي يؤدي إلى التكيف والتوافق وإلى التأثير والتأثر. إنها إذن، ترفض ثنائية مثير/ استجابة. ذلك أن المتعلم يلعب دورا أساسيا في عملية التعلم، وبالتالي لا ينبغي تهميشه أو اعتباره متلقيا سلبيا كما ترى النظرية السلوكية.

ومن إيجابيات هذه المدرسة أنها تهتم بدراسة التمثلات الذهنية للفرد والمجتمع وما لها من تأثير على التعلم. كما تدرس الاستراتيجيات المعرفية والميتا-معرفية التي يستعملها المتعلم أثناء التعلم، وتهتم بالشيبات الذهنية والتمثلات والذكاءات المتعددة. ويمكن القول بأنها نظرية عقلانية أكثر منها وضعانية، الشيء الذي يجعلها تلتقي مع النظرية البنائية والتفاعلية الاجتماعية في مستويات عدة (اسليماني 2006).

إن أصحاب النظرية المعرفية المعاصرين يتفقون حول كون جزء من النشاط الذي نسميه معرفيا يشبه إلى حد كبير ما كان علماء النفس الكلاسيكيون يسمونه بالإدراك والانتباه والذاكرة واللغة والأنشطة العقلية. ويفترض هؤلاء أن الكائن البشري هو في كليته عُدَّةٌ أو جهاز لمعالجة وخزن المعلومات.

7- النظرية النضجانية (Théorie maturationniste): ترتبط هذه النظرية بأرنولد جيزل Arnold Gesel، وترى أن النمو النفسي لا يختلف عن النمو العضوي. ذلك أن النمو المعرفي والعقلي يخضع للنضج. إن اكتساب اللغة وتطور الإدراك لدى الطفل مثلا، كلها

عمليات تخضع لقدرته على المشي والوقوف والجري والتحكم في الإخراج. وترى هذه النظرية أن التمرين والتدريب لا يُحْدِثَان إلا تأثيرات هامشية ليس من شأنها أن تغير وثيرة النمو. وبحسب هذه النظرية، ليس وجود المربي ضروريا مادام النضج هو المتحكم في النمو. وقد لاحظ كل من روندال وهوتيات أن ما يقوله جيزل لا يهم إلا السنوات الأولى من الحياة والسلوكات الحركية.

8- نظرية التحليل النفسي (La psychanalyse): ترتبط هذه النظرية بالألماني سيغموند فرويد الذي يقول بوجود ثلاثة عناصر مكونة للشخصية هي الهو id والأنا ego والأنا العليا super ego ويرى التحليل النفسي أن الهو يتمثل في الحاجات البيولوجية الأولية للفرد كالأكل والنوم والجنس. ويتميز الهو بتصرفاته اللاعقلية. إن الهو قائم على مبدإ اللذة والعمل على تحقيقها. أما الأنا، فهي عبارة عن مدركات الفرد للواقع والعالم المحيط. وترتبط الأنا بالتنشئة الاجتماعية للفرد وتسعى إلى التوفيق بين متطلبات المجتمع ومتطلبات الهو. أما الأنا الأعلى، فهي الضمير الذي يمكن من التمييز بين ما يليق فعله وما لا يليق فعله. "إن النمو الذي يحدث تحت تأثير النضج، يبقى رهينا أكثر بتأثيرات المحيط والعلاقات البينشخصية داخل الأسرة بصفة خاصة.

9- نظرية الذكاءات المتعددة (Les intelligences multiples): يعد الأمريكي هاوارد كاردنر **Howard Gardner** ، أول من وضع هذه النظرية، بل أول من نحت هذا المفهوم في ثمانينيات القرن الماضي. لقد كانت الدراسات تتحدث عن الذكاء بصيغة المفرد، واعتبرت الذكاء مفهوما كليا موحدا يقاس بالعامل العقلي. وقد انتقد ألفريد بينى **Alfred Binet** هذا التصور الأحادي لعدم كفايته كميا وكيفيا في قياس الذكاء. إن نظرية الذكاءات المتعددة تهتم بجميع جوانب الشخصية وبكل الكفايات والقدرات والمهارات والأنشطة التى يمتلكها الإنسان ويمارسها ... ومن مظاهر الجدة في هذه النظرية، أنها تشكل تتويجا لمشروع كبير يتوخى البحث في إمكانات الذهن الإنساني، وتتأسس على مرجعيات متكاملة كعلم النفس وعلوم التربية وعلم نفس الطفل، وفلسفة التربية، وفلسفة العلوم، والأنتروبولوجيا الاجتماعية، وعلم الاجتماع وعلم الأعصاب، وعلوم الذهن، واللسانيات، والبيولوجيا. الشيء الذي يمنحها خصوبة وقوة إبستيمولوجية. (أولاد الفقيهي2000).

9-1- **تعريف نظرية الذكـــاءات المتعددة:** الذكاء بحسب غارندر، هو: "القدرة على حلّ المشكلات أو تحقيق بعض الإنجازات أو إنتاج معرفة أو أشياء لها قيمة داخل نسقها الثقافي أو ضمن أنساق ثقافية متعددة " (Gardner.H 1997). ومن ثم، فالذكاءات المتعددة عبارة عن قدرات وملكات متنوعة ومستقلة بعضها عن البعض، يمكن تنميتها، وصقلها، وتثقيفها، وتقويمها، وتعديلها، وتنميتها، وتطويرها بشكل إيجابي. يقول غاردنر: "... لقد أدركت أن القوة أو الضعف في مجال عقلي معين لا يسمح بالتنبؤ بأن الشيء نفسه يحدث في مجال عقلي آخر. وخلصت حينئذ إلى أن التصور المعياري الأحادي للذكاء خاطئ. وبذلك، وضعت ثمانية معايير لتحديد مفهوم الذكاء. وفي سنة 1985 أبرزت سبعة ذكاءات. واليوم ارتفع عددها إلى ثمانية أو تسعة. " (حوار مع غاردنر 1997). لقد بلور هوارد غاردنر نظريته بعد تجريبيها سنة 1984 في مشروع يسمى بالطيف التربوي ، و هو برنامج يعرض على الأطفال الصغار (3 – 6 س)، بيئة خصبة من شأنها أن تثير فيهم عددا كبيرا من الذكاءات، ومن خلال ملاحظة الطريقة التي يستثمرون بها مختلف المواد والعناصر المحيطة بهم، يمكن استنباط سحنتهم أو جانبيتهم في الذكاء. (Leur profil) و مقارنة بين مختلف الأنواع.

إن الذكاء بحسب هذه النظرية، وراثي ومكتسب في ذات الوقت. وبالتالي، فليس هناك ذكاء واحد، كما يقول جان بياجي وأصحاب مقاييس الذكاء المعرفي. فمن لم يكن ذكيا في مادة أو تخصص معرفي ما، قد يكون ذكيا في مجالات أخرى. وليس من الضروري أن يكون الذكي هو الذي يعرف حل العمليات الرياضية والمنطقية، بل قد يكون الذكي هو الذي يتقن الموسيقى، ويبدع فيها مثلا، أو له قدرة على الإبداع اللغوي، أو يملك الذكاء العاطفي أو الاجتماعي... وإذا فقد الإنسان ذكاء واحدا، فإنه بلا شك، في هذه الحالة ، سيستخدم باقي ذكاءاته الأخرى. و ليس هناك تلميذ غبي أو أبله أو كسول مقابل تلميذ نبيه أو عاقل أو عبقري، فلكل متعلم ذكاؤه الخاص، ينبغي صقله، وشحذه، واستكشافه، وتنميته ذهنيا ووجدانيا وحركيا. ليس هناك ذكاء مرتفع، وذكاء منخفض، بل هناك ذكاءات متعددة، ومواهب مختلفة. فالمتعلم قد يكون ضعيفا في تخصص علمي ما، لكنه قد يكون ناجحا وقويا في مجال علمي أو حياتي آخر. وهكذا تختلف

درجة الذكاء من شخص إلى آخر، كما يختلف مفهوم الذكاء من ثقافة إلى أخرى. إن نظرية الذكاءات المتعددة تستند إلى القدرة على حل المشاكل ضمن نسق ثقافي معين. بمعنى أن هذه النظرية تؤهل المتعلم ليتسلح بمجموعة من القدرات المهارية لحل المشكلات، ويمتلك المهارة الذكائية، مع اكتساب ملكة الإبداع لمواجهة الوضعيات والتحديات المعرفية والواقعية، وتؤهله أيضا للتعلم الذاتي، واستخدام قدراته الذكائية.

9-2- أنواع الذكاءات بحسب جاردنر: استطاع جاردنر ومن معه من الباحثين أن يكتشفوا تسعة أنواع من الذكاءات لدى الإنسان، وهي:

9-2-1 الذكاء اللغوي: يتجسد في القدرة على إنتاج بناءات نحوية وصرفية وتركيبية. ويعد الشعراء والكتاب أكثر موهبة في هذا النوع. و يقع في الفصوص الصدغية والجبهة اليسرى للدماغ البشري في منطقة دروكا ومنطقة فرنيك ؛

9-2-2 الذكاء المنطقي الرياضي: هو البرهان المنطقي الرياضي الذي يشكل أساس اختبارات الذكاء (QI).؛ و يعتمد على عمليات التجريد والتخييل والاحتمال، فيستخدم في حل المشاكل المتعلقة بالرياضيات والمنطق والهندسة، ولا يمكن فصل الرياضيات عن المنطق كما يقول وايتهايد؛ نظرا إلى العلاقة الجدلية التي توجد بينهما. ويتموقع هذا الذكاء في الفصوص الجدارية اليسرى واليمنى، والفصوص الجبهية اليسرى.

9-2-3 الذكاء الحسحركي: هو ذكاء يمكن من ضبط حركات الجسم وتوجيهها نحو أهداف محددة، ويتميز به خصوصا، الرياضيون والراقصون والفنانون. ويلعب دورا أساسيا في نمو شخصية الطفل والمتعلم. ولذلك ينبغي أن نعطي جميع الأطفال فرصة الحركة والقيام إلى السبورة وممارسة أعمال يدوية وحركات رياضية وأنشطة لعبية Activités Ludiques حتى نطور وننمي الرغبة والاهتمام عندهم، و يوجد في المخيخ والنويات القاعدية والمنطقة الحركية؛

9-2-4 الذكاء الموسيقي: توجد بالجهة اليمنى من الدماغ مناطق خاصة بهذا النوع من الذكاء الذي نجده أكثر حدة عند الموسيقيين وحتى بعض الأطفال الإنطوائيين على أنفسهم.

9-2-5 الذكاء الطبيعي: ويعني القدرة على معرفة النباتات والحيوانات والتمييز بينها، فداروين مثلا ، كان له ذكاء طبيعي؛

9-2-6 الذكاء الفضائي: يتميز به الفنانون والنحاتون والرسامون، ويعنى القدرة على التعامل مع المكان والمواقع والمواضع، ويقع في المناطق الجدارية والنفوية من النصف الأيمن؛

9-2-7 الذكاء الوجودي: هو قدرة الإنسان على طرح الأسئلة حول قضايا أساسية في الوجود من قبيل: من أين أتينا ممَّ يتكون العالم؟ لماذا نموت؟

9-2-8 الذكاء الذاتي الداخلي: هو القدرة على معرفة الذات وتحليل المشاعر الخاصة والأحاسيس التي تعتمل بداخلنا. وبالتالي القدرة على التواصل مع الذات؛

9-2-9 الذكاء البينفردي: هو ذكاء يمكن من حساسية مفرطة إزاء مختلف ميول الآخرين، ويلعب الجزء الأمامي من الدفاع دورا أساسيا في هذه الذكاء.

9-3- توظيف نظرية الذكاءات المتعددة في المدرسة: ليست" نظرية الذكاءات المتعددة، كما يقول هوارد غاردنر، غاية في ذاتها، بل هي أداة للمدرسين الذين يسعون إلى تطوير قدرات معينة لدى المتعلمين. مثلا: إذا كنا نبتغي أن يكون الأطفال متخلقين فيما بينهم، سنحتاج إلى تنمية ذكائهم الشخصي، وإذا كان على المتعلمين أن يتعلموا مادة التاريخ أو الجغرافية أو الرياضيات، فليس هناك أي مبرر لكي يتعلم كل واحد منهم هذه المواد بالطريقة نفسها أو يخضع للتقييم نفسه. ويمكن تلخيص فوائد هذه النظرية التربوية فيما يلي:

* مساعدة المدرس على حل المشاكل المتعلقة بالفوارق الفردية؛

* المساهمة في تنمية العبقرية والموهبة وقدرات الإنتاج والابتكار والإبداع؛

* الكشف عن مواطن الضعف والقوة عند المتعلم، وخاصة أنها تعالج مواطن التعثر وصعوبات التعلم. فإذا كانت نظريات الذكاء التقليدية تركز على مواطن الضعف لدى المتعلم، فإن نظرية الذكاءات المتعددة تهتم بما هو إيجابي لدى المتعلم، وتستكشف ماليه من قدرات ذكائية أخرى؛

* تطوير الطرائق البيداغوجية والديداكتيكية؛

* تنمية القدرات الذكائية، وتطوير مهارات المتعلم الكفائية من أجل حل المشكلات، والعمل على الابتكار والإنتاج؛

* استثمار القدرات الذكائية لدى المتعلمين في تعليمهم الأكاديمي من خلال أنشطة تعليمية-تعلمية؛

* صلاحية النظرية لتمثلها في برامج التدريس للأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة؛

* التركيز على الأنشطة المختلفة للذكاءات المتعددة لكي يستفيد كل طفل من النشاط الذي يوافق ذكاءاته؛

* تسمح هذه النظرية لكل متعلم على حدة بتحقيق ذاته، والتميز بالجوانب التي ينفرد بها؛

* إنها تفيد في فهم الإعاقات أو الاحتياجات الخاصة، وتفسيرها نفسيا وبيولوجيا واجتماعيا ومعرفيا؛

* إنها تفيد في تطبيق البيداغوجيا الفارقية و تفعيل المقاربة بالكفايات التى جاء بها الإصلاح و الميثاق الوطني للتربية و التكوين، لكن شريطة توفير الظروف والإمكانيات الضرورية كتقليص عدد المتعلمين في القسم الواحد وتزويد المؤسسات بالوسائل الديداكتيكية الملائمة.

ويقترح أحمد أوزي مجموعة من المداخل المنهجية لتطبيق نظرية الذكاءات المتعددة في المدرسة المغربية، حيث ينبغي عند إعداد الدرس إدخال ما هو ممكن من الذكاءات بحسب ما يحتمل الدرس، واستحضار ذكاءات المتعلمين عند تحضير الدروس، وقبل تصميم الدرس ينبغي التفكير في محتوى الدرس أو الوحدة لكي يتسنى انتقاء الذكاءات المناسبة لإدخالها ديداكتيكيا، وينبغي دوماً الأخذ بعين الاعتبار الطرائق التي يتعلم بها التلاميذ، ويرتاحون لها. وينبغي التعاون مع المعلمين في تحضير الدروس، ومناقشة الآراء. وليس مهما إدخال كل الذكاءات في أي درس أو وحدة، بل يمكن الاكتفاء بإدراج ثلاثة ذكاءات أو أربعة، وإذا لم يحتمل هذا الدرس يراعى ذلك في الدرس القادم.(مجلة علوم التربية)؛

❖ **ومن الانتقادات** الموجهة لهذه النظرية انعدام الاختبارات والامتحانات الملموسة للتأكد من مدى نجاعة مبادئها و فروضها واقعا وممارسة كما عند علماء الذكاء الكلاسيكيين. كما أن الذكاء الرياضي المنطقي مازال يعتبر أس الذكاءات كلها؛ لأنه ركيزة التفوق والتمدن والتحضر؛ مادام هذا الذكاء الحسابي آلة في خدمة الإنتاج والاقتصاد والتصنيع والابتكار، وتطوير بنيات المجتمع الغربي الحديث، و بالتالي فهو يفوق باقي الذكاءات كالذكاء اللغوي أو الموسيقى أو الفلسفي. ويمكن الحديث أيضا عن ذكاء عاشر، هو الذكاء الرقمي أو الإعلامي الذي يمتلكه المتعلمون بشكل لافت للانتباه.

❖ **رغم هذه الانتقادات**، تعد نظرية الذكاءات المتعددة من أهم النظريات السيكوبيداغوجية التي تنبني على الإنتاج، والابتكار، والإبداعية، وخلق المواهب والمبادرات والعمل على استكشاف ذكاءات المتعلمين، واستثمارها في الأنشطة والتمارين الكفائية وحل المشاكل، وإنتاج قيم وخدمات جديدة حداثية وأصيلة. و لذلك نجد العديد من المنظمات الدولية والأبحاث العلمية، ترفض التصور الأحادي للذكاء و تدعو لإصلاح الأنظمة التعليمية وتجديدها باستثمار الطاقات المتعددة والإمكانات الغنية للمتعلمين . ففي سنة 1972 جاء في تقرير لليونيسكو أن دماغ الإنسان يحتوي على إمكانات لم يتم استعمالها كلها، وأن مهمة التربية هي تعبئة هذه الإمكانات غير المستعملة وتشغيلها . وفي سنة 1979 ، صدر عن نادي روما تقرير نص في مقدمته على أن الإنسان مازال يمتلك الكثير من الطاقات والموارد التي لم تُكْتَشَفْ بَعْدُ. ولذلك فهو في حاجة دائمة إلى تعلم كيف يكشف عن طاقاته الكامنة، وكيف يستخدمها بصورة واعية وهادفة وذكية." (أولاد الفقيهي 2012)، وماتزال نظرية الذكاءات المتعددة قابلة للتطوير والتغيير والإثراء كما يقول صاحبها هوارد غاردنر.

خامسا: عوائق التعلم

1- تحديدات أولية: ارتبط استعمال العائق L'obstacle بالدراسات الابيستمولوجية والفلسفية والسيكولوجية. وقبل تفصيل الحديث عن عوائق التعلم، نقوم بتعريف بعض المفاهيم الأولية.

1-1 تعريف الابستملوجيا: يعد استعمال مصطلح الابستملوجيا استعمالا حديثا في الأدبيات الفرنسية والإنجليزية، فقد استعمل في نهاية القرن العشرين، كبديل لمصطلح فلسفة العلوم الذي استعمله كل من أوغست كونت Auguste Comte وأوغست كورنو Auguste Cournot.

ويعرف أندري لالاند André Lalande الابيستمولوجيا بأنها فلسفة العلوم ، لكن بمعنى أكثر دقة، إنها ليست دراسة خاصة لمناهج العلوم، لأن هذه الدراسة هي موضوع الميتودولوجيا (علم المناهج)، التي هي جزء من المنطق؛ كما أنها ليست تركيبا أو توقعا حدسيا للقوانين العلمية (على الطريقة الوضعية). إنها بصفة جوهرية، الدراسة النقدية للمبادئ والفرضيات والنتائج العلمية. الدراسة الهادفة إلى بيان أصلها (المنطقي لا النفسي) وقيمتها الموضوعية (وقيدى 1987 ص 8). وعموما، فإن الابستملوجيا هي علم العلوم أو نقد العلوم أو دراسة نظام الفكر.

ويعرف أحد الباحثين في علوم التربية الإبستملوجيا بأنها "حقل معرفي يغطي مجموعة أخرى من الحقول المعرفية والعلمية، فهي تُمَارَسُ على مستويات عدة، تتنوع بحسب تنوع مجالات البحث، وتتوسل جهازا مفاهيميا خاصا بها. كما تلجأ إلى تحليل ونقد المعرفة العلمية في مبادئها وفروضها" (الغرضاف ص 15).

ويرى غاستون باشلار أن الممارسة الإبستمولوجية لا تنفصل عن المعرفة العلمية، كما أن مهمة الإبستيمولوجي هي متابعة أثر المعارف العلمية في بنية الفكر... واكتشاف

العوائق التي تعوق عملية المعرفة، والتي يسميها بالعوائق الابستيمولوجية.

1-2 **مفهوم القطيعة الإبستمولوجية**: إنها العملية التي يحقق عبرها العلم قفزة نوعية في تطوره؛ ويكون من نتائجها تجاوز العوائق الإبستيمولوجية التي تكون قائمة. ولكن، ليست هناك قطيعة إبستيمولوجية نهائية.

1-3 **مفهوم العائق**: العائق لغة هو الحاجز أو العقبة والمانع والحائل؛ وفلسفيا، العائق هو كل متغير يؤدي إلى تراجع المعرفة وعدم حصول تقدمها. إن العوائق الإبستيمولوجية، بحسب **باشلار**، هي صيغة للتعبير عن مشكلة المعرفة العلمية في حالات معينة هي حالات تَعَطُّلَها أو تكوصها أو توقفها... وهذه الصيغة ليست خارجة عن العلم، بل هي داخلية، إذ إن العائق مكون من مكونات المعرفة العلمية ومنبثق من صميمها. (وقيدي ص 218-219)

وتربويا، يراد بالعائق كل ما يساهم في التعثر، و يحول دون الوصول إلى الهدف لتحقيق الغايات وتوفير أسباب النجاح. إن العائق مقاومة، وفقدان للتوازن وتصدع... (إدريس يومنيش.صص101-102)؛ وهو، بحسب لوجندر legendre P ، صعوبة يصادفها المتعلم خلال مساره التعلمي. وللعائق البيداغوجي مظهران : أ) مظهر إيجابي عندما يتخذ صيغة تَحَدّ أو عدم توازن بسيط مثير ونافع وضروري، لأنه يساعد المتعلم على تحقيق تعلمه. لذا يتوجب على المدرس أن ينتقي الصعوبات بطريقة تتيح للمتعلم أن يعاملها كتحديات ينبغي تجاوزها، مما يجعله يبذل جهودا إيجابية لإبداع الحلول المناسبة. فالسيكولوجية المعاصرة تعتبر العائق البيداغوجي عامل تحفيز يمكن أن يساعد على إحداث تغيير دماغي ونفسي لدى الفرد ويؤدي به إلى إحداث طفرات وتخطي الحواجز. وذلك بتجاوز الأوهام والتخوفات... ب) مظهر سلبي عندما يدرك من طرف المتعلم كحاجز،أي كصعوبة يمكنها أن تعطل التعلم أو تحد من وتيرته. مما قد يؤدي إلى اللامبالاة أو الفشل المتكرر أو اضطرابات في التعلم. وينظر ابستمولوجيا إلى العائق على أنه حاجز أو وضعية-مشكلة تقف أمام الاستفادة من عملية التعلم، مما يتسبب، تربويا، في التعثر الدراسي .

2- **أنواع العوائق**: يمكن أن نميز بين أنواع كثيرة من العوائق نقترح منها ما يلي:

2-1 العوائق السيكولوجية: تسمى كذلك بالعوائق العضوية والنمائية أوالسيكوعضوية. وتظهر على المستويات العقلية والوجدانية-العاطفية والنفسية-الحركية. ومن المؤشرات الدالة عليها صعوبة الاستدلال والتعميم والبرهنة والحجاج. وكذلك الفشل في القيام ببعض المهارات العقلية والاستراتيجيات المعرفية التي سبق الحديث عنها. وتعزى هذه العوائق إلى اضطراب أو خلل في وظيفة الدماغ أو الجهاز العصبي، أو إلى تأخر في النمو العقلي للطفل. كما يتمظهر هذا النوع من العوائق في تمثلات المتعلم للمعرفة والدرس؛ فقد يتعثر تعلمه بسبب مواقفه السلبية من المدرسة أو المادة الدراسية أو معاملة المدرس له، كأن يقمعه أو يشهر به أو يرفض مشاركته لكونه يخطي الإجابة كثيرا، أو لا يستطيع أن يجيد التعبير شفويا أو كتابيا. (أنظر اضطرابات التعلم)؛

2-2 العوائق الاجتماعية والإيديولوجية: تتكون هذه العوائق من التمثلات الاجتماعية والثقافية والسياسية. ذلك أن تنشئة الفرد على قيم محددة أو اكتسابه لثقافة معينة أوتشبعه بإيديولوجية ما، كلها عوامل تساعد على تعلمه إذا كانت متلائمة مع المعرفة العلمية والمدرسية، وتعرقل تعلمه إذا كانت غير متلائمة. وكلنا نتذكر ما أحدثته العوائق الاجتماعية في العصر الوسيط من إعاقات معرفية لكروية الأرض ودورانها لدرجة إعدام صاحب النظرية كوبرنيك. كما نعرف أن بعض المتعلمين لا يفهمون الدرس لأنهم يرون فيه ما يتعارض مع قناعاتهم العقدية أو السياسية؛

2-3 العوائق البيداغوجية الديداكتيكية: تنتج هذه العوائق عن غموض في الوسائل الديداكتيكية. الشيء الذي يؤدي إلى غموض في المفاهيم وطرائق التدريس والمحتويات والوسائل التعليمية والتقويم. وليس العائق البيداغوجي نقصا في المعرفة، بل إنه عبارة عن معارف خاطئة أو غير مكتملة، إنه "معرفة تتألف من موضوعات وعلاقات وطرائق وتوقعات، وبديهيات ونتائج تم نسيانها وتشعبات غير متوقعة... إنه يصمد أمام أي إقصاء". (Brousseau ,G.1983). ويمكن أن ينتج العائق البيداغوجي، باعتباره حاجزا يحول بين التلميذ وبين امتلاكه لبعض المفاهيم والتصورات، عن أسباب عديدة منها:1) أسباب تكوينية ديداكتيكية ترتبط بتبني مشروع تربوي معين، أو باختيار بيداغوجي محدد كأن يتبع

المدرس مقاربة بيداغوجية لا تلائم المتعلم، أي تتجاهل المعارف التي اكتسبها سابقا، مما يجعلها مصدرا للاستلاب فيتحول المتعلم إلى مجرد تابع يفتقر إلى المبادرة. 2) ومنها أسباب إبستيمولوجية، حيث أن للعائق البيداغوجي ذي الأصل الابستمولوجي دَوْراً في تَكَوُّن المعارف، ومن تم فهو عائق يصعب التخلص منه.

ونظرا إلى علاقة العوائق بالتمثلات والأخطاء، فإننا ننتقل إلى العوائق الإبستمولوجية على أساس تفصيل الحديث عن العوائق البيداغوجية أثناء دراسة الأخطاء.

2-4 العوائق الابستمولوجية: يندرج حديث باشلار عن العوائق الإبستمولوجية ضمن حديثه عن تكوين الفكر العلمي الذي خصص له مؤلفا. وفي هذا السياق، نجده يقسم تاريخ العلوم إلى ثلاث مراحل هي:

- المرحلة ما قبل العلمية: امتدت إلى القرن الثامن عشر. وخلالها كانت المعرفة الشائعة أو العامية هي السائدة؛

- مرحلة الفكر العلمي: امتدت من نهاية القرن الثامن عشر إلى 1905، وخلالها بدأت العلوم تحقق استقلالا واضحا عن الفلسفة وتضع مناهجها وتحدد مواضيعها؛

- مرحلة الفكر العلمي الجديد: بدأت هذه المرحلة منذ 1905، وهو تاريخ ظهور نسبية إينشتاين الذي انتقد مفاهيم كان يُعْتَقَدُ أنها ثابتة ومطلقة مثل فيزياء نيوتن التي كانت تقول بالزمان المطلق والمكان المطلق والكتلة الثابتة. وبما أنها عجزت عن تفسير بعض الظواهر كحركة عطارد، فإن باشلار قال بوجود قطيعة بين هذه المنظومة النيوتونية ومنظومة اينشتاين التي ترى أن الزمان والمكان والكتلة أشياء نسبية. ويميز باشلار في كتابه تكوين الفكر العلمي بين العوائق الابستمولوجية التالية:

2-4-1عائق التجربة الأولى (L'obstacle de l'expérience première): إن التجربة الأولى ضرورية في المنهج العلمي. كما أنها ضرورية في بناء الكفايات واكتسابها، ولكنها تتضمن أحيانا بعض العوائق التي تجعل الفرد أو المتعلم غير قادر على إدراك الحقيقة. مثال ذلك حركة

الشمس الظاهرة التي تعيق تعلم دوران الأرض. إن المعرفة العلمية تستثمر هذه التجربة الأولى وتعمل على عقلنتها ووضعها في الشكل المناسب. ويربط باشلار بين عائق التجربة الأولى والتحليل النفسي، وخصوصا مفهوم اللاشعور عند فرويد ويونغ، إذ أن المتعلم يتعامل لأول مرة داخل المدرسة مع مفاهيم جديدة، لكن ليس بكيفية بريئة، بل من خلال مواقفه الخاصة ورأسماله المعرفي السابق. وينبغي، في هذه الحالة، توجيه المتعلم إلى تنمية هذا الرصيد وتقريبه من الحقيقة العلمية وتوجيهه إلى تغيير نظرته إلى الواقع وبناء خطاطة جديدة مغايرة تماما لما اكتسبه من تجاربه الأولى وقناعاته السابقة؛

2-4-2 عائق التعميم (L'obstacle de la connaissance générale): إن التعميم تعبير عن مستوى راق من مستويات النمو الذهني؛ وبالتالي فهو إيجابي وضروري لبناء المعرفة العلمية إذا كان تعميما صادرا من وعي وثقافة علمية. فقولنا بأن الأجسام كلها تسقط في الفراغ بنفس السرعة، تعميم علمي مبني على خطوات محكمة؛ أما قولنا بأن الأجسام كلها تسقط، فهو قول تعميمي غير علمي لأنه لا يستجيب لضرورة علمية بقدر ما يستجيب لمتعة عقلية (Bachelard G p 55-72) ؛

2-4-3 العائق اللفظي (L'obstacle verbal): هو العائق المتمثل في اختزال الشروح والتفاسير في لفظة أو جملة أو صورة واحدة. أمثلة: تعمل الكلية كمصفاة. يعمل القلب كمضخة وتعمل المعدة كماكينة أو طاحونة؛

2-4-4 عائق المعرفة التوحيدية البرغماتية (L'obstacle de la connaissance unitaire et pragmatique: ينتج عن النظرة التعميمية للكون والرجوع إلى مبدإ أو وحدة الطبيعة مثال: الحشرات التي تعيش في أماكن باردة، تمتاز بدم يقاوم البرد المفرط. ويكون هذا العائق براغماتيا إذا كان ناتجا عن عملية بحث عن المنفعة الخاصة، وليس المصلحة الإيجابية مثال: " بعد سقوط البرد، تصبح الأرض خصبة وتخضر، وقد لوحظ أنه بعد سقوط البرد ترتفع مردودية القمح المزروع" (قولة من القرن 18)؛

2-4-5 العائق الجوهري (L'obstacle substantialiste): إنه عائق متعدد الأشكال والوجوه كباقي العوائق. يتكون من الحدس وبعض الانطباعات المتفرقة والسطحية **(Bachelard)** مثال: الصوف ساخن، الرخام بارد، الثوب الأبيض ساخن والثوب الأسود بارد؛

2-4-6 العائق الإحيائي (L'obstacle animiste): يتمثل بحسب باشلار، في تعميم معارف بيولوجية أو إضفاء الصفة الإحيائية أو صفة الحياة على بعض الكائنات. وقد لاحظ بياجي أن الطفل في المراحل قبل المنطقية يضفي الحياة على الجبل أو المطر أو السيارة كما رأينا. مثال: الصدأ مَرَضٌ يتعرض له الحديد فيفقد المغناطيس بذلك خاصيته المغناطيسية، وقد يسترجع قواه بإزالة هذا الصدإ **Bachelard** 1999) ؛

سادسا: بيداغوجيا الخطإ ونشاط الإدماج

1-تعريف بيداغوجيا الخطإ: بيداغوجيا الخطإ بيداغوجيا ترتكز على افتراض صعوبات ديداكتيكية، تواجه المتعلم أثناء القيام بتطبيق التعليمات المعطاة له ضمن نشاط تعليمي معين، وتتجه في أحد مستوياتها إلى الوقوف على أسباب الخطإ، سواء من منطلق التصور القبلي حوله، والمرتبط أساسا بالمعرفة المتراكمة سابقا، أو على مستوى لحظة التعليم وخلال السيرورة التعليمية. ولقد ظهرت هذه البيداغوجيا كتوجه جديد في الممارسة التعليمية الحديثة.

2- تعريف بيداغوجيا الغلط (Pédagogie de la faute): يعرفها معجم علوم التربية، بأنها عملية تشخيص أغلاط التلاميذ، وبالأخص الأغلاط اللغوية، وتحليلها قصد تمييز أنواعها والكشف عن أسبابها ووتيرة تكرارها، ثم بحث كيفية معالجتها. وتستند هذه البيداغوجيا إلى مبادئ السيكولسانيات والسوسيولسانيات واللسانيات التقابلية.

3- الهندسة الديداكتيكية للخطإ (L'ingénierie didactique des erreurs): هي طريقة علمية لتشخيص أسباب الوقوع في الخطإ البيداغوجي ومعرفة أصوله المرجعية. كما تقوم هذه الهندسة باقتراح استراتيجية ديداكتيكية تجعل التلميذ قادرا على تعرف أخطائه، والاعتراف بها من أجل تجاوزها. وهذا ما يسميه روجيرس بالميتا-معرفة والانعكاسية، لكن إذا كان من اللازم ترك المتعلم يحاول ويخطئ، فإنه من اللازم كذلك عدم تركه يستنفذ طاقته في طريق خاطئ لا يؤدي إلى الإدماج. فالمطلوب إذن، هو إحداث التوازن بين منحه الوقت الكافي ومده بالتغذية الراجعة.

3-1 مصادر الخطأ وأنواعه

3-1-1 أخطاء مصدرها نشوئي: هي الأخطاء التي تنتج عن عدم قدرة المتعلم على فهم واستيعاب بعض المعارف لأنها غامضة أو معقدة؛ وبالتالي، فإنها لا تناسب مستوى نضجه المعرفي، وتفوق قدراته العقلية والوجدانية والانفعالية. كما يمكن أن تنتج الأخطاء النشوئية

التكوينية عن اختلاف بين زمن التعليم وزمن التعلم لدى التلاميذ، أو عن تمثلات معرفية خاطئة مترسخة في البنيات العميقة والسطحية للتلميذ. وفيما يلي بعض الأمثلة:3=2-5، لقد أعطى التلميذ الجواب الصحيح، لأن المعرفة الضرورية للقيام بهذه العملية لا تفوق قدرته المعرفية. ولكن عندما نطلب منه القيام بهذه العملية (=5-2)، غالبا ما يجيب بأنه من المستحيل نظرا لعدم تعوده على طرح الكبير من الصغير بصفة عامة. وفي الثانوي الإعدادي يقع بعض التلاميذ في عدة أخطاء نشوئية من قبيل 1=(9-)-(10)، بينما الصحيح هو 19 وترتبط الأخطاء النشوئية كثيرا بنوع آخر، هو الأخطاء الابستيمولوجية؛

3-1-2 الأخطاء ذات المصدر الابستيمولوجي: يرى غاستون باشلار، أن العقل البشري ليس صفحة بيضاء، لأن التلاميذ، كيفما كان سنهم، يمتلكون تمثلاتهم الشخصية للأشياء والظواهر المحيطة بهم. كما يتمثلون المفاهيم والمصطلحات التي تصادفهم في مسارهم التعليمي. وهذه التمثلات قد لا تتلاءم مع المعرفة المدرسية التي يسعى الأستاذ إلى بلوغها. إننا إذن، " نتعلم ضدا على معارف سابقة تشكل حواجز في وجه المعرفة الجديدة" وتظهر الأخطاء الإبستمولوجية باعتبارها أخطاءً ناتجة عن تمثلات، وليست ناتجة عن الجهل كما يرى الاتجاه السلوكي التجريبي؛

3-1-3 الأخطاء ذات المصدر الديداكتيكي: يقصد بها الأخطاء التي ترتبط بطبيعة المحتويات الدراسية ونوع الطرائق البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية التي يوظفها الأستاذ. ومن بين الأخطاء ذات المصدر الديداكتيكي، نجد تلك المتولدة عن سوء الفهم وضعف التواصل بين الأستاذ وتلاميذه. وعوائق التواصل التربوي كثيرة ومتعددة، نذكر منها اختلاف السن اللغوي بين الطرفين؛ كأن يستعمل الأستاذ لغة لا يفهمها التلميذ؛ أو يتحدث بأسلوب معقد أو غامض، أو بسرعة، أو يَلْحَنَ أو يتلعثم مثال:

" تُعْزَى أَلْهَنَاتُ التي وقع فيها المؤلف إلى شح البيبلوغرافيا التي استند عليها والإحالات التي نلفيها في نهاية كل صفحة أو في المتن". هذه جملة غامضة يمكن تعويضها بالجملة التالية: "لقد وقع الكاتب في أخطاء بسبب نقص في المراجع التي اعتمد عليها

وغموض الإحالات التي يضعها في نهاية كل صفحة أو داخل الصفحة".

3-1-4 الأخطاء ذات المصدر التعاقدي: هي أخطاء تنتج عن خرق أحد الأطراف لشروط العقد البيداغوجي أو الديداكتيكي. فعندما لا يصرح الأستاذ بالكفايات المستهدفة من الدرس، أو لا يعرف التلميذ بواجباته وحقوقه؛ فإن هذا الأخير قد يقع في الخطإ. إلا أن هذا الكلام لا يعني أن التعاقد الديداكتيكي يكون صريحا فقط؛ يقول جي بروسو:" العقد الديداكتيكي هو مجموع العلاقات التي تحدد بصفة صريحة في بعض الحالات، وبصفة ضمنية في أغلب الحالات، كل ما هو مطلوب من كل طرف القيام به خلال الحصة".

3-2 حول طرائق المعالجة الديداكتيكية للخطإ

إذا كانت بيداغوجيا الخطإ، تهتم بصياغة فرضيات عامة حول العوامل المؤدية إلى ارتكاب الخطإ بعد عملية الإنجاز؛ فإن الهندسة الديداكتيكية تركز على الجانبين الوظيفي والعلمي للأخطاء المرتكبة؛ وبالتالي نجدها تتساءل عن الأصول الإبستيمولوجية والبيداغوجية، ونقترح استراتيجية من أجل تجاوزها أو استثمارها. -وفيما يلي بعض الخطوات الإجرائية:

أ) افتراض الخطأ: يقصد به البناء التعليمي التعلمي، وترقب إجابات وإنجازات مرتبطة أساسا بتمثلات التلاميذ للموضوع الجديد. وقد تكون هذه التمثلات صحيحة تساعد على التقدم في الدرس، وقد تكون معرقلة للدرس. وهكذا ينبغي للمدرس أن يصوغ مجموعة من الفرضيات أثناء بناء الدرس، بما في ذلك ترقبات الأجوبة الخاطئة، سواء أكانت أصولها بيداغوجية أم معرفية أم نفسية أم اجتماعية؛

ب) مواجهة الخطأ: تأتي هذه المرحلة كخطوة ثابتة ضمن التخطيط الهندسي. فخلال هذه المرحلة يدفع الأستاذ التلميذ إلى الإحساس بالخطإ واعتباره حالة عابرة يمر منها الناس جميعا؛

ج) تحليل الخطأ: يستحسن أن يقوم به المتعلم؛ فإذا لم يستطع، فعلى المدرس أن يساعده أو يطلب من زملائه محاولة التحليل، لكن في شكل رأي ومنافسة شريفة مثال: أن يقوم التلميذ، وحده أو بمساعدة أستاذه أو بمشاركة زملائه، بتصنيف الأخطاء التي وقع فيها إلى

نحوية وتركيبية وصرفية ودلالية؛ ثم يقوم بتحليل كل واحد منها؛

د) معالجة الخطأ: تعد أهم مرحلة على الإطلاق، وتتخذ مسلكين:

-المسلك الأول: هو جعل المتعلم يتحرر من عقدة اعتبار الخطإ آفة أو ظاهرة مرضية؛ وبالتالي جعله يكشف الأسباب التي أدت به إلى الخطأ، ويتلمس إفرازاته الجدلية التي تحدثنا عنها من أجل بناء المعرفة الملائمة؛

-المسلك الثاني: يتمثل في إشعار المتعلم بضرورة التعلم مدى الحياة. الشيء الذي يتطلب منه الجهد والتحلي بالصبر والأناة والروية، سواء أكانت أجوبته وردود فعله صحيحة، أم خاطئة. ولا ينبغي تربويا، أن يفصل الأستاذ بين المسلكين اللذين يسيران بطريقة متوازية؛ مثال: حضرنا درسا في الجغرافيا، وعندما سأل الأستاذ عن أسباب الهجرة أجاب التلميذ قائلا: "أسباب الهجرة أستاذ هي التَّفْوَاجْ". كان رد فعل الأستاذ هو طرد التلميذ من القسم. ولما ناقشنا معه بعض طرائق التعامل مع خطإ من هذا النوع اقتنع. وفي الحصة الموالية، دخل مع قسم آخر وطرح السؤال نفسه؛ ولحسن الحظ كان بعض التلاميذ قد علموا حالة الطرد فقرر بعضهم مشاكسة الأستاذ واستفزازه، فلما سألهم هبوا جميعا قائلين: "التفواج"، لكن الأستاذ عالج الخطأ، هذه المرة، معالجة ديداكتيكية بيداغوجية متتبعا المراحل التالية:

أ- توجه إلى التلميذ الخاطئ قائلا: ما هو مرادف التفواج بالعربية الفصحى، ما معنى ذلك؟

ب-لم يجب التلميذ الأول فسأل قائلا: وأنتم هل تعرفون؟ أجاب البعض قائلا: يعني التنزه؛

ج-بعد نقل التلاميذ إلى لغة سليمة، سألهم: هل الشخص الذي يذهب ليتنزه، ينفق الأموال أم يحصل عليها؟ كان جواب الجميع تقريبا، هو أن المتنزه يصرف وينفق الأموال؛

د-من منكم يضع مكان التنزه اسما آخر؟ الجواب: السياحة. حسن، إذن؛

هـ-ما هو الفرق بين المهاجر والسائح من حيث السبب ومن حيث الهدف؟ كان جواب عدد كبير من التلاميذ هو: من حيث الهدف، السائح يذهب للسياحة وصرف الأموال، والمهاجر يهاجر للبحث عن العمل وكسب المال؛ ومن حيث السبب، السائح يسافر بسبب العطلة،

والمهاجر بسبب ظروفه الاقتصادية والاجتماعية والنفسية غير الملائمة.

إضافة إلى هذا المثال، نستوحي من روجيرس طريقته في معالجة أخطاء التلاميذ ، والمؤلفة من أربع مراحل هي : أ-الكشف عن الأخطاء، ب-وصف الأخطاء، ت-البحث عن مصادر الأخطاء، ث-وضع عدة لمعالجة الأخطاء. ونعطي أمثلة أخرى: إذا أنتج المتعلم نصا حول الأمن الغذائي، فوجده الأستاذ يكتب كلمة: (الاسترضاد) بدل كلمة (الاستيراد)، فينبغي له ان يحدد الخطأ في سياقه. إن الخطأ هنا، لا يكمن في كتابة ض بدل د ، ولكنه خطأ معجمي يتمثل في الخلط بين الاسترداد والاستيراد . كما أن الخطأ في الجملة: (Je boie la soupe)، ليس هو فقط كتابة e بدل S، ولكنه أيضا حصول تداخل (interférence) بين اللغة الأم (أشرب الحساء أو الحريرة بالأحرى) واللغة الهدف (Je mange la soupe) .

خاتمـــة: الواقع أن رجال التربية والتعليم مازالوا ينظرون إلى الخطأ بكيفيات مختلفة: ففي مجال البيداغوجيا التقليدية يعتبر الخطأ مشوشا وسقوطا وسوء فهم لا يستحق الوقوف عنده، لذا ينبغي إقصاؤه، ويعني ذلك أنه ليس هناك أدنى تسامح مع الخطإ. أما في مجال البيداغوجيا الحديثة، فإن الخطأ ينظر إليه نظرة إيجابية، إذ يعتبره فريني محاولة تشق طريقها نحو النجاح، وتتيح إقصاء الأفعال المنجزة صدفة، والتي لا تعطي نتائج إيجابية. أما بالنسبة إلى باشلار، فإن الخطأ يندرج ضمن العملية التعليمية- التعلمية، باعتباره خطوة ضرورية لتقدم الدرس، فهو يقول: "إننا نتعلم على أنقاض المعرفة السابقة، أي بهدم المعارف التي لم نحسن بناءها... ولذلك يجب على المربين أن يعلموا المتعلمين انطلاقا من هدم أخطائهم". لقد لاحظ ميشيل زكارتشوك أن أكبر عملية في الدعم البيداغوجي هي عملية تحليل الأخطاء لأن التلاميذ يجدون حرجا في القيام بهذا العمل. فبمجرد الانتهاء من الواجب نجدهم يجمعون أوراقهم ، بيد أن العمل في الحقيقة ، يبدأ في هذه اللحظة (...) يجب أن نفهم العوامل التي أدت إلى ارتكاب الخطإ ، يجب أن نفكر في أسبابها مع المتعلمين، وكذلك في طبيعتها.
Zakhartchouk J-M 1998 pp 11-12

سابعا: تمثلات المتعلمين، كيف نوظفها في بناء الدرس وتحقيق الإدماج؟

1- مفهوم التمثلات: التمثل في اللغة العربية هو تشبيه الشيء بالشيء؛ وفي اللغة الفرنسية، التمثل هو استحضار الأشخاص أو الأشياء إلى الذاكرة أو إلى الذهن.

أما اصطلاحا، فإن التعاريف كثيرة ومختلفة باختلاف الحقول المعرفية من فلسفة وعلم نفس وعلم اجتماع إلخ ...

أ- علم النفس المعرفي: يُعَرِّفُ التمثلات بأنها سيرورة معرفية ونتاج لهذه السيرورة في الآن نفسه. كما أن التمثلات قد تكون نمطا من أنماط التفسير والتأويل، إذ أن لكل منا إطارا مرجعيا يستند إليه في تفسير المعطيات الخارجية. والعلاقة بين السيرورة والمعرفة هي علاقة تكوينية.

ب- علم الاجتماع المغربي: يرى محمد بوغالي أن "كل تمثل إلا ويمتح معطياته وتنظيمه، ولو كان مختزلا، من سجلات ديناميكية خاصة بالشخص، وبالتالي فهي لا تقبل الشك أحيانا" (.العربي اسليماني2005،ص94)؛ فمن خلال تمثلاتنا للعالم في شكل مكونات مجالية مختلفة ومتعددة، يمكننا أن نعرف بعض المظاهر وننفذ إلى بعض المتجليات الأساس في عقلية الناس الذين هم الأصل.

ج- علم النفس المغربي: خصص الأستاذ أوزي الفصل الثالث من كتابه الموسوم ب : "الطفل والمجتمع دراسة نفسية اجتماعية لصورة الطفل المغربي من خلال الرواية" للحديث عن المفهوم اللغوي والمعنى السيكولوجي للصورة والتمثل؛ وقد خلص إلى القول بأن الصورة والتمثل في مفهومهما السيكولوجي، يدلان على العملية الذهنية أو النفسية أو العقلية، التي تتم بموجبها إعادة تركيب أو إنتاج حسي أو ذهني لموضوع ما. وهذا الموضوع قد يكون مدركا عن طريق الإدراك الحسي بوجه عام، وقد يكون مدركا بواسطة تركيب ذهني. (أوزي ص 79)

ويعرف بول غيران (Guérin .P, 1989, p10) التمثل بأنه" إنشاء اجتماعي و/ أو فردي لتخطيطات ملائمة حول الواقع". إن التمثلات إنشاء اجتماعي أو فردي لأنها ذات مرجعية فردية أو جماعية. وهي كذلك خطاطات ذهنية ملائمة يكونها الفرد أو المجتمع عن العالم المحيط لأنها تعد مادة أولية بالنسبة إلى الباحث الذي يريد دراسة وتحليل الممارسات المجالية باعتبارها ديناميات مرتبطة بالقيم والثقافة والايدولوجيا السائدة في مجتمع ترابي ما.

ويرى جان بياجي أن " التمثل هو إما الاستحضار الذهني لأشياء ومواضيع غائبة، وإما إكمال المعرفة الإدراكية لأشياء حاضرة أمامنا بالرجوع إلى أشياء غير حاضرة في تلك اللحظة." (Piaget .j et Inhelder,B 1947, p23)

2- **التمثلات باراديغم ديداكتيكي**: لقد ظهر مفهوم التمثلات في مجال التربية والتعليم على يد الفاعلين في ميدان التكوين المستمر؛ إذ أنهم لاحظوا بطريقة براغماتية أن فئة الكبار، الذين كانوا يوجهون إليهم خطاباتهم، يحملون معارف قبلية تشكل نظاما تفسيريا يجعلهم يؤثرون سلبا أو إيجابا على العملية التواصلية. وقد أطلق هؤلاء المكونون اسم "تمثلات" على هذا المنتوج الثقافي والذهني الذي هو حصيلة لتاريخ شخصي، وتجارب مهنية ينبغي العمل على فك شفرتها إذا أراد المدرس تحقيق التواصل بينه وبين المجموعة التي يوجد معها في وضعية تواصلية. لقد ألح جان ميني (Jean Migne) على ضرورة " انطلاق التعليم من تمثلات التلاميذ (...) وضرورة تغيير دور الأستاذ من مرسل للمعارف إلى منشط للمجموعة التي تتكون منه ومن تلاميذه." (Giordan et al p78)

3- **الوظيفة البيداغوجية للتمثلات**

3-1**المعرفة السوسيوثقافية**: يمكن أن نميز بين عدة معارف ترتبط بالمحيط الاجتماعي، ومنها:

المعرفة الخاصة، وهي ليست خاصة بفرد واحد، ولكنها مرتبطة بوسط اجتماعي معين كما أنها " تشكل جزءا من النسق الثقافي المحيط بالفرد، ولا تكون كل ثقافته لأن مدلول هذه

الأخيرة أوسع..." (العربي اسليماني مجلة العلوم الاجتماعية ، الكويت). وتتضمن المعرفة الخاصة المعرفة القومية والمعرفة المحلية ":

أ) المعرفة القومية : تتشكل من القيم والمعايير والمعتقدات واللغة (...) ؛ ولذلك نجد هذه المعرفة قائمة في البرامج والمناهج التربوية (...) وغالبا ما تتضمنها المواد الدراسية التالية: التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية والفلسفة"؛

ب) المعرفة المحلية: هي من نتاج المحيط المباشر للتلميذ كالأسرة والجهة والطبقة. وتكمن أهميتها الديداكتيكية في آثارها الإيجابية والسلبية على فعل التعلم؛ وذلك من خلال علاقتها بتمثلات التلاميذ؛ فالتلميذ كما رأينا يتفاعل مع محيطه الطبيعي والاجتماعي المباشر فتتكون لديه تمثلات وتصورات تصبح جزءا من شخصيته الأساسية. وبديهي أنه كلما كانت المعرفة السوسيو-ثقافية المحلية قريبة من المدرسة، كانت العلاقة بينهما إيجابية وسَهُلَتْ عملية التعلم، وكلما كانت بعيدة، أصبحت عائقا بيداغوجيا ينبغي أن نقطع معه معرفيا كما رأينا.

3-2 التمثلات، أداة معرفية أم عوائق بيداغوجية؟

3-2-1 التمثلات أداة معرفية: يرى كزافيي روجيرس ضرورة إدماج التمثلات في أنشطة الإدماج، كما يرفض البعض ثنائية: معرفة علمية ومعرفة عامية على أساس أن هذه الثنائية تثير العديد من التساؤلات حول جدلية موهومة، هي جدلية لا تعترف إلا بمحتوى المادة والدرس الذي نريد أن نلقنه للتلاميذ؛ وذلك ممكن انطلاقا من نقطتين أساسيتين:

النقطة الأولى: هي الاقتناع بأن التشبث بوجود فرق بين التمثلات والمعرفة العلمية يعني فقر التمثلات معرفيا، وخطأها علميا؛ وهذه معادلة خاطئة وخصوصا في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية. إن تمثلات التلاميذ تشهد بصفة خاصة على حالة من عقلانية الذات العارفة التي تجد الجواب والتفسير في سجلاتها الخاصة؛

النقطة الثانية: هي ضرورة الحذر من كل اختزالية تمتح من وضعانية متسرعة، إذ لا شيء يسمح بتحديد مملكة الحقيقة بالنسبة للعلم، بحيث أن المعطى العلمي يمكن أن يكون

خاطئا، كما أن المعرفة العلمية قد تعتبر تمثلا للعالم الخارجي، يستجيب لقواعد محددة.

إن استعمال التمثلات كأداة تواصلية معرفية، يقتضي من المدرس خلق وضعية الانطلاق التي يجب أن تكون محفزة وذات دافعية؛ وذلك لجعل التلاميذ يعبرون عن آرائهم بحرية تامة ويخلقون بينهم علاقات وحوارات أفقية؛ وبالتالي يقومون هم أنفسهم إما بتعديل تمثلاتهم، وإما بتجاوزها في إطار ما يسمى بالتقويم الذاتي Auto-évaluation والتقويم التبادلي Co-évaluation. وتقوم بيداغوجيا الإدماج على عدم وجود قطيعة بين المعارف القبلية للتلاميذ والمعارف الجديدة.

3-2-2 التمثلات عائق معرفي: يعتبر غاستون باشلار أول من قال بالعائقين الإبستيمولوجي والبيداغوجي، ورأى أن التعلم العلمي الحقيقي لا يمكن أن يحدث إلا عن طريق القطيعة الإبستيمولوجية مع المعارف القبلية التي تبقى معارف ذاتية << إن التفكير العلمي لا يمكن أن يؤسس إلا من خلال تدمير التفكير اللاعلمي...>> (Bachelard, G

إن الأمر هنا ليس هو اكتساب ثقافة، ولكنه تغيير الثقافة، وقلب الحواجز التي أقامتها الحياة اليومية. إن باشلار يعني أن الانتقال من التمثل إلى المفهوم العلمي، لا يمكن أن يتحقق إلا من خلال إلغاء العناصر الذاتية وإقصائها. فالتمثلات تصبح عائقا عندما تكون العلاقة معقدة بين التمثلات الشخصية الفردية والتمثلات العمومية والتمثلات الثقافية.

إن اعتبار التمثلات عائقا بيداغوجيا يفرز طريقتين للتعامل معها داخل الفصل:

طريقة تسمى ببيداغوجيا التعديل (Réctification)، وترى أن التمثلات ذات وضع دلالي يسمح باستنتاج بعض الخلاصات البيداغوجية؛ وأهميتها تكمن في قدرتها على الكشف عن الأخطاء التي هي غير خارجة عن فعل المعرفة، بل هي محايثة له كما يؤكد أحد أقطاب الإبستيمولوجيا المعاصرين، جورج كانغيلم (Canguilhem. G)؛ وطريقة ثانية تسمى ببيداغوجيا الإلغاء (Erradication)، وتقوم على ضرورة إلغاء التمثلات بصفة نهائية وعدم أخذها بعين الاعتبار عند عملية التواصل البيداغوجي.

3-2-3 التمثلات أداة وعائق: لقد تطور البحث في موضوع التمثلات تطورا كميا وكيفيا، وامتد ليشمل المفاهيم القريبة من مفهوم التمثل. ومن مظاهر هذا التطور اتفاق أغلب الذين يشتغلون في مجال التربية والتعليم على أهمية التمثلات ومكانتها الأساسية في وضعيات الانطلاق والأنشطة الديداكتيكية. وهكذا يمكن الجزم مؤقتا بأن التمثلات وسيلة معرفية وعائق بيداغوجي لأننا نتعلم ونكتسب المعرفة ضد تمثلاتنا (باشلار) ومن خلال تمثلاتنا (بياجي) وانطلاقا من تمثلاتنا (أوزبل) وبفضل تمثلاتنا (غانيي).

3-3 مستويات التقاطع بين الكفايات والتمثلات

إن المقاربة بالكفايات تنطلق من الذات المتعلمة وتمارس تعليما متمركزا حول المتعلم دون إهمال المدرس والمحتوى.(أنظر الحلقة البيداغوجية، الفصل الرابع). ولذلك يمكن أن نؤكد العلاقة بين المقاربة بالكفايات وإدراج التمثلات ضمن أنشطة أو وضعيات الإدماج.

وعموما فإن المقاربة بالكفايات لا يمكنها أن تستغني عن تمثلات المتعلمين لدرجة يمكن معها القول بأن المقاربة بالكفايات هي مقاربة بالتمثلات. فتمثلات المتعلمين مرتبطة بذكاءاتهم المتعددة وفوارقهم الفردية والجماعية ، وهي مرتبطة كذلك بكفاياتهم. وهذه كلها توابل، إن لم نقل عناصر كردينالية، تساعد على ضبط ممارسات المدرس النظرية والتطبيقية الهادفة إلى تحقيق التواصل ثم التفاهم ثم بناء المعرفة بطرق فعالة وناجعة.

ولتوضيح علاقة الكفايات بالتمثلات يقول الدكتور محمد فاتحي بأن الكفايات، أو على الأقل جانبا هاما منها، هي تمثلات وتصورات لدى التلاميذ والتلميذات بصفة خاصة، ولدى كافة المتعلمين بصفة عامة (فاتحي ص69). ويقول جلفيك 1991، وهو أحد علماء النفس المهتمين بميدان الشغل: إن كفاية الفاعلين هي عبارة عن مجموعة من الموارد المتوافرة لمواجهة وضعية جديدة في الشغل ، وتتكون هذه الموارد من معارف مخزونة في الذاكرة، ومن وسائل التنسيق والتنشيط بينها (جواكيم دلز وآخرون ص56)

ويرى طارديف أن التعلم هو بالأساس، إدماج معارف جديدة في بنيات المتعلم المعرفية بهدف استعمالها وتوظيفها توظيفا ملائما في وضعيات جديدة. والملاحظ أنه خلال سيرورة اكتساب الكفايات وإدماج المعرفة ، تتفاعل التمثلات مع معطيات الوضعية الجديدة (Tardif, p32)). فالكفاية قدرة على تجنيد المعارف وتحريكها من أجل إنجازات معنوية أو مادية؛ وهذه المعارف التي لا يمكن تعريف الكفاية بدونها، هي نفسها التي تتدخل في تشكيل وبنينة التمثلات الذهنية. فإذا كانت الكفايات بنيات ذهنية ومندمجة، فإن الأمر نفسه ينطبق على التمثلات والذكاءات المتعددة. كما أن الكفاية افتراضية ومجردة ومبنية، والشيء نفسه بالنسبة إلى التمثلات التي هي غير قابلة للملاحظة والقياس والتجربة. إنها معارف وصور ومفاهيم تتمظهر من خلال إنجازات متنوعة، كالعمل أو التعبيرين الكتابي والشفوي أو الرسم. فالمتخصصون في التمثلات يقترحون مجموعة من الوسائل الخاصة برصدها كالرسم والخرائط الذهنية والتعبيرات الشفوية أو الكتابية الخ...

وعموما، فإن جميع أنواع التمثلات الاجتماعية والفردية والذهنية والثقافية ذات علاقات نشوئية تكوينية ومعرفية إبستمولوجية مع الكفايات وبنائها.

إذن، يمكن القول بوجود علاقات وشيجة بين التمثلات باعتبارها سيرورة معرفية، ونتاج هذه السيرورة أو- بمفهوم كانط وعلم النفس الاجتماعي لها- باعتبارها أطرا ذهنية تمكن الفرد من تأويل الأحداث والوقائع الخارجية، وبين الكفايات والذكاءات المتعددة والبيداغوجيا الفارقية. إن التفاعل يلعب دورا مهما في تحديد الكفايات والتمثلات معا، إذ أن عملية البناء وخاصية السيرورة التي تميز الكفايات - كما رأينا- تتميز بها التمثلات أيضا. فكلاهما ترتبط بالنظرية البنائية بتياريها التفاعلي الفردي والتفاعلي الاجتماعي.

ولتوضيح علاقة الكفايات بالتمثلات، يتحدث جان بياجي وانهلدر في كتابهما "سيكولوجيا الطفل " عن الشيهات أو الخطاطات الذهنية، والصور الذهنية، ويميزان بين الصور النسخ أو المطابقة (Les images copies) والصور المتحركة أو الحركية (Les images cinétiques) ، ويخلصان إلى أن هذه الأخيرة هي الصور الذهنية الأصلية. وهي صور ذهنية

يصعب الوصول إليها لكونها داخلية. وأثناء حديثهما يقدمان وضعية – مسألة لها علاقة بالكفاية: أعطيَ التلاميذ ثلاثة كؤوس: الأول أكبر سمكا من الثاني والثاني أكبر سمكا من الثالث B>C ، A>B وطلب منهم أن يتعرفوا الكأس الذي سيرتفع فيه مستوى السائل أكثر من الكأسين الآخرين إذا صُبَّتْ نفس الكمية فيهما. وقد حصلا الباحثان على نتيجتين مختلفتين:

1) الأغلبية قالت: مستوى السائل في B وC سيكون هو نفسه في A (الاحتفاظ (Conservation des liquides) ، لكن عندما يفاجأون باختلاف المستويات سيعرفون عدم الاحتفاظ في السوائل (La non conservation des liquides).

2) الأقلية توصلت إلى الجواب الصحيح فقالت بأن مستوى السائل سيرتفع في الكأس C أكثر

ويوضح هذا المثال أن الكفاية متعلمة ومكتسبة، وأيضا التمثلات تبنى عبر سيرورات نمائية بحسب النظرية البياجيسانية التي ترى أن الطفل ما بين (5–6 سنوات) يتمثل الأشياء والعلاقات انطلاقا من معطيات خاطئة. ويمكن أن نقدم له 10 عشر كرات ونرتب كل 5 كرات بطريقة مختلفة، ثم نطلب منه تحديد الكرات الأكثر عددا؟

(o o o o o حمراء) (ooooo زرقاء). إنه سيقول الكرات الحمراء أكثر من الزرقاء (Jean Piaget et al p 62)

إن مؤهلات المتعلم مركبة من المعرفي والوجداني والحس حركي. فالأبعاد المعرفية للتعلم تستدعي بالضرورة، كل ما هو ثقافي، وتستحضر سيرورات التمثل الذهني. والتعلم الدال أسرع من التعلم عن ظهر قلب، أو ما يسمى بالتعلم الميكانيكي عند أوزبل، أو التعلم البنكي عند باولو فرايري؛ فهو يتعارض مع تجزيء وتجميع الأفكار والمعارف، إذ يسهل التعلم مع خلق مجموعة من العلائق بين الأفكار والتعلم الحاصل كاستعداد أولي في الذهن. ذلك أن التعلم الدال يدوم طويلا، بل ويساعد على بناء المعرفة وترسيخ الأفكار الجديدة، ويسهل إنجاز تعلم من نوع آخر، ما دام يعمل على ترسيخ هذه الأفكار الجديدة. وهو ظاهرة مركبة تقوم على ثلاثة عناصر رئيسة:

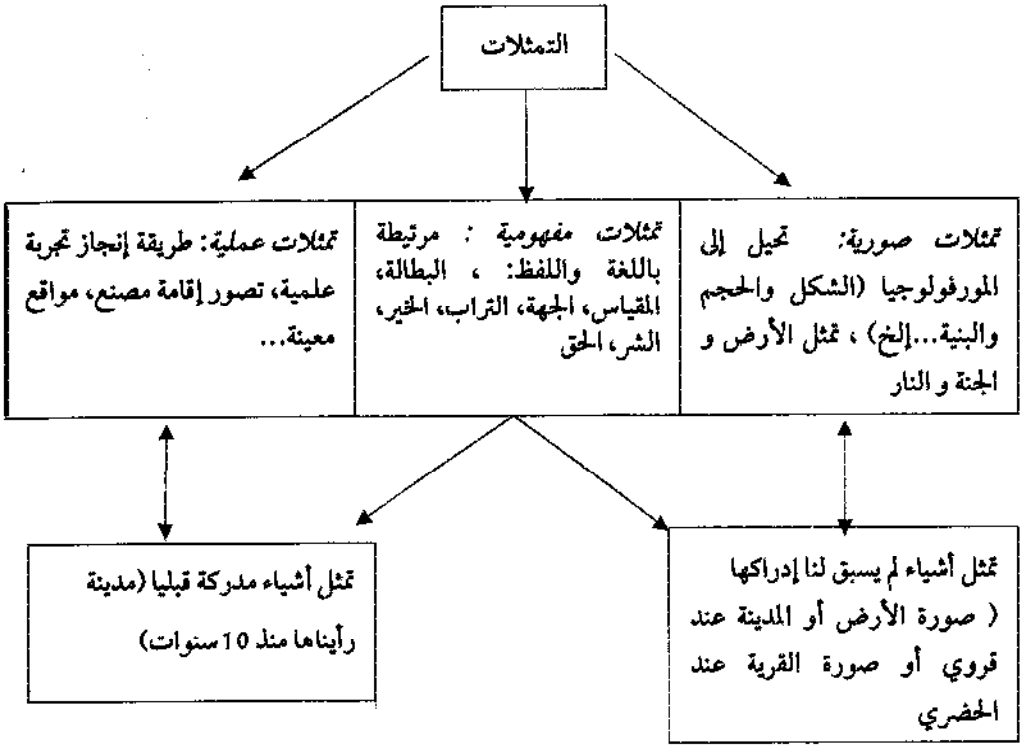
أ- التلقي الانتقائي، بمعنى تحريض السيرورات الداخلية والخارجية بشكل يساعد المتعلم على عملية التعلم ساعة حضور التجربة؛

ب- بناء تمثل ذهني، لسيرورات التعلم الدال، وذلك على مستوى العقل؛

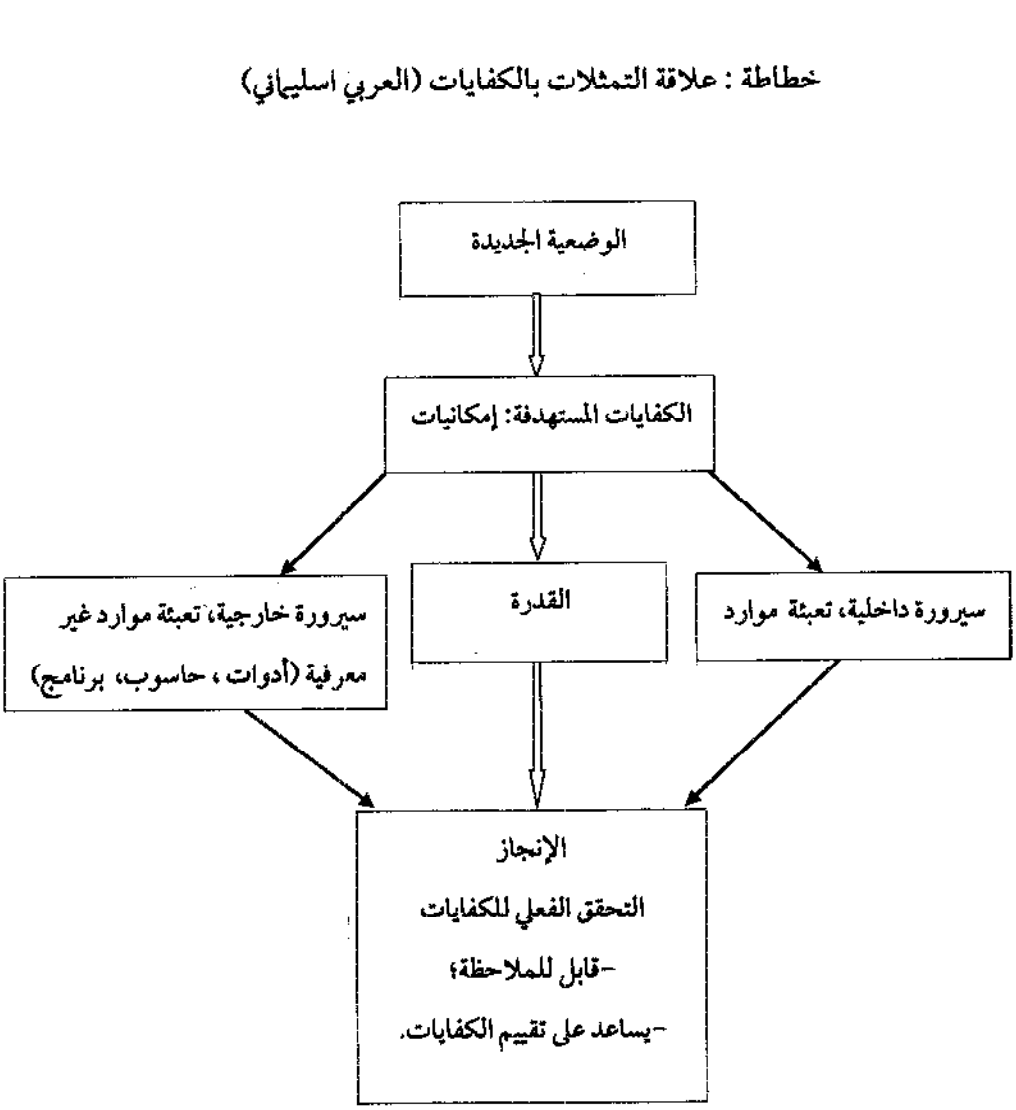
ج- خلق دلالة نفسية، وهي بمثابة الأفكار الذاتية والمميزة، المحددة للتمثلات الذهنية المجردة، وهي خلاصة العمليات الذهنية الشخصية الخاصة بالمتعلم.

وتأخذ سيرورات التعلم الدال مرجعيتها من التجربة الشخصية، في لحظة زمنية محددة وواعية. ذلك أن حضور الوعي ينتج عنه حضور تلقي وفهم التجربة المرتبطة بالتمثلات الذهنية. إن سيرورة بناء واكتساب الكفايات، والقيام بإنجازات دالة على حصولها، تتميز بخلق توليفات وتعالبات بين معطيات الوضعية الجديدة والتمثلات الذهنية.

خطاطة الأشكال الثلاثة للتمثلات المعرفية (العربي اسليماني)



خطاطة : علاقة التمثلات بالكفايات (العربي اسليماني)



ثامنا: النقل الديداكتيكي وتيسير المعرفة

تمهيد: يكتسي مفهوم النقل أو التحويل الديداكتيكي (La transposition didactique) أهمية إجرائية بالغة في حقل ديداكتيك العلوم. ويعد إيف شوفلارد وماري ألبيرت جوزيا من الذين سبقوا إلى نحت هذا المفهوم وتطبيقه في تدريس الرياضيات بعد معاينة واستقراء التغيرات التي تطرأ على أفهوم المسافة (La notion de distance) بين لحظتين زمنيتين هما لحظة 1906، إذ وقع إدراجه كمعرفة علمية (Savoir savant) من طرف موريس فريشي (Maurice Fréchet)، ثم لحظة 1971، إذ وقع إدراجه في مقرر الهندسة. ويتفق جان بيير أسطولفي وميشيل دوفلاي في كتابهما المسمى ديداكتيك العلوم ص 43، مع شوفلارد وجوزيا في القول بأن تحديد واختيار عنصر ما من عناصر المعرفة العلمية كموضوع للتدريس يؤدي إلى تغيير ملحوظ في طبيعة هذا العنصر بقدر ما تتغير الأسئلة التي يُمَكِّنُ من الإجابة عنها، وكذلك شبكة العلاقات التي يقيمها هذا العنصر الجديد القديم مع باقي عناصر المعرفة المدرسية الأخرى.

وهكذا توجد وضعيات إبستيمولوجية مدرسية يمكن تمييزها عن الوضعيات الإبيستيمولوجية المعتمدة في المحافل العلمية أوالأكاديمية الجامعية. ويسمي شوفلارد (Chevallard, Yves) الانتقال من محتوى معرفي محدد إلى شكل ديداكتيكي، نقلا ديداكتيكيا بالمعنى الضيق، ولكن الدراسة العلمية لسيرورة النقل الديداكتيكي تفرض، في رأيه، أن نأخذ في الحسبان النقل الديداكتيكي بالمعنى الواسع .

وينبغي أن ندرك مراحل تقلب المواضيع خلال عملية النقل الديداكتيكي:

* موضوع المعرفة * الموضوع المُعَدُّ للتدريس * موضوع التدريس

إن المعرفة تصير صالحة للتعلم من قبل المتعلمين بعد مرورها بالمراحل التالية:

• **مرحلة المعرفة العلمية:** هي معرفة أكاديمية بحثية تتميز بكونها مفتوحة يصعب على التلاميذ استيعابها لعدم تناسبها مع بنياتهم الذهنية وتمثلاتهم المعرفية؛

• **مرحلة المعرفة الواجب تدريسها:** هي مرحلة المعرفة المتضمنة في المقررات الدراسية. ورغم أن قواعد السياسة التعليمية العامة تلقي بظلالها على لجن تأليف الكتاب المدرسي، فإن الأمانة تستوجب أن لا نقدم للأساتيذ والمتعلمين إلا المعرفة الملائمة؛

• **مرحلة المعرفة أثناء الدرس أو المعرفة المتداولة خلال الإنجاز:** هي معرفة مستمدة من المعرفة الواجب تدريسها، كما أنها تمتح من التكوين الشخصي للمدرس؛

• **مرحلة المعرفة المكتسبة من لدن المتعلمين:** تسمى أيضا بالمعرفة النهائية، وتلعب تمثلات المتعلمين دورا محوريا في تحصيلها (Yves Chevallard et al, 1991, p 39) .

ولكي يؤدي النقل الديداكتيكي وظيفته كاملة في التواصل التربوي، ينبغي للأستاذ أن يعرف أن بينه وبين المتعلمين مسافة زمنية ومكانية يجب عليه عبورها.

تاسعا: التقييم البيداغوجي: وضع السؤال وتصحيح الورقة

تمهيد: من أجل "الارتقاء بالمتعلم إلى أسمى درجات التربية والتكوين"، اعتمدت الوزارة الوصية التدريس بواسطة الكفايات، إلا أن الحديث عن التدريس يستتبع الحديث عن التحصيل الدراسي الذي نتعرفه كميا ونوعيا بواسطة التقييم والاختبارات التي مازالت تطرح إشكالية كبرى، وتتسبب في العنف المدرسي وتوتر العلاقات وتبادل الاتهامات بين المتعلمين والأساتذة ، سواء في المدرسة أو الجامعة.

وترتبط إشكالية التقييم أو التقويم، في جميع المواد والتخصصات ، بالتساؤل حول المعايير والمقاربات التي يمكن اعتمادها في صياغة الاختبار والتعامل مع الإنتاجات الكتابية والشفهية للمتعلم . فكيف يقيس الأستاذ درجة اكتساب المتعلم للكفايات المستهدفة؟ وعلى أي أساس يتقرر نجاحه أو تكراره؟ وهل المقاربة الأكثر ملاءمة لتفسير هذه الظاهرة هي مقاربة سيكولوجية أم سوسيولوجية أم تربوية أم دوسيمولوجية محض؟

1- مفهوم التقويم التربوي وأنواعه

1-1 تعريف: التقييم التربوي هو عملية قياس درجة الجودة والنجاعة في المنظومة التربوية. إنه سيرورة تهدف إلى تقدير المردودية والتحصيل الدراسي وصعوبات التعلم بكيفية موضوعية من أجل اتخاذ القرارات المناسبة. (العربي اسليماني)

ويمكن أن نميز بين نوعين هما:

1-2 تقييم تربوي عام: يتمثل في مجموع العمليات التي تهدف إلى الحكم الموضوعي على عمليات التعلم والتربية والتكوين من مختلف جوانبها ومراحلها(المنهاج، المقررات...)

1-3 تقييم تربوي خاص: يهدف إلى الحكم الموضوعي على النتائج الدراسية للطالب بهدف اتخاذ القرارات الملائمة. وهذا النوع من التقييم هو الذي يهمنا في هذا الإطار.

2- أنواع التقييم بحسب زمان الإجراء

2-1 تقييم قبلي أو تشخيصي (Diagnostique): هو وقوف الأستاذ على مستوى المتعلمين في بداية كل حصة دراسية، أو في بداية الموسم الدراسي للتعرف على مستواهم العلمي وعلى مواطن الضعف والقوة لديهم بهدف اختيار المضامين التي تناسب مستواهم المعرفي مثال: لا يمكن تدريس عملية القسمة دون أن يكون المتعلم عارفا لعمليات الضرب والطرح والجمع؛ ولا يمكن دراسة النتائج المتعلقة بظاهرة ما أو موضوع ما قبل معرفة مدى تمكن المتعلمين من الأسباب وربما المراحل. وهذه المعارف التي يستهدفها التقويم التشخيصي هي التي يسميها البعض بالكفايات الأساس، والتي غالبا ما تكون موضوع شكوى وادعاءات الأساتذة الذين يقولون بأن بعض المتعلمين غير متمكنين من مقرر السنة الماضية؛

2-2 تقييم تكويني (Formative): إجراء عملي يمكن من التدخل لتصحيح التعليم والتعلم. ويقوم به الأستاذ خلال عملية التدريس لقياس ومعرفة الصعوبات التي تعترض المتعلم من خلال بعض الأسئلة المركزة أو طلب إنجاز مهمات محددة وذلك بطريقة فردية. وهو مهم لأنه يزود الأستاذ بالتغذية الراجعة (Feed-back)؛ أمثلة: بعد بناء مفهوم الأجسام الصلبة والأجسام السائلة بطريقة استقرائية، نطلب من المتعلمين أن يحددوا طبيعة جسم أو مادة نقدمها إليهم؛ أو نطلب منهم أن يلخصوا ما تم شرحه وتدوينه على السبورة بأسلوب شخصي قبل الانتقال إلى النشاط الموالي؛

2-3 تقييم إجمالي (Sommative): ويكون عند نهاية الدرس أو الوحدة. وغالبا ما يتخذ شكل امتحانات.

3- مقاربات التقييم

مقاربة بالقياس Approche Par Mesure : تقيس المخرجات outputs لمعرفة مدى تحقق الكفايات المستهدفة من الدرس أو الوحدة؛

مقاربة بالبحث Approche Par Recherche: تقيس المدخلات والمخرجات inputs outputs لمعرفة الفارق من خلال مقارنة نتيجتين حول الموضوع نفسه؛

المقاربة النسقية Approche Systémique: وتهتم بالمدخلات والمخرجات، وكذلك العمليات أو السيرورات Processus .

4- أنواع التقييم بحسب البنية: ضمن هذه المقاربة النسقية نميز بين نوعين من التقييم من حيث البنية :

4-1 تقييم معياري (Normative): يعتمد الأستاذ فيه على قياس تحصيل وأداء المتعلم انطلاقا من نتائج وتحصيل باقي المتعلمين. ويقوم على تقدير الفروق بين المتعلمين والتمييز بينهم في الأداء، حيث تعطى النقطة أو العلامة انطلاقا من معيار مستوى جماعة الفصل التي ينتمي إليها المتعلم؛ ويحدد مستوى الجماعة بمتوسط نقطها في الاختبار. ويتغير هذا المعيار بتغير الجماعة، حيث تعتمد فلسفة القياس على التمييز بين الأفراد بهدف الانتقاء والاختيار. (أمينة كاظم، 1995: 250)؛

4-1-1 إيجابيات التقييم المعياري:

• مراعاة الفروق الفردية، حيث تتوزع درجات الأفراد في ظل النظرية الكلاسيكية توزيعاً اعتدالياً؛

• النجاعة في الحالات التي لا ينتظر فيها من المتعلمين الوصول إلى مستوى محدد من الكفاية؛

• صلاحيته عندما نكون في حاجة لاختبار عدد من التلاميذ المتميزين؛

• صلاحيته لتحديد درجة النجاح في صفوف المتعلمين، لأن ذلك يعتمد على الفروق الفردية؛

4-1-2 سلبيات التقييم المعياري: يحددها Glaser 1963 فيما يلي:

• يقتصر على التمييز بين الأفراد ولا يتجاوز ذلك إلى معرفة ما تحقق من أهداف العملية التعليمية- التعلمية، مما يؤدي إلى حذف عناصر ووحدات من الاختبار إذا كانت

لا تؤدي إلى التمييز بين الأفراد بغض النظر عن قيمتها. مما يؤثر في بناء الاختبار؛

• الاقتصار على اتخاذ الجماعة كمحك لتفسير نقطة الفرد في الاختبار، مما يؤدي إلى عدم التيقن من موقع الفرد وجماعته بالنسبة إلى أهداف التعلم ومدى تحقيقها؛

• سطوة المنحنى الاعتدالي المعياري باعتباره النموذج الأمثل لتوزيع الدرجات ؛ وهو الذي يتحقق عندما يكون مستوى الأسئلة في مستوى التلاميذ، فعندما تكون الأسئلة صعبة أو سهلة، نحصل على منحنى ملتو التواءً سالباً أو موجباً، مما يدعو إلى التركيز على مستويات التلاميذ بدلاً من الأهداف التعليمية؛

• إن المتعلم الذي حصل مثلا على 10/ 20 قد يحصل على 16/ 20 إذا انتقل إلى قسم آخر.

ومن الاختبارات التي تستخدم معيار الجماعة كنظام مرجعي لتفسير النتائج نذكر الاختبارات التحصيلية المقننة التي تعتمد على موازنة أداء المتعلم بأداء أقرانه وفقا للمجموع الكلي للنقط، والتي تخضع لخصائص عينة التقنين، كما تخضع لخصائص عينة الأسئلة التي يشتمل عليها الاختبار، مما يؤثر في صدق الموازنة ، وبالتالي صعوبة تعميم النتائج، ففي ظل التقييم المعياري، يختلف تدرج صعوبة الأسئلة باختلاف قدرات الأفراد، كما أن قياس قدرات الأفراد يتباين بتباين صعوبة الأسئلة، (صلاح علام، 1995: صص 15-19).

2-4 تقييم محكي (Critériée): ينطلق فيه الأستاذ من الكفايات المستهدفة من الدرس أو المجزوءة. فهو يتوخى إذن، تقويم أداء المتعلم وتحديد مدى تقدمه في اكتساب وتوظيف مجموعة من الكفايات ومعرفة جودة الأداء انطلاقا من محكات محددة مسبقاً، والاختبار المحكي كما حدده **Robert Glaser**، هو الاختبار الذي صمم عن قصد لإعطاء قياسات تفسر مباشرة بالنسبة إلى معايير أداء محددة، (نادية عبد السلام،1996). بمعنى أنه يهدف إلى تقدير الفرد بصرف النظر عن مستوى أداء أقرانه. ومن سلبياته الإقصاء وعدم مراعاة الفوارق الفردية. لكن نتائجه تكون قابلة للتعميم وذات مصداقية خارجية.

وتكون الاختبارات المحكية مناسبة في الحالات التالية:

• عندما تكون الموضوعات الدراسية تراكمية ومرتبطة مع بعضها البعض؛

• عندما يكون الهدف هو الوصول إلى مستوى محدد من تمكن المتعلم واكتسابه لمهارات وكفايات تؤهله للحصول على الشهادة (درجة علمية)؛

• عندما يكون الهدف تشخيص نواحي القوة والضعف لدى الفرد؛

• عندما يكون الهدف هو التحقق من مدى إتقان المتعلم للمخرجات المعبرة عن الأهداف بالنسبة إلى مجال محدد . ويتكون هذا المجال من مجموعة من المهارات أو الكفايات التى ينجزها المتعلم فى موقف الاختبار؛ وذلك فى ضوء مستوى الإتقان. كما تستطيع الاختبارات المحكية أن تحقق ما يلى:

• قياس بعض المهارات والكفايات المكتسبة ؛

• قياس بعض الأهداف التربوية المتخصصة التي ترتبط بمجموعات معينة من الطلاب؛ والتي تفسر فى ضوء مستويات محددة؛

• قياس أقصى أداء يمكن أن يحققه الفرد؛

• الاستفادة منها فى حل بعض المشكلات التى يصعب حلها باستخدام الاختبارات المحكية (أنور الشرقاوى، 1996 ، ص38).

وتوضح (نادية عبد السلام، 1992) في دراسة لها أن التقييم المحكي تعرقله مشكلات علمية من أهمها مشكلة تحديد المحك ، فاختلاف المحك يؤدى إلى اختلاف القرار الذى يتخذ بشأن الحكم على المتعلم عند تقدير مستوى الإتقان، والذى يختلف باختلاف الدرجة الفاصلة . ويتفق (أنور الشرقاوى، 1996) مع ما توصلت إليه هذه الباحثة.

– إن حل هذه المشكلات، في رأينا، ممكن بواسطة توخي الموضوعية والاتفاق على المحكات الدنيا ومحكات الامتياز والاتقان كما سنرى لاحقا.

4-3 خصائص التقييم الفعال

- يطلب من المتعلم إنجاز عمل خلاق أو إنتاج شيء ما؛
- تشجيع المتعلمين على التأمل الذاتي؛
- قياس النواتج ذات الدلالة؛
- التأكيد على كفايات حل المشكلات ومستويات التفكير العليا؛
- استخدام مهام توضح أنشطة التدريس التي لها قيمة؛
- يستشهد بالتطبيقات التي ترتبط بالعالم الواقعي؛
- يتطلب تدريساً جيداً وأدوات لتقييم المعلمين؛
- يزود المتعلمين بفرص التقييم الذاتي والقيام باستراتيجيات ميتامعرفية؛
- يتيح فرصاً مناسبة للفرد ومجموعة العمل؛
- يشجع المتعلم على التواصل الذاتي والبينفردي.

4-4 وظائف التقويم هي:

4-4-1 **توجيه التعلم**: ويتم من خلال الأنشطة التمهيدية التي تُقَيَّمُ بطريقة موضوعية ومبنية على معايير للطالب قبل أي تعلم (بداية السنة الدراسية مثلا) لتقويم الكفايات التي اكتسبها في السنة الماضية كما رأينا. وذلك من أجل تشخيص وضبط ومعالجة الصعوبات التي يمكن أن تواجهه. مما سيمكنه من إرساء الكفايات الجديدة المستهدفة على أسس ثابتة وراسخة؛

4-4-2 **تصحيح مسارات التعلم**: هي عملية تؤخذ فيها قرارات خلال السنة الدراسية قصد تحسين التعلمات؛ وبالنسبة إلى المتعلم فهي تقويم درجة تمكنه من الكفايات بهدف ضبط الصعوبات التي تعترضه (تقويم تكويني) وعلى مستوى القسم: فهي تعني تعديل أنشطة التعلم خلال السنة الدراسية، وفق التطور الحاصل في القسم. ويرتكز هذا

النوع من التقويم على تركيب وإدماج المعلومات الناتجة عن التقويم التكويني؛

4-4-3 تصديق التعلمات: نحدد فيها مدى اكتساب المتعلم للكفايات الأساسية ثم ننتقل إلى المستوى اللاحق. ويعتمد هذا التقويم أساسا على التقويم المحكي. ولا يستعان بأسلوب التقويم المعياري إلا لترتيب مجموعة القسم.

بالإضافة إلى الوظائف المباشرة لتقويم الكفايات، هناك وظائف غير مباشرة منها:

- تعزيز الثقة في النفس لدى المتعلم؛

- إدماج الاستقلالية عند المتعلم؛

- تزويد الشركاء التربويين (الإدارة، المدرسين، المتعلم، الآباء ومسئولي المنظومة التربوية...) بمعلومات تمكنهم من اتخاذ القرارات المناسبة في الوقت المناسب.

5- تقييم الكفايات

لا بد من ملاحظة أساس هي أن مقاربات الكفاية متعددة ومختلفة، الشيء الذي أفرز تعددا واختلافا في طرائق التقييم؛ فالبعض يرى أن تقييم الكفايات ينبغي أن ينطلق من خصائص الذات قبل الوصول إلى المحيط الذي يجب على هذه الذات أن تتكيف معه؛ وذلك لأن الكفايات ملكات فطرية وخصائص بيولوجية للمتعضدي البشري، وهي مستقلة عن كل سياق ملموس (تشومسكي والاتجاه المصوغي). أما البعض الآخر، فيرى أن تقييم الكفايات ينبغي أن ينطلق من السياق والمحيط الخارجي الذي يجب اعتماده في قياسها، إذ إننا ننطلق من تحليل المهام أو الأنشطة الجماعية فنقيم فاعلية وملاءمة منجزات الأفراد المكلفين بهذه المهام، ثم نستخلص الكفايات اللازمة بالنسبة إليهم لكي تكون الإنجازات مرضية أكثر.

ويرى فليب بيرينو بأنه لا يمكن بناء أو تنمية الكفايات بدون تطبيق تقييم دقيق ويجب ينبغي تجاوز التقويم بواسطة الروائز المبنية على ورقة وقلم. فهل نحن قادرون على فعل ذلك؟

5-1 مبادئ تقييم الكفايات: يلخصها فيجنس Wignes، فيما يلي:

• تركيز التقويم على المهام المدمجة في سياقها. وفعلا فإن بيداغوجيا الإدماج تقتضي الاهتمام بالكفايات الممتدة أو المستعرضة؛

• بناء التقويم على أساس حل وضعيات – مشكلات؛

أن يجعل التقويم المتعلم قادرا على تطوير كفاياته؛

• الاهتمام بعاملي الزمان والمكان خلال عملية التقويم؛

• الاستعمال الوظيفي للمعارف؛

• تعرف المهمة ومتطلباتها قبل وضعية التقويم؛

• قيام المدرس الذي يجري التقويم بالتنسيق مع باقي المدرسين؛

• اعتبار المصحح للاستراتيجيات المعرفية والميتا-معرفية التي وظفها المتعلمون أثناء الإجابة؛

• عدم اعتبار الأخطاء آفة أو حدثا سلبيا بقدرما يجب استثماره واعتباره مكونا من مكونات المعرفة والكفاية.

يقول بيير ديشي(Pierre Deshaies) ، بأن عملية تقييم الكفايات تتطلب القيام بخطوتين أساسيتين: الأولى هي اختيار استراتيجية التقييم: تدقيق شروط التقييم (عدد التقييمات، فتراتها داخل الدرس، إعداد المتعلمين محتوى التقييم...) ؛ والثانية هي تحديد أداة التقييم من خلال: اختيار وضعية مشكل من مجال الوضعيات المشاكل التي تغطيها الكفايات؛ وصياغة المهمة التي ينبغي أن يقوم بها التلميذ؛ واختيار معايير الإنجاز الملائمة؛ واختيار سلم تقييم ملائم وفق المعايير، والتعرف على نمط الضبط الذاتي. (Pierre Deshaies)

5-2 مقترحات عملية لتقييم كفايات الطالب والمتعلم

إن إشكالية التقييم إشكالية عامة كما قلنا في مقدمة هذه الدراسة، فهي تصدر من التساؤل حول طبيعة المادة وعلميتها، وطبيعة ومضمون البرامج والمناهج المعتمدة، وأيضا

حول شروط التقييم ومواقف واتجاهات الأساتذة والمتعلمين من هذه العملية. كما أنها تصدر من طبيعة وخصائص الكفايات ذاتها، وفيما يلي نقدم مثالا توضيحيا من مادة الجغرافيا:

تطرح الوثائق التالية قضية بيئية كبرى، أكتب موضوعا تحلل فيه هذه الظاهرة وتناقشها من حيث المورفولوجيا والحركة والتوطين، ثم اقترح الحلول التي تراها مناسبة على المدى القريب والبعيد.

ملاحظات:

- يمكن للأستاذ أن يختار الوثائق المناسبة للقضية التي يريد طرحها كوضعية –مشكلة؛
- إن الامتحان هنا صيغ في شكل وضعية مشكلة؛
- إن المتعلم إذن، أمام عائق، ولتخطي هذا العائق، لا بد من القدرة على حل لغز (ما هي القضية المطروحة)؛
- إن حل اللغز يتطلب من المتعلم تحويلات معرفية وانتقالات من النص إلى الوثائق، وأيضا بين وثيقة وأخرى؛
- إن القضية المطروحة قد تكون بيئية وقد تكون لغوية أو فلسفية أو فيزيائية أو كيماوية أو بيولوجية أو حياتية أو تاريخية أو رياضية؛
- واضح لدى القارئ المحترم أن القضايا البيئية نفسها كثيرة ومتنوعة ، كما أن هناك قضايا أخرى : (اجتماعية ، ديمغرافية اقتصادية ، عمرانية ، حضرية ...)؛
- ويمكن لأساتذة جميع المواد أن يستأنسوا بهذه الطريقة، فأستاذ اللغة مثلا يمكن أن يقدم وثائق ويطلب من المتعلمين إنتاج نص وصفي، أو تقديم قطعة شعرية ويطلب تقطيعها عروضيا والأمثلة كثيرة. كما يمكن لأستاذ علوم الحياة والأرض أو الفيزياء أو الرياضيات أو الفلسفة أن يقدم وثائق كحامل بيداغوجي ويطرح حولها أسئلة تغطي مجالات متنوعة.

وعموما فإن المثال أعلاه يوضح أن المتعلم أمام وضعية مشكلة تتطلب منه تعبئة بعض موارده المعرفية لمواجهتها. كما نلاحظ وجود عائق أو لغز énigme /obstacle يتمثل في عدم تصريح الأستاذ بنوع القضية المطروحة في ملفوظ الاختبار، مما يضطر المتعلم إلى تعرفه بعد القراءة المتأنية للوثائق المرافقة. ويختلف هذا السؤال عن الأسئلة التقليدية – في تقديرنا- في أشياء عدة منها استحالة الفصل بين الوثائق ومكتسبات وموارد المتعلم المعرفية حول القضية نفسها، خلافا لما كنا وما زلنا نلاحظه في بعض الأسئلة.

شروط صياغة السؤال أو الوضعية

المـهـمـة Tache كتابة موضوع ما

التعليمات Consignes التحليل – المناقشة – اقتراح الحلول – الحاضر والمستقبل

الحامـل البيداغـوجي Support pédagogique الوثائق المقدمة

معايـير التقييـم Critères d'évaluation

- الملاءمة
- الاستعمال السليم لأدوات المادة
- الانسجام

5-3 معايير مقترحة لتصحيح أوراق المتعلمين أو منتوجاتهم الكتابية

نظرا إلى كون الكفايات غير قابلة للملاحظة، فإن ما يؤشر على حصولها هو الإنجاز. كما أن الكفايات تتمظهر في الممارسات الفعلية والعملية. وكذلك في نواتج التعلم، وما تؤدي إليه من جودة وتكيف المتعلم مع محيطه المباشر وغير المباشر. إن الكفايات تحصل عندما تصبح المدرسة بمختلف مكوناتها قادرة على توظيف مواردها المعرفية والمادية توظيفا يؤدي إلى محاربة الهدر والتسرب، والتكيف مع متطلبات سوق الشغل والشروط السوسيوثقافية الجديدة. وإذا كان الأمر كذلك، فكيف يمكن تقييم الكفايات ونحن نقول بأنها غير قابلة للملاحظة؟

يقول الدكتور محمد الدريج بأنه يمكن حصر الكفاية وتقييمها من خلال المؤشرات ومعايير التقييم ، أي من خلال ما يقوم به المتعلم من إنجازات تصير مؤشرا على حصول الكفاية وتحققها ، وتصلح في الوقت نفسه كمعيار للحكم عليه (الدريج ص 62)

5-3-1 تعريف معايير التقييم: معايير التقييم هي واحد من المُعَاملات Paramètres الضرورية لعائلة الوضعيات. وذلك لأننا من خلالها نقوم بتحليل جميع الوضعيات المتعلقة بالكفاية. إن المعيار هو الأس الذي ننطلق منه لتقييم شيء ما، إنه الصفة التي ننتظرها من هذا الشيء . وسواء كان الاختبار في العلوم "الحق" أو كان في العلوم الإنسانية والاجتماعية ، يبدو لنا مستحيلا إعطاء لائحة نهائية وكاملة تتضمن المعايير الثابتة التي ينبغي اعتمادها في عملية تصحيح أوراق الامتحانات أو إنتاجات المتعلمين الشفوية. ولعل مرد ذلك إلى اقتناعنا بعدم وجود وصفات جاهزة كما توهمت السلوكية المتطرفة.

وفي هذا الإطار، نقترح ثمانية معايير نعتبرها إجرائية وضرورية لكل من أراد إيلاء إنتاج المتعلم ما يستحقه من أهمية. وذلك مع الإشارة إلى ضرورة التمييز بين المعايير الدنيا والمعايير القصوى أو معايير الامتياز والكمال.

5-3-2 معيار الملاءمة (La pertinence): يقصد به ملاءمة إنتاج المتعلم للوضعية المعطاة والتعليمات بصفة خاصة. ويقتضي هذا المعيار الإجابة عن سؤالين هما: هل فَعَلَ المتعلم ما كان يجب عليه أن يفعل؟ هل هو داخل الموضوع أم خارج عنه؟ (ففي المثال الذي اقترحناه معيار الملاءمة يتكون من المؤشرات التالية: تعرف القضية، توطينها، تفسيرها ...إلخ)؛

5-3-3 معيار الصحة (La correction): ويقصد به الاستعمال الصحيح للمفاهيم والأدوات والمصطلحات التخصصية، وأيضا الاستعمال الجيد لتقنيات الحساب والتدقيق. ويقتضي هذا المعيار الإجابة عن السؤال: هل المتعلم فعل بطريقة صحيحة ما فعل رغم كونه خارجا عن الموضوع؟ وينبغي عدم الخلط بين معيار الصحة ومعيار الدقة **Exactitude** الأول يصلح في تقييم الكفايات والاختبارات التي لا تكون فيها الأسئلة مغلقة، والثاني يستعمل في التقييم التقليدي أو ما يسمى بتقييم الموارد Evaluation des ressources؛

5-3-4 معيار التماسك أو الاتساق (La cohérence): يقصد به استعمال طريقة الاستدلال المنطقي، وتوخي الوضوح والتمفصل والتنظيم ووحدة الاتجاه وعدم وجود تناقضات داخلية؛

5-3-5 معيار التمام (La complétude): يقصد به مدى كمال الأجوبة. وهنا نلفت الانتباه إلى أن بعض المتعلمين يكملون الجواب عن السؤال الأول مثلا أثناء إجابتهم عن السؤال الثاني أو السؤال الثالث. وينبغي للأستاذ أن يدرك أن هذا المعيار ليس تابعا وإنما هو مستقل تماما، إذ يمكن للمتعلم أن يقدم جوابا ملائما ومنسجما وصحيحا ولكنه غير تام. (ومن المؤشرات الدالة على التمام في مثالنا الربط بين ما توصل إليه وباقي الظواهر المماثلة، إقامة علاقات جغرافية بين المعلومات المستخرجة من الوثائق)؛

5-3-6 معيار اللغة (La qualité de la langue): يعد هذا المعيار ضروريا أي أدنى إذا كنا نتعامل مع منتوج أدبي ويعد معيار كمال وامتياز إذا كنا نتعامل مع منتوج في الرياضيات مثلا. ورأينا هذا لا نقصد منه عدم الاهتمام باللغة بقدر ما نقصد منه عدم اعتبار اللغة في حد ذاتها كغاية مستهدفة. (ومن المؤشرات في مثالنا الأسلوب الجغرافي الجيد، واحترام نسبي لقواعد اللغة العربية)؛

5-3-7 معيار طريقة تقديم وعرض المنتوج: أي الورقة أو الخطاب الشفوي. ومن المؤشرات الدالة على هذا المعيار، وضع تصميم ممفصل وورقة ملائمة وخط مقروء؛

5-3-8 معيار الفائدة الاجتماعية (L'utilité sociale): من إنتاج المتعلم ، ويقصد به عمق المقترحات والبدائل المقدمة من طرف المتعلم ، وخصوصا حول القضايا الاجتماعية والتاريخية والبيئية والسياسية والجيوبوليتيكية ؛

5-3-9 معيار أصالة الإنتاج (L'originalité de la production): يقصد به مدى حضور شخصية المتعلم وإبداعه وسدادة رأيه. ويتعارض هذا المعيار مع مبدإ الاستظهار والحفظ الدوغمائي أو ما يسميه أوزبل **Asubel** بالتعلم الميكانيكي أو التعليم

البنكي على حد تعبير باولو فريري وهو مناقض للتعلم الدال. (ومن المؤشرات الدالة على هذا المعيار نجد اقتراح الحلول المناسبة وكتابة أشياء لم تكن متوقعة من طرف المصحح ولكنها غير خارجة عن الموضوع).

ويجب أن تكون المعايير مستقلة بعضها عن البعض الآخر، بل الواحد عن الآخر حتى لا نقع في خطأ تقييم الشيء نفسه مرتين، وبالتالي توقيع الجزاء مرتين على الكفاية نفسها أو علاج وتقويم الشيء نفسه مرتين. مثلا إذا كان المتعلم خارجا عن الموضوع فيجب على الأستاذ المصحح أن ينطلق هنا من معيار الملاءمة لإعطائه علامة D كتنقيط جزئي مع إعطائه علامة A أو B كتنقيط على معيار الصحة (La correction)، ولكن هذا لا يعني بتاتا أنه وفق في الإنجاز لأن أحد المعايير الدنيا لم يتحقق هنا.

وباستثناء المعيارين الأول والثاني اللذين يعتبران أدنيين critères minimaux، نلاحظ أن المعايير الباقية قد تعتبر دنيا وقد تعتبر معايير امتياز critères maximaux, d'excellence ou de perfectionnement، وذلك وفقا للتخصص والمستوى، ذلك أن معيار اللغة من المعايير الدنيا في مادة اللغة، بينما هو من المعايير القصوى في مادة الرياضيات أو الجغرافيا مثلا.

- المؤشرات (Les indicateurs) : يتكون كل معيار من مؤشرات تختلف من حيث نوعها وعددها بحسب التخصصات. ويجب أن نقيم التحكم في المعيار وليس التحكم في المؤشر نظرا إلى كثرة المؤشرات. كما ينبغي ألا نعطي نقطة واحدة عن مؤشر ونقطتين عن مؤشر آخر.

لقد سجلنا أثناء حوارنا مع بعض الأساتذة حضور الوعي بضرورة الانتقال من مفهوم التصحيح والتنقيط إلى مفهوم العلاج والتقويم والضبط، ولكن مع احترامنا لآراء هؤلاء الأساتذة المدرسين ذوي التجربة والتراكم في مجال علوم التربية والتدريس، نرى أن إلغاء التنقيط واعتماد التقويم والعلاج فقط مازال مطلبا يصعب تحقيقه في ظل الظروف القائمة. ولذلك نقترح البدء بالانتقال من النقطة المبنية على أسئلة تتطلب معيار الدقة إلى النقطة المبنية على وضعيات وقضايا ذات نفع وراهنية قصوى ثم وضعيات مركبة. ولتحقيق هذه الخطوة لابد من إحداث ثورة جذرية ثقافية في الطريقة التي يتعامل بها المصححون مع أوراق المتعلمين.

6- أدوات تقييم الكفايات: لقد حصرنا كلامنا في الاختبارات الكتابية والشفوية ، لكن ما أكثر الأدوات التي يمكن اجتراحها لتقييم عمل المتعلم وإنتاجه، ومنها : الصحائف الوثائقية أو سجلات الأداء وخرائط المفاهيم (Les cartes conceptuelles.

• سجلات الأداء أو الصحائف الوثائقية (Portfolios): تشمل الصحيفة الوثائقية تسجيل جميع الأنشطة والأعمال المدرسية للمتعلم خلال السنة الدراسية، أو عينة ممثلة لأعمال المتعلم من قبيل المشاريع الشخصية والأعمال الجماعية والتقارير الفردية حول الخرجات الدراسية والرحلات والزيارات وغيرها من أنشطة البحث والتكوين. إنها إنجازات المتعلم التي يجب أن يطلع عليها الآباء. وتقييم هذه الصحيفة يهدف إلى التحقق من جودة ونوعية تحصيل المتعلم واكتسابه المعارف والمهارات والقدرات العقلية. وذلك انطلاقا من محكات متفق عليها في إطار تعاقد ديداكتيكي ديمقراطي (صلاح علام، 2000 : 746-747).

ومن مشكلات تقويم التحصيل باستخدام الصحائف الوثائقية، نجد صعوبة التأكد مما إذا كان المتعلم هو الذي أنجز العمل فعلا أم شخص آخر وهي نفس الصعوبة المطروحة في مجال التعلم عن بعد . كما نجد عامل الوقت وصعوبة الاتفاق على المعايير؛

• الخرائط المفاهيمية: وهي أداة لتقييم تحصيل المتعلم في مجال المفاهيم وخصائصها (للمزيد من التفاصيل أنظر:

http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/02/74/77/PDF/Delorme_Delettre_Pecuchet.pdf

خاتمة: نستشف من هذا العرض أن حل إشكالية التقويم بصفة عامة وتقويم الكفايات بصفة خاصة يبقى مرهونا بالإجابة عن منظومة من الأسئلة ومنها:

• هل ننطلق من الكفايات المسطرة للدرس وسحنة المتعلم الخريج المنتظرة، أم ننطلق مما يدرسه الأستاذ فعليا، أم ننطلق مما اكتسبه المتعلم في النهاية؟ ففي الحالة الأولى نجد أنفسنا أمام سؤال المنهاج المستهدف، وفي الحالة الثانية، نجد أنفسنا أمام سؤال المنهاج المدرس والمنهاج الخفي، وفي الحالة الثالثة، نجد أنفسنا أمام كفاية الأستاذ وقدرته على الإنجاز...

• هل يستحضر الأستاذ نظريات التعلم من قبيل النظرية البنائية والسوسيو-بنائية والمعرفاتية ونظرية الذكاءات المتعددة؟

• هل يراعي الأستاذ، أثناء وضع الاختبار، جميع جوانب الشخصية وكل المجالات بطريقة متوازنة ، أم إنه يغلب مجالا على آخر؟

• هل يفكر الأستاذ بطريقة جدية في السؤال، وهل يحدد الكفايات التي يريد الكشف عنها وتقييمها، أم إن وضع الاختبار ينطلق من هاجس معرفي محض ومن بيداغوجيا تغلب الجانب الكمي للمعرفة وتتجاهل الجوانب الأخرى؟

• هل تختبر الامتحانات كفايات المتعلم أم معارفه بطريقة متفرقة وغير مندمجة؟

• هل نقيم معارف المتعلم التصريحية أم الإجرائية ؟

• إلى أي حد نستحضر شروط التقييم السابقة أثناء صياغة أسئلة ووضعيات اختباراتنا الحالية؟

هذه بعض جوانب إشكالية تقييم الكفايات التي حاولنا بسطها. لقد درسنا بعض أنواع التقييم وأرجأنا أنواعا أخرى إلى مقالة قادمة مثل التقييم الذاتي الذي يكتسي أهمية بالغة. نرجو أن نكون قد ساهمنا، عبر هذه المقترحات، في بلورة طريقة واضحة المعالم يستفيد منها جميع المصححين، وذلك من أجل تفادي احتجاجات المتعلمين والسعي وراء الموضوعية والديمقراطية. وإذا كانت الظروف التي يصحح فيها الأستاذ غير ملائمة ماديا ومعنويا، فإن ذلك لا يبرئ ذمته من تحمل المسؤولية والانخراط في الجماعة من خلال ديمقراطية مداولاتية.

الفصل الثالث
تواصل وعلاقات تربوية

- أولا: الأستاذ ومشاكل التدريس
- ثانيا: العنف المدرسي وتدبير علاقات الاختلاف
- ثالثا: كفاية المفتش وعلاقاته بالمدرسين
- رابعا: المدرسة والمحيط: إشكالية الانفتاح
- خامسا: التربية والتنمية: أية علاقة؟

أولا: بداية مهنة التدريس، مقترحات عملية لتذليل الصعوبات

مقدمة: تعد اللحظة الأولى التي يواجه فيها الأستاذ تلاميذه من أهم لحظات العمر. هناك لحظات مهمة كلحظة الامتحان بشقيه الكتابي والشفوي ولحظة الإعلان عن النتائج، وكذلك لحظة التعيين؛ ولكن أهم لحظة على الإطلاق تبقى، في رأي العديد من المستجوبين، تلك اللحظة التي يدخل فيها المدرس الجديد القسم لأول مرة من أجل تدشين حياته المهنية وبدء مشواره التعليمي.

من هذا المنطلق عَنَّتْ لنا الفائدة (الممكنة) من تقديم بعض المقترحات العملية للمدرسين المبتدئين وللطلبة الأساتذة في المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين. نتمنى أن يستفيدوا منها أثناء أنشطتهم الصفية وتداريبهم التكوينية، وأيضا بعد تخرجهم وبدء حياتهم المهنية، وذلك بعد إثرائها بالنقاش والذاتية.

1- **أداة البحث**: لقد اعتمدنا على التجربة الشخصية أولا، ثم على تجارب واقعية لأساتذة سبقونا إلى التدريس وآخرين جاءوا بعدنا، وبما أن الفئة المستهدفة بالدرجة الأولى هي فئة المتدربين والأساتذة المبتدئين فقد قمنا بتوزيع ثلاث استمارات هي:

1-1 الاستمارة الأولى: وزعت على 120 من الطلبة الأساتذة والمعلمين بالمركز التربوي الجهوي ومركز تكوين المعلمين والمدرسة العليا للأساتذة بمراكش؛

1-2 الاستمارة الثانية: شملت 49 مدرسا جديدا، 30 منهم في المقاطعة التي أعمل بها، و10 في بوجدور والداخلة، و06 يدرسون بإعداديات مدينة الريصاني التابعة لنيابة الرشيدية، و03 في مراكش؛

1-3 الاستمارة الثالثة: كانت أكثر حجما بطبيعة الحال. وقد وزعت على 150 تلميذا وتلميذة.

وتجدر الإشارة إلى أن التلاميذ المعنيين هم عينة ممن زارهم طالب أستاذ أو ينتمون إلى قسم أسند إلى أستاذ جديد أو معلم جديد، وقد تعمدنا التركيز على التلاميذ والتلميذات لاستطلاع آرائهم ورصد تمثلا تهم للأستاذ والمدرسة.

2- الإشكالية: إن الصورة التي يكونها التلاميذ عن أستاذهم الجديد في بداية الموسم الدراسي، غالبا ما تبقى مثبتة في أذهانهم راسخة في ذاكرتهم، وبالتالي فإنها تشكل جزءا لا يتجزأ من تمثلاهم Représentations لكيفية التعامل معه طيلة السنة الدراسية، وربما في سنوات لاحقة إذا أسندت إليه مهمة تدريس المادة لنفس التلاميذ.

وهذه الصورة قد تكون إيجابية، وقد تكون سلبية؛ قد تكون حقيقية واقعية، وقد تكون كاريكاتورية؛ والشيء الذي يجعل تعديلها أمرا صعبا، إن لم نقل مستحيلا، هو أنها تشكل نظاما تفسيريا لطريقة التعامل مع الآخر، سواء أكان أستاذا أم موضوعا؛ ومع مرور الوقت والحصص يترسخ هذا النظام في البنيات الذهنية للتلميذ ويكتسب مناعة كبرى إزاء محاولات الضبط والتقويم التي يلجأ إليها كل مدرس لم يحترس منذ لحظة البدء التي أشرنا إليها في المقدمة. ومن هنا تنبع الإشكالية التالية:

هل الانضباط داخل الفصول الدراسية آت من المدرس أم من التلاميذ؟ ومن هذه الإشكالية تتفرع أسئلة متعددة من قبيل:

- لماذا ينضبط التلاميذ مع أستاذ ولا يفعلون مع آخر؟
- هل يعود تحكم الأستاذ في القسم إلى شخصيته أم إلى وسيلة أخرى؟
- مالعلاقة بين النظريات التي يتلقاها الطالب في مراكز التكوين وبين واقع التدريس؟
- ما هي السبل المعتمدة في حل المشاكل الصفية؟

3- الفرضيات: للإجابة على هذه الأسئلة انطلقنا من فرضيتين هما:

أولا: إن تحكم الأستاذ في القسم وانضباط التلاميذ، كل ذلك راجع إلى شخصيته أكثر من أي عامل آخر؛

ثانيا: إن الفجوة بين النظريات التي يتلقاها الطالب الأستاذ خلال فترات التكوين وبين واقع الفصل، تكاد تكون فجوة عميقة؛

4- تحليل معطيات الاستمارات

4-1 التدريس مهنة صعبة: يعتبر التعليم مهنة لأنه قابل للتعلم كأي صنعة أخرى؛ وذلك عن طريق الاحتكاك والتجربة (Cahiers pédagogiques p147) ، فالممارسة العملية المباشرة هي التي من شأنها أن تزود الأستاذ بالمعرفة الموضوعية لحيثيات وملابسات التعليم، وبالتالي تمكنه من اختيار الطرائق المناسبة للتعامل مع التلاميذ والإدارة وباقي عناصر المنظومة التربوية. إن الموهبة وحدها ليست كافية، كما أن النظريات والنماذج التربوية غير قابلة للتطبيق في جميع الفصول الدراسية. وذلك نظرا إلى تعقد الوضعية التعليمية التعلمية بفعل التغيرات التي طرأت على المجتمع والاقتصاد والسياسية. وتكمن صعوبة مهنة التدريس في كونها تشمل عناصر مهن مختلفة، كما أن متغيراتها أكثر من ثوابتها. إن تعلم مهنة التدريس ليس هو تعلم مهنة السياقة؛ فالأول يخص الإنسان والثاني يخص الجماد.

إن مستوى عيش المتعلمين والتمثلات الاجتماعية السائدة حول البرامج وطرائق التدريس والمصالح الممكنة عن طريق التعليم والحصول على الشهادات، كلها متغيرات تلقي بظلالها على المؤسسة التعليمية، وتساهم في توتر العلاقات بين الأستاذ والتلاميذ والإدارة والآباء.

ولمواجهة هذه التحديات، لابد من إعمال العقل وتدبير الوقت وتنمية الفكر وتحيين المعرفة وتجنب الاختزالية والتبسيطية والإفراط في التخصص. أيضا ينبغي علينا أن نتحلى بالصبر والأناة والمرونة والشفافية. ينبغي علينا أن نتواصل فيما بيننا قبل أن نعود التلاميذ على الكفاية التواصلية. هذه هي خصائص التدريس باعتباره مهنة جديدة ومتجددة.

4-2 انعدام التواصل وتوتر العلاقات: التواصل حوار يؤدي إلى قيام علاقات تربوية حضارية بين الأستاذ والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم، ويجب أن تكون العلاقة أستاذ / تلميذ مبنية على الأخذ والعطاء والاحترام المتبادل بين الطرفين. ويحيل التواصل، كما أكد على ذلك

هابرماس، على رهان إنساني أساسي وعميق، يتمثل في تشييد مجتمع ينبني على قبول الآخر (أورده محمد مفتاح وأحمد بوحسن ص 47). أما عدم التواصل ، فيؤدي إلى ضعف التفاعل والحوار وتوتر العلاقات بين الأستاذ والتلاميذ. ولتفادي هذه المشكلة أو التخفيف منها ينبغي الاعتماد على ما تسميه الأدبيات التربوية بالعقد الديداكتيكي أو البيداغوجي.

3-4 العقد الديداكتيكي وسيلة مساعدة: إن الباحثين الأمريكيين هم الذين سبقوا إلى التفكير في تنظيم العلاقات الاجتماعية وضبطها انطلاقا من مقاربة اقتصادية؛ فمن هذا المنظور وضع برادفورد Bradford سنة 1961 ولأول مرة مفهوم المصالحة التربوية Transaction باعتباره مجموعة من القواعد التي تضبط ميكانيزم العلاقات بين الأستاذ والتلاميذ، والتي تمكن التعليم من الاشتغال. وعليه، فإن العقد البيداغوجي Contrat pédagogique ينظم العلاقة البيداغوجية اللامتماثلة Asymétriques بين المدرس الذي يملك المعرفة والذي يخطط لتعليمها، والتلميذ بصفته شخصا قابلا لتعلم هـذه المعرفـة (La pédagogie une encyclopédie pour aujourd'hui p 39)

إن العقد البيداغوجي يتمركز حول شخصية المدرس، ونادرا ما يتجاوز خطية الاتجاه؛ الشيء الذي يجعل استبداله بالعقد الديداكتيكيContrat didactique مستساغا وأكثر إجرائية. ويقوم العقد الديداكتيكي على ثلاث دعامات أساسية هي: المعارف المدرسية والمعارف المدرسة ثم معارف المتعلمين (La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui p 41-45)

ويرى ذوو التجربة في التدريس أن العقد الديداكتيكي، في حالة تطبيقه تطبيقا جيدا، يضمن علاقات حسنة بين الأستاذ والتلاميذ.

نقول باختصار بأنَّ العقد الديداكتيكي هو تعاقد ضمني بين الأستاذ والتلاميذ منذ بداية السنة الدراسية (أنظر كتابنا:التواصل التربوي 2005)؛ وبموجب هذا الاتفاق يتم تحديد واجبات وحقوق كل من الأستاذ والتلميذ بدءا بمسح السبورة وانتهاء بعدم الغش أثناء المراقبة، ومرورا بتحديد الأهداف والكفايات المراد تحقيقها والوسائل الديداكتيكية المعتمدة، ناهيك عن الانضباط داخل الفصل واقتناء الوثائق والأدوات المدرسية، بما فيها

الكتاب المدرسي والدفاتر الخاصة بكل مادة، والحق في الاعتراض والمناقشة وطلب توضيح الفكرة أو المعلومة.

إن قضية الكتب والدفاتر المدرسية، غالبا ما تتسبب في توتر العلاقات بين الأستاذ والتلميذ، ولذلك نقترح أن تزود المكتبات المدرسية بالأدوات اللازمة وأن يتدخل الأستاذ من أجل اقتنائها من طرف الجمعيات أو اشتراك تلميذين في مقرر واحد أو جمع ثمن أربعين مقررا (40 تلميذا كعدد افتراضي في كل القسم) من مجموع تلاميذ الأقسام الذين يدرسون عند الأستاذ الواحد ، ثم شراؤها ووضعها في خزانة بالمدرسة واستعمالها في كل حصة بالتناوب بين أقسام المستوى الواحد. أما الدفاتر التي تكون سجلات ويستعمل الواحد Registre لجميع المواد فإنها غير تربوية ومن الواجب التنسيق بين الأساتذة لمحاربة هذه الظاهرة غير الصحية. ويمكن للأستاذ الواحد أن يحاربها بإعطاء نقطة على الدفتر. والحد من التوتر المذكور أعلاه ممكن في حالة التعاقد بين الأطـراف.

لقد طرحنا سؤالين: الأول: هل تحدد مع تلاميذك، منذ بداية السنة، واجبات وحقوق كل من التلميذ والأستاذ؟ والثاني:هل تطبق العقد الديداكتيكي مع تلاميذك؟

بعد الأجوبة عن هذين السؤالين، تبين لنا أن أغلب المبحوثين لا يعرفون تمام المعرفة مفهوم العقد الديداكتيكي، إذ أن الأغلبية، أي 61,22٪ أجابوا بعدم تطبيقه مع تلاميذهم، كما أن الأغلبية ٪57 أجابوا بأنهم يحددون مع تلاميذهم واجبات وحقوق التلاميذ. وبما أن تحديد الواجبات والحقوق هو جزء من العقد الديداكتيكي، فإن المفارقة في الإجابة تكشف عن وعي الأستاذ بواجبات وحقوق المتعلم والمدرس دون أن يعرف مفهوم العقد الديداكتيكي. وما يهمنا دائما هو الفعل والممارسة، وليس مجرد النظرية والتعريف. لذلك، فإننا نميل إلى ترجيح كفة مدرس يطبق العقد دون أن يعرف أن ما يفعله يندرج ضمن العقد.

4-4 الحالة النفسية للمدرس في أول مواجهة: تكشف النتائج التي حصلنا عليها الأهمية البالغة التي يعلقها المتدربون على أول تجربة داخل القسم. ونعرف أن الطالب الأستاذ يدخل القسم في إطار ما يسمى بمرحلة الملاحظة ومرحلة تحمل المسؤولية:

فترة الملاحظة العفوية: وتكون خلال الشهر الأول من الدورة الأولى، ولذلك ينبغي للطالب الأستاذ أن يسأل عن أهداف التدريب ومراحله، كما نتمنى أن يتم توزيع الطلبة بمراعاة مقر سكناهم حتى لا يتجشموا عناء التنقل، سيما أن ذلك لا يتطلب المستحيل.

فترة الملاحظة المنظمة: وتكون خلال الشهرين المتبقين من الدورة. يوزع الطلبة الأساتذة في شكل مجموعات صغرى (Sous-groupes) لا يتعدى عددها سبعة أفراد لضمان السير العادي للدروس. كما يصطحب الطلبة أساتذتهم إلى جانب المؤطر. وينبغي مناقشة الدروس للاستفادة أكثر. وفي ختام هذه المرحلة الثانية، يتم تقييم عمل الطالب وتعطاه النقطة بناء على ما يلي:

الحضور والمواظبة، ومدى فعاليته في المناقشة، وتماسك ودقة التقرير الذي ينجزه عن الملاحظة.

مرحلة تحمـل المسؤولية: في هذه المرحلة الأخيرة يوزع الطلبة الأساتذة على المدارس والثانويات الإعدادية والتأهيلية ويحلون محل الأساتذة الرسميين في تدريس المادة.

وخلال تحمل الطالب الأستاذ مسؤولية التدريس، يزوره أساتذة من المركز وأساتذة مؤطرون ومرشدون. كما يسمح للطالب أن يزور طالبا آخر بعد إخبار المعنيين، وذلك للوقوف على تجربة زملائه والاستفادة منها، وكذلك لإثرائها بملاحظاته المندرجة في إطار الندية وعلاقات الصداقة. ويتم تقييم عمل الطالب الأستاذ بناء على ما يلي:

* احترام الوقت؛
* إعداد الدروس والتخطيط لها؛
* العلاقة التربوية مع التلاميذ؛
* مستوى الإنجاز.

لقد طرحنا سؤالا حول الشعور الذي يسيطر على الطالب عندما يريد أن يواجه التلاميذ لأول مرة، فأجاب 60 مبحوثا، أي 50٪ بالارتباك و48 بإحساس عاد، بينما صرح

12 بأنهم يحسون بالخوف. وإذا كان الإحساس بالخوف لا يمثل إلا هذه النسبة الضعيفة (الخوف بمعانيه السيكولوجية)، فإننا نرى عكس ذلك انطلاقا من معاشرتنا لكثير من الطلبة، فقد لاحظنا أن هذا الخوف أو الارتباك يزيدان أو ينقصان بحسب المتغيرات التالية:

*طبيعة القسم، * نوع العلاقة السائدة بين التلاميذ وأستاذهم الرسمي، * تدخل هذا الأخير (الأستاذ) لخلق الانضباط. وفي هذا السياق نرجو أن يتم اختيار الأوصياء من بين الأساتذة الضابطين للقسم، والمتمكنين من آليات الاشتغال، والعارفين للمادة. فقد علمنا أن أساتذة أوصياء أو مستقبلين عاجزون عن ضبط القسم سواء أكان المتدرب حاضرا أم غائبا.

4-5 متى يتعود التلاميذ على احترام الأستاذ ؟ صرح 65,83 ٪ أي 79 من أصل 120 أستاذا بأن لحظة الحسم مع التلاميذ فيما يخص الانضباط ومحاربة العديد من مظاهر الشغب والإرزام هي **اللحظة الأولى**. وهذا ما يؤكد الفرضية التي انطلقنا منها. أما الذين صرحوا بأن المواجهة الثانية هي التي تحدد العلاقات مع التلاميذ، فقد بلغ عددهم 38، أي 31,66 ٪؛ فيما لم يَتَعَدَّ عدد الذين يرون أن ذلك يتم بعد حصص متوالية 03 أشخاص، أي 2,5 ٪.

هذا بالنسبة إلى الطلبة الأساتذة، أما بالنسبة إلى المدرسين الجدد، فإننا وجدنا فرقا كبيرا، إذ إن 32 من أصل 49، أي 65,30 ٪ أجابوا بأن العلاقة مع التلاميذ تتحدد بعد دروس وحصص، ومع استمرار الوقت. أما 17 المتبقية أي 34,70 ٪، فإنهم موزعون بطريقة متقاربة على اللحظة الأولى واللحظات الموالية، الثانية والثالثة و...

إننا نتفق مع المدرسين الجدد الذين يشكلون الأغلبية من جهة، ولكننا نختلف معهم من جهة أخرى ؛ تفسير هذه المفارقة هو أن العلاقة مع التلاميذ تفاعل وحوار؛ وكل هذه الأفعال تعد صيرورة، وبالتالي يمكن القول بأن الأمر يتعلق بمدخلات ومخرجات وعمليات، أي بمتغيرات؛ فالتواصل لا يتحقق إلا تدريجيا، كما أن ضبط العلاقة أستاذ/ تلميذ، لا يبدأ إلا بعد تعرف أحدهما على الآخر، أي بعد حصص متتالية، ولكن إذا رجعنا إلى الأدبيات التربوية، نجدها تعتبر اللحظة الأولى هي اللحظة الحاسمة، سيما إذا تجاوزنا قدرة الأستاذ على إعادة النظام إلى القسم وإعادة الانضباط عن طريق استعمال النقطة أو وسائل

تقويم أخرى. وعموما فإن السؤال الذي يبقى مطروحا، هو لماذا لا يتم ضبط القسم منذ البداية حتى لا يسقط الأستاذ في مضاعفات قد يستحيل علاجها. إننا نقترح، انطلاقا من تجربتنا الطويلة، أن يكون الأستاذ صارما وحازما منذ الحصة الأولى، لأنه في هذه الحالة سوف لن يجد مشكلا إذا فكر يوما أن يَبْسُطَ يده أو يُطْلِقَ العنان، لكنه سوف يجد مشكلا كبيرا إذا هو أطلق العنان وتراخى في ضبط القسم وتنازل إلى درجة الجلوس في مقهى مع تلميذ أو إرساله لشراء السجائر.

4-6 الصورة التي يحملها المدرس عن نفسه: كان السؤال هو ما إذا كان المدرس يعامل تلاميذه بصفتهم اخوة أم أصدقاء أم مربيين. وتبين المعطيات أن السادة المستجوبين ما زالوا يخلطون بين هذه الصفات أو على الأقل لا يستطيعون وضعها في سياقها التعليمي البيداغوجي. هذا ما فهمناه من جواب البعض بأنهم يعاملون التلميذ بصفتهم اخوة وأصدقاء ومربيين. أعامله بصفتي مربيا 107/ 169، أعامله بصفتي صديقا 64/ 169، أعامله بصفتي أخا 50/ 169 (النسبة تزيد عن 100٪ لأن هناك من أجاب بالأخ والمربي مثلا).

والواقع أن علاقة الصداقة ليست هي علاقة الأخوة ولا هي علاقة التربية: فالعلاقة بين الصديقين ذات بعد ما قبل مدرسي ومدرسي وما بعد مدرسي. إنها علاقة الصداقة علاقة الاحترام، ولذلك فهي تقترن بالتماثل La symétrie والندية داخل المدرسة وخارجها. وفي رأينا لا يليق بالمدرس أن يضع نفسه في هذا المستوى من العلاقات المتناظرة، لأنه إذا حسب نفسه أخا للتلميذ، فقد يستتبع ذلك نفس التداعيات وربما نفس الهنات البيداغوجية.

4-7 عوامل ضبط القسم: لقد أكدت الأجوبة صحة الفرضية التي انطلقنا منها والتي مفادها أن شخصية الأستاذ هي التي تلعب الدور الأساسي في ضبط القسم ومحاربة الشغب، وذلك لأن 71 ٪ صرحوا بأن التلاميذ ينضبطون إذا كانت شخصية الأستاذ قوية.

4-8 طوبولوجية القسم: تلعب البنية المادية للقسم دورا أساسيا في عملية التواصل التربوي. ذلك أن المناخ السائد، وتموقعات التلاميذ والمظهر البنائي للقاعة، كل ذلك يؤثر سلبا أو إيجابا على العلاقة القائمة بين المدرس وتلاميذه، والتي تتوخى تحقيق قدرات

وكفايات تمكن التلميذ من أن يحقق ذاته وينخرط في الجماعة، ويوفق في الامتحان الذي هو هدفه الأسمى بطبيعة الحال."

ويضع الباحثون، ومنهم اسلافان (Slavin) عدة مبادئ لترتيب الصف من أجل تقليل المشوشات والعلاقات العدوانية بين التلاميذ ،وهي كما يلي:

الإبقاء على مساحات المرور خالية من الازدحام؛

الإبقاء على المقاعد بعيدة عن الباب؛

ترك ممر فسيح يؤدي إلى مكتب الأستاذ؛

التأكد من أنه بالإمكان رؤية جميع التلاميذ من أي مكان يتحرك فيه الأستاذ؛

الإبقاء على المواد التعليمية – التعلمية، المستعملة وما يحتاجه التلاميذ، في مكان يسهل الوصول إليه؛

التأكد من أن التلاميذ يستطيعون مشاهدة العروض التدريسية، أو ما يعرض أمامهم على **السبورة**.(قطامي يوسف ص148).

4-9 العلاقـة بين النظريـة والواقـع: يتلقى الطلبة الأساتذة تكوينا نظريا متنوعا. فهناك مواد متنوعة بين علوم التربية ومادة التخصص والإعلاميات. وإذا أخذنا بعين الاعتبار أنهم يجدون أنفسهم لأول مرة أمام تخصص جديد ربما لم يسبق لهم أن سمعوه، ألا وهو الديداكتيك أو علوم التربية، فإن ما يقدم لهم مازال في حاجة إلى تمحيص وغربلة. إنهم في حاجة أكثر إلى دروس مركزة تكون قريبة من الواقع المعاش، وتلامس الإيقاعات المدرسية. ومن الثغرات التي يسجلها المتدربون على برامج التكوين نجد كثرة المضامين والمحتويات وسيادة المقاربة الكمية في وقت يروج فيه خطاب التدريس بالكفايات والتركيز على الجوانب الكيفية والوظيفية للمعرفة.

وفي هذا الإطار، صرح 73,15٪ بأن ما يستفيدونه من النظريات والمعارف التربوية المعطاة في المراكز التربوية والمدرسة العليا للأساتذة (المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين حاليا CRMEF)، شيء قليل ليس إلا. وذلك لأنهم يجدون أنفسهم أمام واقع مخالف عندما يكونون في وضعية الملاحظة وتحمل المسؤولية. أما الذين أجابوا بأنه من الممكن تطبيق النظريات التربوية التي يقرؤونها في المركز أو المدرسة، فلا يمثلون إلا 26,84 ٪ من الطلبة الأساتذة.

ثانيا: ظاهرة العنف المدرسي والتواصل البيداغوجي

تقديم: من السمات الأساسية المميزة للحياة المدرسية في تجلياتها الصفية واللاصفية، نجد التواتر الشديد لمجموعة من السلوكات العدوانية؛ ففي كل يوم، بل في كل ساعة دراسية، يكون المناخ المدرسي موسوما بالعنف، بأشكاله الرمزية وغير الرمزية، المعنوية والمادية؛ وتكون العلاقة بين الأستاذ والمتعلم علاقة متوترة، والتواصل ضعيفا أو منعدما. ولمواجهة هذه الوضعية، قام علماء التربية باجتراح مجموعة من الأدوات والأساليب والمفاهيم التي يمكن التوسل بها. وفي هذا الصدد تقدم الدراسات السيكوسوسيو- تربوية للمدرس ورجل الإدارة معطيات مساعدة حول ظاهرة العنف المدرسي وسبل التخفيف من وطأتها.

1- مفهوم الظاهرة: تعني الظاهرة كل سلوك أو فعل أو واقعة تحدث بصورة متواترة. ومن خصائص الظاهرة، العمومية والجبرية والتاريخية والتطورية.

2- سبب الظاهرة: بالنسبة إلينا، ينبغي الانتباه إلى صعوبة، بل استحالة تمييز السبب من النتيجة عندما يتعلق الأمر بالعديد من الظواهر أو الظاهرات. وذلك لكون الحدود الابستمولوجية والأنطولوجية بين الأسباب والنتائج، حدودا قابلة للاختراق؛ فمثلا، لا نستطيع الجزم في ما إذا كان انحراف تلميذ ما سببا في نتيجة هي تغيبه عن المدرسة، كما لا نستطيع الجزم في ما إذا كان انحرافه نتيجة لتغيبه عن المدرسة. أيضا، هل التلميذ أو الأستاذ أو الإداري يمارسون العنف بسبب المدرسة وإكراهاتها وضغوطها، أم إنهم يمارسونه لأسباب خارجة عن المدرسة، أسرية أو اجتماعية أو نفسية؟

هذه إشكالية تختلف دراستها باختلاف المقاربات بين عالم الاجتماع وعالم النفس، وأيضا عالم التربية الذي لا مناص له من الاستئناس بهما. وعموما نقول بأن العلاقة ارتجاعية بين الأسباب والنتائج، وبين المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة.

3- مفهوم العنف: سيكولوجيا، العنف هو العدوان (L'agression)، وهو غريزة أو مبدأ متخيل يحرك سلسلة من الأفعال والانفعالات. ويعد العنف من الأفعال الإنسانية والإجتماعية التي لا تقبل الإدانة المسبقة على أساس طبيعة الإنسان العاقلة. ويعتبر محمد سبيلا العنف مكونا بنيويا في الكائن البشري، يتولد عن صراع الوجود وصراع الرغبة في اكتساب القوة وإشباع مختلف الحاجات والشهوات. وغالبا ما يكون الميل إلى العنف في حالة كمون ينتظر ما يجعله متبديا ومتحققا.

4- نظريات مفسرة للعنف: يجد الباحث نفسه أمام تفسيرات متعددة ومختلفة لظاهرة العنف نظرا إلى تعدد المقاربات واختلافها. ونكتفي بذكر مقاربتين:

4-1 المقاربة السيكولوجية: يقدم التحليل النفسي مجموعة من النظريات للعنف والعدوان، ففرويد يقول (Freud,C) بوجود نزوتين رئيسيتين تتحكمان في سلوك المتعضي L'organisme أو الجسد، وتزويده بالطاقة الضرورية للحياة، وهاتان النزوتان هما: الإيروس Eros أي نزوة الحياة والبناء، والتاناتوس Thanatos أي نزوة التمويت والهدم:

فالأولى، تجعل الإنسان يرتبط مع الآخرين ارتباطا إيجابيا يطبعه التفاهم والتماسك تارة، والاختلاف والتنافر تارة أخرى لكن البناء يشكل الهدف الرئيس في هذين التفاهم والتماسك وذينيك الاختلاف والتنافر؛ **أما الثانية،** فهي تجعل الإنسان ميالا إلى ممارسة القوة والعدوان والعنف، وقد يكون هذا الميل نحو ذات العنيف فيلحق بنفسه الأذى والضرر، وقد يكون نحو الآخرين فيعتدي عليهم رمزيا أو ماديا.

لذلك كان العنف، وما زال، يكتسي طابعا سلبيا في كل المجتمعات والطبقات والأديان والمذاهب؛ وكان الحوار يكتسي طابعا إيجابيا لأنه يدل على التواصل والتفاعل ويدعو إلى ترسيخهما. وعلى هذا الأساس، فإن للعنف وجها واحدا وواحدا فقط؛ إذ أن العنف عنف دائما ولا وجود لعنف يخرب وعنف يصلح، فالعنف مخرب ومن الوهم الاعتقاد بأن العنف صالح مصلح؛ فهو يضر بالطرف الفاعل كما يضر بالطرف المفعول به؛ ولا وجود لهذا الاعتقاد الخاطئ المتمثل في وجود عنف يصلح إلا عند ذاك الذي يمارس العنف ويحاول

تبريره. إن العنف سلوك عدواني "يبقى الوسيلة الأخيرة في يد الإنسان للإفلات من مأزقه... وهو لغة التخاطب الأخيرة الممكنة مع الواقع ومع الآخرين حين يحس المرء بالعجز عن إيصال صوته بوسائل الحوار العادي... وقد يكون العنف عشوائيا مدمرا يذهب في كل اتجاه، أو يكون بناء يوظف في أغراض تغير الواقع ولكنه موجود أبدا ، ولو اتخذ ألف وجه ولون واتجاه".

إن بعض الأساتذة، مدرسين كانوا أو إداريين، يلجأون إلى ممارسة العنف بحجة أنه يؤدي إلى انضباط التلاميذ واحترامهم لقانون المؤسسة والتربية والتكوين. وفي رأينا، لا يكون القضاء على العنف بالعنف داخل المؤسسة التربوية؛ فممارسة العنف على متعلم عنيف تؤدي إلى تأجيج عدوانيته وازدياد كراهيته لأستاذه. لقد حاول ميكيافيلي أن يبرر بعض أنواع العنف ويضفي عليها المشروعية قائلا بأن العنف الذي ينبغي أن ندينه هو العنف الذي يخرب وليس العنف الذي يصلح. قد يكون هذا القول صالحا لتطبيقات وممارسات سياسية، ولكن لا نراه صالحا في مجال التربية والتعليم.

4-2 المقاربة الاجتماعية: هناك اتجاهات كثيرة ومختلفة تقارب العنف انطلاقا من عوامل اجتماعية أو نفسية أو سيكواجتماعية. ويكفي أن نذكر هنا بعض الأسماء أمثال بورديو وباسرون ولابوف. إن العنف تعصب والتعصب في علم النفس الاجتماعي هو حالة يسيطر فيها الانفعال على العقل. الشيء الذي يخلق لدى المتعصب أو العنيف رؤية خاصة به للآخر، رؤية لا تقوم على المنطق السليم. ويُعْمي العنف البصيرة لأنه عندما يتملكنا يفقدنا الإيروس والمحبة ويدفعنا إلى الإعنات وربما الانتحار.(جلال. وعلاوي ص 456).

4-3 المقاربة الظاهراتية: تكتسي الدراسات الفينومينولوجية لظاهرة العنف والعدوان راهنية كبرى؛ فقيمتها الاستكشافية والإجرائية تكمن في كونها طرحت القضية من منظور جديد، وفتحت مداخل جديدة لدراسة هذه الظاهرة. لقد رأينا أن هيدجر يرفض اعتبار الإنسان حقيقة مغلقة على ذاتها، وينطلق من الإنوجاد في العالم والانفتاح على الآخر؛ وبالتالي التواصل معه بطريقة تجعله يعيش في الجماعة ويعبر عن رأيها وثقافتها اللذين لا ينفصلان عن

رأيه وثقافته الشخصية، وإلا صار تواصله سلبيا وصارت حريته مفقودة. إن الشرط الأساس لوجود الانسان بحسب هيدجر، هو " الوجود مع" أي (Le mitsein) أو (l'être avec)، فعالمنا هو عالم مع الآخر (un mitwelt monde ou un avec autruí) .

وإذا كان الأمر يجري على هذا المنوال فقط، فكيف يحدث العنف؟ ترى الظاهراتية أو الفينمونولوجية أن وجود الإنسان في علاقة مع العالم وفي العالم، هو وجود موسوم بالهم والقلق والانكشاف والاستمرارية؛ إنه ليس مجرد وجود قائم على علاقات التفاهم بين الكائنات البشرية المتمايزة والمختلفة، ولكنه وجـــــود قائم أيضا على الصـــراع والتدافع (Maisonneuve, pp 25 et 40)، وهذه صفات من شأنها أن تحدث توترات في العلاقة وأزمات في الإنوجاد؛ أو تتسبب في العنف والعدوانية إزاء الآخرين.

وينتج العنف عن عوامل مختلفة منها السن والجنس والمهنة والوضعية المادية والحالة العائلية والحالة الصحية، والمستوى التعليمي والجانب الديني، والبطالة، والإدمان.

فبالنسبة إلى المستوى التعليمي، يلاحظ أن الشخص الجاهل أكثر ميلا للعنف من الشخص المتعلم. وقد يكون العكس صحيحا عندما يوظف المثقفون ثقافتهم وتعليمهم في خدمة العنف المادي والرمزي. وبالنسبة إلى المدرسة المغربية نلفي أنواعا متعددة من العنف، ومنها:

4-4 عنف الأستاذ على التلميذ وعنف التلميذ على الأستاذ: الملاحظ أن 95 ٪ من العنف الممارس في المدرسة الإبتدائية، هو عنف يمارسه أستاذ أو كبير على صغير، إذ يسبه أو يوبخه أو يضربه أو يتحرش به جنسيا. وفي المقابل، نلاحظ أن 95 ٪ من العنف الممارس في المدرسة الثانوية هو عنف يمارسه التلاميذ على الأساتذة لأسباب ترتبط بالجوانب الانفعالية وعامل المراهقة والحالة التعليمية، ناهيك عن عوامل الغش في الامتحان وعدم إحضار الكتاب المدرسي وتخصيص دفتر للمادة والاحتجاج على النقطة.(أنظر كتابنا التواصل التربوي، مطبعة النجاح الجديدة، 2005، ص111)

ومن العوامل التي تؤدي إلى العنف المدرسي نذكر ما يلي:

- مبدأ اللامبالاة بالآخر وبحقوقه وبثقافته وحاجاته؛
- اختلاط المفاهيم والقيم، وتضاربها داخل المؤسسة الواحدة، وبين أعضاء الجماعة الواحدة...
- غياب فهم موحد للحقوق والواجبات داخل فضاء المؤسسة التربوية والهروب من المسؤولية؛
- غياب القيم الإيجابية :الديمقراطية كالعدل والإنصاف والمساواة واحترام الآخر؛
- تجاهل تام للقانون الداخلي والتطاول على حقوق المؤسسة والتدخل في شؤونها الداخلية؛
- الغش في الامتحانات والتماطل في أداء الواجب ورفض الحوار والاختلاف؛
- طرح الأستاذ لأسئلة تعجيزية لا تراعي الذكاءات المتعددة ومستوى النضج العقلي للمتعلمين؛
- عدم امتلاك المدرس أو الإداري الكفايات الضرورية للتواصل البيداغوجي مع المتعلمين.

4-5 المصالحة بديل للعنف ومدخل إلى الجودة: يشكل مجال الجودة 31.52٪ من المجالات الستة التي يتضمنها الميثاق الوطني للتربية والتكوين؛ وهي أكبر نسبة على الإطلاق.

لكن رغم أن الميثاق ينظر إلى الجودة نظرة نسقية بنيوية، فإنه لا يشير صراحة إلى علاقة الجودة ببعض السلوكات العدائية والصراعية التي تسود الحياة المدرسية وتؤثر سلبا على المنتوج التعليمي الذي لازال منتوجا رديئا.

إن المصالحة المطلوبة من أجل تفادي العنف هي مصالحة مع الذات ومع الآخر؛ وكل ذلك يقتضي معرفة الأنا ما دامت هذه المعرفة هي التي تؤهلنا لمعرفة الغير الذي نشترك معه في الجنس والنوع والطبيعة وبعض القيم والعناصر الثقافية. بيد أن معرفة الأنا عملية ليست سهلة كما قد نظن، فسقراط يقول " اعرف نفسك بنفسك" ونيتشه (Nietzcshe) يقول: " إن أكثر الناس بعدا عنك معرفة هو أنت نفسك". وتتم معرفة الغير عن طريق الاستدلال بالمحاكاة (Le raisonnement par analogie)، وأيضا عن طريق التكوين المستمر وتعلم العيش مع الجماعة (Apprendre à vivre ensemble).

لذلك نقترح أن تبدأ المدرسة المغربية بنشر ثقافة السلم والتسامح المتجذرين في قيمنا الحضارية الإسلامية، والمتصدرين لشعارات الحداثة والديمقراطية والإعلان العالمي لحقوق الإنسان؛ وبعد نشر هذه الثقافة والتأكد من استيعابها، ننتقل إلى مرحلة المصالحة بين الأطراف المتضاربة؛ وذلك عبر الخطوات التالية:

أ) نجعل كلا من المدرس والإداري يتصالح مع ذاته عن طريق التكوين المستمر، القائم على العمق والمقاربة الشمولية؛

ب) نجعل الأستاذ يتصالح مع الإدارة عن طريق تحسيس الأستاذ بواجباته وحقوقه وتخليق الإدارة وتفعيلها. وعندما نتأكد من مؤشرات التقارب والتفاهم ونكران الذات بين المدرس والإدارة ننتقل إلى مرحلة موالية؛

ج) بعد الصلح بين عناصر القمة، ننتقل إلى الصلح بين الشركاء والفرقاء كجمعية الآباء التي ينص الميثاق الوطني للتربية والتكوين على جعلها قوة اقتراحية وتنفيذية وليست مجرد قوة داعمة؛

د) المرحلة الهدف: وهي مرحلة الصلح بين الأستاذ والتلميذ، وتعد هذه أصعب مرحلة على الاطلاق لأنها تتطلب تحقيق ما ذكرناه من مراحل ، وتعزيز لما تحدثنا عنه من طرائق التعامل مع العوامل المفجرة للعنف المدرسي.

- ومن شروط المصالحة نجد الحوار الذي ينبغي أن يمر من المراحل التالية:

أ) مرحلة الافتتاح أو البدء: وخلالها تهيأ جميع الأطراف للحوار والتفاوض والمصالحة. كما يتعرف البعض على البعض الآخر؛

ب) مرحلة المواجهة: حيث يدلي كل طرف بدلوه ويعبر عن رأيه بكامل الحرية والوضوح؛

ج) مرحلة التدليل وإقامة الحجة: حيث الإقناع القائم على الدور المهم للمستمع والسياق في التخاطب (Perelman, Charles, Olbrechts Tyteca, 1958)

د) مرحلة الحتم أو الإغلاق: حيث يتم الوصول إلى هدف وتوافق بين جميع الأطراف.

– **إن المصالحة** (La réconcilliation) من هذا المنظور، هي نوع من التغريب بمعنى تجاوز المفرد من أجل الجمع والبينتخصصية (Fritz Wallner: الواقعية البنائية)، إلى جانب كونها شرطا يستلزمه كل تواصل فعال من شأنه أن يقضي على السلوكات العدوانية ويحمل الفرد على الارتباط مع الآخرين انطلاقا من الواجب الأخلاقي الذي يعتبره إيمانويل كانط نزعة إنسانية متجذرة في الإنسان، وكلما اكتشفها في ذاته كلما احترم الآخرين، وسعى إلى إقامة علاقات معهم على أساس السلم والأمن والاحترام المتبادل. كما أن المصالحة هي الكفيلة بخلق مشهد تربوي تتوافر فيه نسبة مهمة من الجودة والنجاعة في الخدمة والمنتوج والطاقم أو الموارد البشرية.

قد يرى البعض أن هذه الدعوة إلى المصالحة طوباوية إلى حد الاستحالة؛ إننا لا نصادر هذا الرأي، وخصوصا أنه حينما تكون الأطراف المتحاورة (المكونة للمنظومة التعليمية من مدرسين وتلاميذ وإداريين وأصحاب القرار، وموجهين ومؤطرين تربويين ومخططين ومستشارين وآباء؛ وكذلك من جماعات محلية وشركاء وفرقاء افتراضيين) لا تنتمي إلى نفس الإبيستيمي (نظام الفكر)، وتكون الفجوة عميقة بين عقلية المدير مثلا وعقلية المدرس، أو بين ثقافة المفتش وثقافة النائب؛ الشيء الذي يجعل كل طرف يسبح في فضاء فكري مختلف كليا عن الآخر- إننا لا نصادر هذا الرأي – ولكننا نرى مع هابرماس، أن أي اختلاف أو عداء بين زيد وعمرو إلا ويمكن حله بفضل الحوار المتحرر من جميع الإكراهات؛ وذلك لأنه من الممكن إعادة بناء المواقف المتعارضة في موقف ثالث يأخذها جميعها بعين الاعتبار من أجل تجاوزها بطريقة ديمقراطية مداولاتية (Démocratie délibérative)، قائمة على الفعل التواصلي (L'agir communicationnel) التفاعلي، وليس على الفعل الاستراتيجي L'agir) (stratégique الأداتي. وتبقى على عاتقنا مسؤولية تحويل المدرسة إلى مجال عمومي مبني على النقاش التربوي والعلمي، ومتحرر من إكراهات المجال السياسي والتدخل النقابي الحزبي الذي قد يكون مؤسسا على عقلانية أداتية، وقد يكون مؤسسا على عقلانية تواصلية بين – تفاهمية تحترم رأي كل متفاوض وتمثلاته الذهنية.

لقد صرح 95,91 ٪ من الأساتذة الذين تم استجوابهم بأنهم يحلون مشاكلهم عن طريق الحوار. أما الذين يلجأون إلى الإدارة، فلا يمثلون إلا 4,08 ٪ فقط. وهذا لا يعني أن للأغلبية موقفا سلبيا من الإدارة، لأن 75,51٪ منهم، يعتبرون الإدارة متعاونا و10,4 ٪ ينظرون إليها على أنها شريك، بينما لا تتعدى نسبة الذين يعتبرونها منافسا 4,08٪.

وفي هذا السياق، نبدي الملاحظات التالية:

*إن **المدير والناظر والحارس العام** هم أساتذة كانوا يدرسون قبل أن يصبحوا إداريين مثلهم مثل المدرس حاليا، والفرق من هذه الجهة هو أن أحد الطرفين اختار مهنة **الإدارة** فتخلى عن القسم والتدريس بينما مازال الطرف الثاني مدرسا؛

*إن الميثاق الوطني للتربية والتكوين، يشدد على وضع مصلحة التلميذ فوق كل اعتبار ويدعو هيئة الإدارة وهيئة التدريس وجمعية الآباء إلى التعاون والشراكة لتحقيق هذه الغاية النبيلة؛

* إن الحفاظ على علاقة جيدة مع الإدارة لايتأتى إلا عن طريق الحوار والتواصل والتعاقد. بمعنى أداء الواجبات واحترام حقوق الآخرين؛

* إن المدرس الناجح في نظر الإدارة هو المدرس الذي يحل مشاكله بنفسه، ويضبط التلاميذ ويحضر الاجتماعات ويساهم في تنشيط المؤسسة، لذلك نعتبر جواب الأغلبية بأنهم يحلون مشاكلهم عن طريق الحوار جوابا حصيفا يندرج في إطار ما ينبغي أن يكون.

4-6 رأي المدرس في المفتش(المؤطر التربوي): يعتبره 85,71٪ متعاونا و12,24 ٪ مراقبا و2,04 ٪ متسلطا. لكن الملاحظ هو أن هذه الأرقام لا تعكس لسان حال معظم الأساتذة المدرسين. إذ أن المشاع في الساحة التعليمية هو أن المفتش متسلط وصياد للأخطاء.

وفي هذا المضمار نتوقف هنيهة لتوضيح بعض الحقائق:

إن المدرسين وكذلك المفتشين ليسوا سواسية، فطرائق تعاملهم مختلفة وسلوكاتهم متباينة في الصرامة والمرونة، وفي العنف والحوار. الشيء الذي يجعلنا أمام سلطتين:

أ- سلطة شخص (أستاذا كان أو مفتشا أو مديرا أو رئيسا)، متمكن من تخصصه، مطلع على تخصصات الآخرين، ضابط لآليات اشتغاله؛ وهذه سلطة مشروعة وغالبا ما يقبلها الآخرون لأنها مبنية على سلطة معرفية وليس على القمع والاستبداد؛ مبنية على الاقتناع وليس على الإقناع،(الاقتناع نابع من الذات) و(الإقناع ينطلق من الآخر). إن هذا النوع من السلطة يسهل عملية التواصل بين الأفراد والمجموعات. وقد يخلق لدى الشخص المذكور نوعا من الاحتراس الملازم للاعتراف: فبقدر ما تعترف بسلطتي بقدر ما تمارس علي سلطتك إذا كانت سلطتي تنفذ إلى وعيي وتخترق ذاتي قبل أن تخترق ذوات الآخرين.(**أنظر اقتراحات لضبط القسم والتحكم في الوضعيات التعليمية-التعلمية: مستقاة من الواقع**)

ب – سلطة شخص غير متمكن من تخصصه، غير مطلع على التخصصات التي تفيده، غير ضابط لآليات اشتغاله، وهذه سلطة غير مشروعة لا يقبلها الآخرون لأنها مبنية على القمع. وهذا النوع يعوق عملية التواصل بين الناس.

إن رأي المعلم في المفتش ليس هو رأي أستاذ الثانوي الإعدادي ورأي هذا الأخير ليس هو رأي أستاذ الثانوي التأهيلي. ورأي أستاذ يدرس منذ 20 سنة ليس هو رأي آخر في سنته الأولى.

إن جل المدرسين ما زالوا يجهلون مهام وأدوار المفتش و/أو المؤطر التربوي، كما يجهلون واجباتهم وحقوقهم المشروعة في طلبه ومحاجاته والاختلاف معه بدون أن يتجشموا عناء طلب تدخل نقابي أو لا تربوي (أنظر محور : كفاية المفتش وعلاقاته بالمدرسين) .

4-7 رأي المبحوثين في نظام الامتحانات الجديد: ترى الأغلبية الساحقة أنه ساعد إلى حد كبير على الانضباط والمواظبة، إلا أن هذا لا يعني بتاتا رضى التلاميذ عن هذا النظام بل على العكس يعدونه تعجيزيا ويقيمونه انطلاقا من النتائج الهزيلة لامتحانات البكالوريا ؛ وهذه نظرة قصيرة المدى للإصلاح الذي يتطلب وقتا طويلا لكي يثمر.(أنظر مقالنا: التربية كنز مكنون، مجلة علوم التربية)

4-8 العقد أو التعاقد الديداكتيكي إحدى وسائل محاربة العنف المدرسي: يعتبر الباحثون الأمريكيون من الذين سبقوا إلى التفكير في تنظيم العلاقات الاجتماعية وضبطها انطلاقا من مقاربة اقتصادية. ومن هذا المنظور وضع برادفورد Bradford سنة 1961 لأول مرة، مفهوم المصالحة التربوية باعتبارها مجموعة من القواعد التي تضبط ميكانيزم العلاقات بين الأستاذ والتلاميذ، والتي تمكن التعليم من الاشتغال.

ويمكن تعريف التعاقد الديداكتيكي بأنه " مجموع القواعد المؤلفة للقانون الذي يحكم العلاقات في الحقل البيداغوجي" ويرى غي بروسو(Brousseau Guy) أن التعاقد الديداكتيكي أو البيداغوجي هو مجموع السلوكات التي تصدر عن المدرس والتي هي منتظرة من طرف المتعلمين؛ وكذلك مجموع سلوكات المتعلم التي ينتظرها المدرس. إنه نظام من الالتزامات المتبادلة وعقد صوري لا شكلي، غالبا ما يؤدي إلى تحفيز المتعلمين وتشجيعهم على العمل لأنه يجعلهم يحسون بالمسؤولية وبأن المطلوب منهم هو التحصيل والتخرج من المدرسة أو الانتقال إلى المستوى الموالي مزودين بكفايات وقدرات تمكنهم من التكيف مع المحيط السوسيو-اقتصادي.

إن التعاقد الديداكتيكي إذن، شكل من أشكال التواصل والحوار، وبالتالي فإنه يؤدي إلى قيام علاقات تربوية حضارية بين الأطراف داخل المدرسة، وهي علاقات غالبا ما تكون قائمة على الاحترام المتبادل والأخذ والعطاء وسيادة الإيروس على التناتوس (Eros et Tanatos)

وينبغي أن نعرف أن العقد الديداكتيكي ليس عصا سحرية لحل جميع مشاكل المدرسة والقضاء النهائي على العنف، ولكنه وسيلة فعالة للتخفيف منها؛ فمن اخلاقيات مهنة التدريس أن يتعاقد المدرس ضمنيا مع تلاميذه، وذلك عن طريق تحديد المهام والأدوار والوظائف والأعمال التي يجب ان يقوم بها كل طرف في علاقاته مع الجماعة. ويستند العقد الديداكتيكي على مجموعة من المعايير التي قد تختلف بين قسم وآخر. (العربي اسليماني التواصل التربوي، 2005، صص 99-101).

4-9 اقتراحات لضبط القسم والتحكم في الوضعيات التعليمية-التعلمية: مستقاة من الواقع المغربي ومن كتاب *Guide Pratique de l'Enseignant*

إن إخلاص الأستاذ في عمله وأدائه وشعور المتعلمون بذلك يُعَدَّان من أهم الأسباب. وأفضل الشروط للانضباط الذاتي. وتجدر الإشارة إلى عدم وجود قاعدة عامة أو وصفة جاهزة، كما يدعي بعض المؤلفين، لحفظ النظام داخل الفصل الدراسي، لأن ما ينفع في حالة قد يضر في حالة أخرى، حيث أن القدرة على ضبط النظام والتحكم في الوضعيات التعليمية- التعلمية كفاية مرتبطة بشخصية الأستاذ، لكن يمكن أن نصل إليها بالتدريب في مواقف.

وفيما يلي مجموعة من الوسائل البيداغوجية المساعدة على ضبط القسم وسيادة النظام التربوي المناسب:

1 - لا بد من معرفة البنية العامة للوزارة التي يتبع لها والمؤسسة التي يعمل بها؛

2 - ينبغي أن يتحلى الأستاذ بالديمقراطية والشفافية؛

3 - أن لا يخبر التلاميذ إذا كان مدرسا مبتدئا؛

4 - أن يمتلك الكفاية اللغوية والكفاية التواصلية؛

5 - أن يهتم بأسئلة التقويم القبلي حتى تكون مركزة ويتفادى ضياع الوقت؛

6 - أن يعمل من أجل بدء الحصة في وقتها؛

7 - أن يستعين بالكتاب المدرسي لأن ذلك ليس نقصا تربويا؛

8 - أن يستفيد من زملائه الأساتذة.

كما نقترح عليك أيها الأخ الفاضل ما يلي:

1 - **أن تُعرف بنفسك:** في أول لقاء مع المتعلمين، عرفهم على نفسك بإيجاز وأخبرهم باختصار شيئاً عن نفسك دون مغالاة أو مبالغة أو تمكينهم من أسرارك ونقط ضعفك؛**انتظر**

قبل أن تبدأ: لا تبدأ عملاً قبل أن يسود النظام تماماً في قسمك، أي لا تبدأ في التدريس قبل أن يهدأ الجميع، وينتبه إليك كافة المتعلمين؛

2- أن **تقوم بإعداد درسك إعداداً جيداً**: فالأستاذ المتمكن أقدر على ضبط القسم وشد انتباه المتعلمين وإثارة اهتمامهم واستقطاب تفكيرهم، ولكي تُعد درسك جيداً لابد من أن تكون لديك صورة إجمالية أو مفصلة عن المنهاج والكتاب بطبيعة الحال لكي تتمكن من إنجاز الانتقالات المعرفية أثناء الوضعيات التعليمية- التعلمية واستغلال الوثائق والمعارف الموجودة في الدرس السابع وأنت تبني معارف الدرس الثاني مثلا، أو استغلال معارف درس مادة أثناء بناء درس مادة أخرى؛

وأقترح عليك التأويل التالي: كلما اعتنى الأستاذ بدرسه فحضره وتهيأ لبنائه بمعية المتعلمين، كلما كانت احتمالات التوفيق والنجاح في الإنجاز كبيرة؛ وبقدر ما يفعل ذلك يمارس عليهم سلطة معرفية مشروعة تفرض عليهم احترامه؛ وعن طريق احترامهم له يصبحون هم الذين يمارسون عليه السلطة التي تلزمه أخلاقيا ومهنيا بالاستمرار والمثابرة في التحضير والتخطيط لبناء دروسه، حتى ولو كانت به حمى، لأنه يتخوف من أن يغيروا تمثلاتهم الإيجابية حوله. وعندما تكون ممارسة السلطة متبادلة تتحقق الديمقراطية وتصبح الظروف مساعدة على التحصيل والتعلم الذاتي ومحاربة العنف المدرسي الذي تلعب فيه شخصية الأستاذ الدور المحوري عن طريق تأجيجه أوالتخفيف من حدته.

3- **أن تحضر الوسائل الديداكتيكية والأسناد المختلفة:** لا بد من توفير الجهاز والعدة الديداكتيكية الضرورية لإنجاز النشاط. وفي هذا السياق، ينبغي أن ننتقي الوسائل والوثائق الملائمة وفق مقاربة نوعية كيفية وليست كمية عددية.

4- أن **تخاطب تلاميذك بلغة مفهومة:** يجب على الأستاذ مخاطبة المتعلمين باللغة الفصحى المناسبة لمستوى نضجهم العقلي، وأن يدرك أن بعضهم لا يمتلكون أحيانا حتى الكفايات الأساس التي يفترض أن يكونوا قد اكتسبوها في المستويات السابقة؛ إن متعلما في نهاية السلك الابتدائي أو الإعدادي لا يقدر على قراءة نص أو وثيقة قراءة سليمة؛

5- أن تتكلم بصوت واضح ونبرة مختلفة بين لحظات وأخرى: يجب على الأستاذ أن يتحقق من أن جميع المتعلمين يسمعونه بوضوح، ويمكن له أن يتأكد من ذلك بأن يطرح على أحد المتعلمين البعيدين سؤالاً يعرف منه أن الجميع يسمعونه. كما نقترح تغيير الصوت والنقر على السبورة والمكتب والطاولة أحيانا لكي يبث الأستاذ الروح والدينامية الفكرية في القسم ويشد إليه الجميع؛

6- أن تحدد التقسيم الزمني لدرسك بدقة: يجب على الأستاذ أن يوزع الزمن على أجزاء الدرس المختلفة حتى لا ينتهي الدرس قبل فترة طويلة من نهاية الحصة؛ فيجد نفسه أمام فراغ قاتل لا يعرف كيفية ملئه؛ أو تنتهي الحصة الزمنية دون أن يكمل الأنشطة التي يجب إنجازها وفق منطق توزيع الدروس. إن بعض المدرسين يتذرعون بعدم خضوع المتعلمين إلى امتحان جهوي ولا وطني وبالتالي يمكن تجاوز مسألة إتمام المقرر؛ وهذا مبرر غير مقبول ما دمنا نتحدث عن الكفايات الأساس والمنهاج باعتباره كلية ونسقا تربويا؛

7- أن لا تغضب من فوضى القسم أو سماع كلمات نابية: إذا دخلت القسم والفوضى سائدة، فلا تغضب، وإنما اتخذ مكاناً مناسبا، بحيث ترى جميع المتعلمين، ثم تجول بنظرك بين الجميع، ونادي أحدهم حتى تضمن أنهم قد أحسوا بدخولك؛

8- ألا تكثر من فترات جلوسك: حاول قدر الإمكان عدم الجلوس؛ حتى لا تحدث الفوضى في القسم، لكن لا تتحرك أكثر من اللازم، فهذا قد يثير بعض المتعلمين ويفقدهم التركيز على الدرس؛

9- أن تتدخل بسرعة: حاول إيقاف المتعلمين المشاغبين بطريقة بيداغوجية إقناعية واقتناعية حتى لا يفسدوا عليك الجو الدراسي، وذلك باستعمال الأسلوب المناسب بحسب ما تقتضيه الظروف، فلكل حالة أسلوبها الخاص وطريقتها المناسبة. حاول أن تظهر على تعابير وجهك ونبرات صوتك، تأثرك وغضبك لما حدث من فوضى واضطراب في قسمك، أو ارتياحك لما حدث من نظام وتجاوب؛

10- **أن تفرق بين المتعلم الضعيف والمتعلم الرافض:** يجب أن يفرق الأستاذ بين متعلم لا يستطيع القيام بعمل ما، وبين متعلم ليست له الرغبة في أدائه ، فالنوع الأول من المتعلمين يحتاجون إلى التوجيه والإرشاد والشرح والتوضيح، أما النوع الثاني فهم يحتاجون إلى تقديم النصح والتحفيز، وقد يحتاج بعضهم إلى الترغيب والضبط أو الحزم والعقاب إن لزم الأمر؛

11- **ألا تتسرع وتضرب:** إذا حصلت الفوضى وأنت في القسم، فلا تفقد السيطرة على أعصابك ولا تتسرع وتضرب؛ لأن السيطرة على النفس والأعصاب وسيلة للسيطرة على الآخرين. إن المتعلمين قد يقبلون اللوم والعقاب اللفظي عندما تنفرد بهم ولا يقبلون بحضور زملائهم؛

12- **أن تطبق المقاربة بالأقران:** تُعَدُّ هذه المقاربة بالأقران (Peer Coaching) إحدى المقاربات البيداغوجية الفعالة والناجعة. وتتمثل في تنظيم لقاءات وإحداث تفاعلات بين الأقران من أجل تدارس ومناقشة القضايا المشتركة. ويمكن للأستاذ أن يطبق هذه المقاربة من خلال دينامية الجماعات وتكليف كل مجموعة من الأقران المتعلمين بملف من الملفات، شريطة أن ننبههم إلى أن كل واحد مسئول وأنه قد يكون مطالبا بتقديم خلاصة ما توصلت إليه المجموعة. وذلك تفاديا للاتكالية والتماطل. ومن إيجابيات هذه المقاربة تحفيز غير المتحفزين وإقتناع غير المقتنعين، ناهيك عن زرع وتكريس قيم المواطنة والدين والتمدنية وحقوق الإنسان بين المتعلمين من خلال جعل بعضهم يندمج مع البعض ويحترمه وينصت إليه وينتقده بغاية البناء والتصحيح وليس بغاية القدح والتحقير وتصيد الأخطاء.

وأخيرا، نرى أنه بإمكان الأستاذ أن يصلح ذات البين ويجعل المتعلمين المتخاصمين شريكين فاعلين في الحياة المدرسية أو في بناء الدروس والمعرفة، بواسطة هذه المقاربة التي تلزمهم أخلاقيا وديوأنطولوجيا (Déontologiquement) بالانخراط في الجماعة أو مع متعلم كان يعتبره خصما له أو منافسا غير شريف. إن المقاربة بالأقران والخرجات والرحلات الدراسية والزيارات الجماعية المقرونة بتقارير ينجزها جميع المشاركين بطريقة تشاركية غير اتكالية، مقاربة من شأنها

خلق صراعات سوسيو-معرفية وبناء كفايات أو تنمية أخرى، وتحقيق الإدماج بالطريقة المغربية والجهوية والمحلية. ويمكن للقارئ الكريم أن يتصل بنا إذا أراد أمثلة حية وملموسة.

13- أن توزع المتعلمين على المقاعد بطريقة تراها مناسبة وتحافظ على أماكن جلوسهم دائمة: حاول ما أمكن توزيع المقاعد لتترك فراغات تسهل عليك التنقل والحركة وتسهل على المتعلمين المرور إلى السبورة، أو مغادرة الحجرة عند وجود طارئ يتطلب إخلاءها بأقصى سرعة كحدوث تماس في الكهرباء .. وما أشبه ذلك من حوادث. كما يجب تنظيم المشهد القسمي بجلوس الطوال خلف القصار مع مراعاة ضعاف البصر؛

14- أن تنتقل من المشاركة إلى الإشراك: أترك لجميع المتعلمين فرصة المشاركة في الدرس، بحيث يجب أن يشعر كل متعلم أنه معرض للسؤال في كل لحظة، وبذلك يركز المتعلمون تفكيرهم على الدرس. أيضا اعمل على جعلهم يشاركون وفق منطق المشاركة وليس الإشراك، لأن الإشراك نابع منك بينما المشاركة نابعة منهم أي من الذات. كما ينبغي أن لا يهتم الأستاذ فقط بالمتعلمين الذين يمتلكون رغبة المشاركة ويهمل الآخرين؛

15- أن تعود المتعلمين على طلب الكلمة وتفادي الإجابات الجماعية: يجب أن يتعاقد الأستاذ والتلاميذ، منذ بداية السنة، على شجب المحادثات الجانبية وعدم مقاطعة الآخر قبل أن ينتهي من تقديم السؤال أو الجواب؛ كما ينبغي التعاقد معهم على الأجوبة الفردية. وفي حالة عدم احترام هذا البند، ينبغي الصبر عليه ومحاربته، وذلك بأساليب عدة كإظهار الامتعاض وعدم الرضا أو الصمت هنيهة، والتكشير في وجه المتكلم؛

16- أن تكون متسامحا: يجب أن يكون الأستاذ رحب الصدر متسامحاً فلا ينزعج لأقل هفوة، ولا يتصيد الأخطاء فيعتبرها غضاضة، ولكن عليه أن يعتبرها مكونا من مكونات المعرفة ومنها يصل إلى الصواب بتتبع استراتيجية ميتا-معرفية أو استراتيجية معرفية كما رأينا في مثال الأجسام السائلة والأجسام الصلبة ودرس الهجرة؛

17- **أن تطبق البيداغوجيا الفارقية:** عند حدوث الفوضى، على الأستاذ أن يفرق بين السلوكات الفردية والسلوكات الجماعية، فكلما كان السلوك فردياً أمكنت السيطرة عليه بسهولة، أما إذا كان السلوك جماعياً فيجب أن يتعرف الأسباب، لأنه قد يكون راجعا إلى طريقته وما سلوكات الجماعة إلا رد فعل على سلوكاته. وهكذا يجب أن لا يجعل الأستاذ نفسه عرضة للعداء الجماعي وينأى بنفسه عن السباب والشتم والكلمات التي تستفز متعلميه؛

18-**عدم طرد المتعلمين خارج القسم:** من مواصفات الأستاذ الكفء في نظر الإدارة، أن يحل مشاكله اعتمادا على ذاته ولا يطرد المتعلمين من القسم، وخصوصا أن بعضهم يتعمد الشغب ليستفيد من الطرد الذي يتيح له فرصة قضاء ما تبقى من الحصة في ما يسليه؛

19-أن **تعيش واقع القسم بواسطة مرآة:** من الحيل أو الأساليب البيداغوجية التي نقترحها، تعليق مرآة أو لوحة زيتية فوق السبورة وثانية وثالثة ورابعة في باقي جدران القاعة حتي إذا كان الأستاذ يكتب على السبورة أو متحركا نحو أحد جهات الحجرة استطاع معرفة من يثير الشغب ويحدث الإرزام، فينبهه لضرورة المواكبة، لكن يجب إقناع المتعلمين بذلك؛

20-**تنويع الطرائق والوسائل:** ينبغي أن نعرف أن طبيعة المعرفة المراد بناؤها ونوع الأنشطة التي نبغي إنجازها والكفاية التي نستهدفها، كل هذا وذاك، هو المتحكم في نوع الطريقة التي ينبغي اتباعها والوسائل الواجب توظيفها؛

21-**العجلة أو البطء يخلان بالإنجاز:** ينبغي أن يحترم الأستاذ الزمن والإيقاع المخصصين للدرس فلا يستعجل ولا يبطئ حتى يتمكن الجميع من مسايرته.

خاتمة: لقد بدأ التفكير في تقديم بعض الاقتراحات العملية بفعل احتكاكنا مع متدربين وأساتذة من جميع التخصصات وفي الأماكن المذكورة. وذلك من بداية السنة إلى نهايتها. نشكرهم على تعاملهم الإيجابي معنا ونتمنى أن يقوم ذوو الاختصاص بدراسات أكثر نفعا.

ثالثا: كفايات المفتش وعلاقاته بالمدرسين

تمهيد: إن اعتماد المقاربة بواسطة الكفايات كمدخل إلى تطوير المنظومة التربوية، يقتضي دراسة مختلف العناصر، أي عدم الاقتصار على المدرس والإدارة التربوية، والاهتمام أيضا بالمشرف التربوي الذي ينبغي أن يغير أساليب عمله ويطور كفاياته ويفعل تواصله تفاديا لكل أشكال العنف وإساءة الفهم، وترسيخا للحوار والشفافية في التعامل أثناء الزيارات الصفية أو الندوات واللقاءات التربوية والدورات التكوينية.

1 - **أنواع الإشراف التربوي:** نظرا إلى اختلاف العقليات والثقافة والتكوين، ونظرا إلى اختلاف ظروف العمل بين المشرفين التربويين ، مازالت إمكانية الحديث عن بعض أنواع الإشراف التربوي واردة:(اسليماني ولبلغي 1997)

1-1- الإشراف التربوي التسلطي الاستبدادي: ظهر هذا النوع في بداية القرن العشرين نتيجة لبعض النظريات كالسلوكية والتايلورية والعمل المتسلسل. ومن سلبياته اعتقاد المشرف التربوي بالتراتبية وتمسكه بأحادية القرار، وعدم احترام رأي المدرس. وتصدر هذه التصرفات كلها من أنانية مفرطة ومركزية ذاتية تدفع إلى ممارسة سلطة غير معرفية، مبنية على القمع وعدم الانفتاح.

1-2-الإشراف التربوي التعاوني؛ ويعرف كذلك بالإشراف التشاركي أو الديمقراطي: ظهر هذا النوع خلال ثلاثينيات القرن العشرين، نتيجة تصاعد الحركات الإنسانية وبروز النظريات المعرفية التي تدعو إلى الاهتمام بالفرد واحترام الرأي الآخر وقبول الاختلاف. ويقتضي التعاون والتشارك من المشرف والمدرس إقامة علاقات مبنية على التفاوض وتدبير علاقات الاختلاف بطريقة حضارية تحترم فيها جميع الآراء وتنطبق عليها المواصفات التي ذكرناها أثناء الحديث عن الإدارة المدرسية والتواصل التربوي.

3-1 الإشراف التربوي التكويني الشامل: من مميزاته أن مسؤولية المشرف تصبح شاملة وممتدة. إذ نجده يهتم بديداكتيك تخصصه، وكذلك بكل ماله علاقة بالعملية – التعليمية –التعلمية. كما نجده يهتم بالبحث والتأطير والتكوين، ويعمل على تغيير النظام من خلال الانخراط في الجماعة والتعاون معها.

2- مهام وأدوار المشرف التربوي: إن المفهوم الحديث للإشراف التربوي يجعل هذه المهنة من أشق المهن وأكبرها مسؤولية. ولذلك فإن مهام المشرف التربوي كثيرة نجملها فيما يلي:

2-1 التأطير والتكوين: من واجبات المشرف التربوي أن يقوم بتأطير مجموعة من المدرسين الذين يوجدون في مقاطعة محددة. وينبغي للمشرف التربوي أن يهتم أكثر بالمدرسين الجدد نظرا للاعتبارات التالية:

*وجود ثغرات في التكوين الأساس للمدرسين قبل الممارسة؛

*التدفق السريع للمعرفة وضرورة تحسينها؛

*تعقد العملية التعليمية-التعلمية وتشعبها؛

*افتقار المدرسين الجدد إلى التجربة الكافية؛

*اتساع الهوة أحيانا، بين النظرية والواقع.

2-2 التنشيط والتنسيق: يعد المشرف التربوي محركا للنشاط التربوي. كما يطلب منه أن ينسق بين المدرسين وينقل تجربة بعضهم إلى البعض الآخر ويخبرهم بالمستجدات ويشرح ويتدارس معهم محتوياتها بكل شفافية وديمقراطية لكي يغني تجربته وفي الآن نفسه يغني تجاربهم.

2-3 البحث والتقويم: إن المشرف التربوي أستاذ باحث بكل امتياز. فرغم وجود بعض المشرفين الذين اختاروا الخلود إلى الراحة فإن معظمهم يتعاطون للبحث والإنتاج والتأليف في تخصصهم وفي علوم التربية بصفة عامة. كما أن بعضهم يتجشمون عناء تيسير بعض المعارف والدراسات الأكاديمية. ولتحفيز المشرف وتشجيعه على البحث ينبغي تحسين وضعه داخل المجتمع والمنظومة التربوية بصفة خاصة. ومن ناحية التقويم، فإن المشرف التربوي مطالب بتقييم

وتقويم أعمال المدرسين والكتاب المدرسي والبرامج والمناهج التربوية. ولن يتأتى ذلك إلا بالتكوين المستمر والبحث الدائب وتحمل إكراهات وصعوبات البحث والإنتاج.

2-4 الزيارات الصفية: يتساءل العديد من المدرسين عما إذا كان يجوز للمشرف التربوي زيارة المدرس دون إخبار سابق أم لا. ولإزالة كل غموض نرى أنه يجوز للمشرف التربوي أن يخبر المدرس كما يجوز ألا يخبره، لأن المهم ليس هو تصيد الأخطاء من أجل المعاقبة عليها، ولكن المطلوب هنا، هو حضور نشاط تربوي تعليمي-تعلمي من أجل تقييمه وإبراز ما هو إيجابي وما هو سلبي فيه. وبالتالي القيام بمناقشة بناءة مع المدرس المعني والإنصات له ومحاولة تفهم تبريراته واختياراته وطرائقه وأساليبه. ومن حق المدرس أن يطلب المشرف التربوي في أي وقت أراد. (اسليماني 1996).

وعموما، لا يجوز للمدرس إهمال دفتر النصوص وباقي الوثائق التربوية، كما لا يجوز للمؤطر التربوي أن يقيم عمل المدرس انطلاقا من هذا الدفتر ويهمل الإنجازات الأخرى التي قد تكون أكثر أهمية. إن المؤطر التربوي الناجح في عمله هو مؤطر تتوافر فيه كفايات اللغة والتواصل والثقافة والمعرفة. وهذا ما يقودنا إلى الحديث عن بعض **الكفايات المطلوبة في الإشراف التربوي:**

- التمكن من مادة التخصص؛
- الانفتاح على المواد الأخرى، وخصوصا منها المواد ذات العلاقة المباشرة بمادة تخصصه؛
- الإلمام بمستجدات علوم التربية؛
- معرفة أصول كتابة التقارير والبحوث والدراسات؛
- التمكن من استعمال تكنولوجيا المعلوميات؛
- التواصل مع المدرسين ومن تربطه معهم علاقات تربوية بواسطة الانترنيت؛
- القدرة على الإبداع والتصور والإنتاج في الحقل التربوي؛
- القدرة على فهم ومناقشة إنجاز المدرس؛

- استيعاب محتويات الكتب المدرسية؛
- القدرة على التعامل الإيجابي مع تمثلات المدرسين، وأخطائهم وآرائهم؛
- القدرة على تنشيط الندوات واللقاءات والدورات التكوينية؛
- القدرة على التفاوض وحل المشاكل التي قد تحدث بينه وبين المدرسين؛
- عدم التمييز بين المدرسين لأن الإنصاف يحفزهم على العمل والجدية؛
- القدرة على مناقشة تقارير الزيارات والتفتيش إذا رغب أصحابها. (الدريج 2006)

رابعا: المدرسة والمحيط: إشكالية الانفتاح

" إن المسألة ليست في كون التعليم في بلادنا متخلفا عما يطلبه المحيط، فهناك متخرجون من أوربا وأمريكا ، ومن معاهد علمية عالية المستوى لا يجدون شغلا ، الشيء الذي يكشف عن أن العكس هو الصحيح ، أعني ان المحيط في المغرب هو المتخلف وهو العاجز عن توفير الشغل للخرجين من داخل المغرب ومن خارجه... فالمطلوب إذن، هو تنمية شاملة يكون من جملة مقوماتها رفع الأمية عن المحيط الذي هو محيط أمي عن أن تستوعب مخرجات المدرسة."

محمد عابد الجابري، الملحق التربوي للاتحاد الاشتراكي ع 15 4 فبراير 1999 ص 5

مقدمة: أمام الأزمة التي يعيشها نظام التربية والتعليم، ونظرا إلى ارتفاع نسبة الهدر والتسرب والانقطاع في صفوف المتمدرسين، وتزايد أعداد العاطلين من المتخرجين وحملة الشهادات العليا، بدأ التفكير في الإصلاح وفق مقاربة شمولية تتجاوز النظرة الضيقة والدراسة الاختزالية لواقع هو في غاية من الترابط والتعقيد. وفي هذا السياق، دعا الميثاق الوطني للتربية والتكوين إلى انفتاح المدرسة على محيطها؛ وذلك من أجل تأهيلها وجعلها تساهم في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية للمجتمع المغربي.

إن الوتيرة السريعة التي يسير بها تيار العولمة الثالثة، تضع المدرسة المغربية في مواجهة تحديات كبرى، وتفرض عليها نشر قيم التسامح والديمقراطية، وكذلك الاستجابة لمتطلبات سوق الشغل والتكنولوجيا الحديثة والتدفق السريع للأشخاص والأموال والمعرفة. ولكن هل مسؤولية الانفتاح مسؤولية المدرسة وحدها، أم هي مسؤولية مشتركة؟ هل شروط الانفتاح متوافرة لدى كل من المحيط والمدرسة؟ هل نحن واعون بحقيقة هذه التحولات الطارئة والسريعة، وبأبعاد التحديات التي تمثلها سواء في جانبها العلمي المحض أو في جانبها السياسي والاقتصادي الذي يترجم النزوع نحو هيمنة الشمال على الجنوب؟ وهل الإرادة

السياسية لأصحاب القرار متوفرة كما يقول الجابري؟(عالم التربية. ع 4 ص 13). هذه أسئلة نحاول الإجابة عنها من خلال هذه الدراسة.

1- المدرسة والمحيط والانفتاح: من الدلالة إلى الإشكالية.

1-1 حول مفهوم المدرسة: إن كلمة (Ecole) الفرنسية مشتقة من الكلمة اليونانية (Schole)، وتعني وقت الفراغ الذي يقضيه الفرد مع رفاقه في تثقيف الذهن. وفي اللغة العربية، يعرف ابن منظور المدرسة بأنها البيت الذي يدرس فيه القرآن. ويرجع ظهور المدرسة في المغرب إلى عهد المرينيين أي القرن الخامس عشر الميلادي.

وقد تطور مفهوم المدرسة فأصبحت له معان عدة نقدم منها ما ذكره إزمبير جماتي (Isambert Jamati)

أ) المدرسة كمفهوم مجرد، كأن نقول: " المدرسة مجتمع صغير، أو المدرسة مؤسسة اجتماعية وتربوية، أو انفتاح المدرسة على محيطها".

ب) المدرسة كمرادف للنظام التربوي: "كأن نقول المدرسة الرأسمالية في فرنسا" (Boudelot & Establet).

ج) المدرسة كمفهوم مشخص وواقعي: أي كمؤسسة معينة وملموسة كأن نقول "الروض أو المدرسة الابتدائية أو الثانوية أو الجامعة".

ويمكن أن يكون مفهوم المدرسة مجردا ومشخصا في الآن نفسه مثلا: المدرسة المغربية في بداية القرن الحادي والعشرين، فهي واقع مشخص لأنها محددة زمانيا ومكانيا، ومفهوم مجرد لأنها تشير إلى وحدة عامة ومجردة تنسحب على جميع مدارس المغرب خلال فترة محددة. (خالد الميرس ت ت رقم 3 ص ص 38-39).

وتعني المدرسة حاليا كل مؤسسة اجتماعية تقوم بخدمة عمومية هي تدبير وتنظيم التكوين الأساسي للأفراد.

1-2 حول مفهوم المحيط: المحيط من حاط يحوط وهو ما يحيط بالشيء، فالبنية لا تصير منظومة أو نسقا (Système)، إلا إذا أصبح لها محيط ترتبط به بعلاقات مباشرة وتستمد منه مادتها وطاقتها الإنتاجية، فإذا اعتبرنا المؤسسة التعليمية منظومة فإن محيطها هو كل ما يقع خارج حدودها، لكنه يتفاعل معها بطريقة دينامية، فالمدرسة كمؤسسة إذن، هي محيط بالنسبة إلى منظومة القسم الدراسي (معجم علوم التربية)، بينما يكون محيط المدرسة هو مجموع التكوينات والتشكيلات الخارجية التي تؤلف، منفردة أو متحدة، أنساقا متفاعلة. وهكذا نميز بين محيط قريب يسمى بالوسط (Le milieu)، وهو الوسط التعليمي ومحيط بمعناه الواسع، ويسمى بالبيئة (L'environnement) ، وهو أكثر شمولية.

ويتحدث الميثاق الوطني للتربية والتكوين عن محيط المدرسة المباشر، ويتمثل في كل ما هو محلي وجهوي ووطني، كما يتحدث عن محيط المدرسة غير المباشر، ويتمثل في كل ما هو عالمي وكوني، وذلك لأن العلاقات الدولية ومتطلبات الحياة والاستمرارية تستدعي انخراط المجتمع في المحيط الدولي من خلال الانفتاح على الآخر والعيش معا (Vivre ensemble).

ويتكون المحيط كيفما كان مقياسه الجغرافي من عدة عناصر اقتصادية واجتماعية وثقافية وسياسية وعلمية وتكنولوجية.

1-3 مفهوم الانفتاح: جاء في لسان العرب الفتح نقيض الإغلاق، وفي اللغة الفرنسية تعني كلمة (Ouverture) التواصل (Communication) مع الأخر وتحطيم الحواجز وعقد شراكات . وعقد شراكات متنوعة.

وقد استعمل مفهوم الانفتاح استعمالا وظيفيا في أوروبا خلال القرن التاسع عشر انطلاقا من انجلترا صاحبة الثورتين الصناعية والفلاحية، وذلك عندما نهجت سياسة الانفتاح وألغت الحماية الجمركية. وبعد إنجلترا بدأت باقي الدول تطبق سياسة التبادل الحر. وحاليا انتقل مفهوم الانفتاح إلى مجال التربية والتعليم على غرار المفاهيم الأخرى كالاستراتيجية والتأهيل والكفاية والتدبير والجودة... ومما ينبغي تأكيده أن سياق العولمة والشمولية الذي نعيشه اليوم هو شبيه بسياق الانفتاح الذي عرفه القرن التاسع عشر.

ويعد مفهوم الانفتاح من المفاهيم التي لها راهنية كبرى، فاستعماله الواسع من قبل المهتمين والباحثين في التربية والتعليم، إلى جانب التطورات التي عرفها خطاب المقاولة والسياسيين ورجال التعليم والطلبة، كل ذلك، جعله رأيا مشتركا يكتسي نوعا من الدوكسولوجيا (Doxologie)، وأضفى على استعماله نوعا من المشروعية العلمية والإجرائية، رغم أنه ظل غامضا منذ أن طرح في الساحة الثقافية عقب أحداث 1968 التي شهدتها فرنسا، فقد فهم منه المدرسون عملية تطبيق بيداغوجيا مفتوحة تربط التعليم بالبيئة الطبيعية والاجتماعية والاقتصادية، وفهم منه التلاميذ الحرية والاستقلال الذاتي، إلا أن الميثاق الوطني للتربية والتكوين يعطي مفهوم الانفتاح دلالة أعمق ألا وهي التواصل والتفاعل من أجل إقامة علاقة تكاملية أو تماثلية بين الأطراف المتواصلة، ففي الحالة الأولى وفي سياق حديثنا، تكمل المدرسة محيطها ويكمل المحيط المدرسة، وهي الحالة المثالية التي ينبغي استهدافها، إذ إن الميثاق الوطني للتربية والتكوين ينص على جعل المحيط والمدرسة شريكين في مشاريع تربوية واجتماعية واقتصادية يعملان على إنجازها بهدف تحقيق التنمية المنشودة. أما حالتا التماثل واللاتماثل فهما غير قابلتين للتطبيق على موضوعنا هذا.

وهناك من يربط الانفتاح بالإشعاع (Le rayonnement)، الذي يعني تأثير المدرسة في المحيط والعمل على تغييره ودراسة قضاياه والتحسيس بها. إن إشعاع المدرسة هو حضورها القوي في شتى مجالات الحياة المعيشية، وفي مختلف مواقع المحيط ومكوناته. ويتم الإشعاع بواسطة قنوات هي المجتمع المحلي والإدارة المدرسية والمدرسون وجمعية آباء التلاميذ وغيرهم من الشركاء التربويين (Co-éducateurs) (فتوحي وآخرون ص 31-42). ويرى روجي بروني (Roger Brunet et al p 417) أن مفهوم الإشعاع يكتنفه الكثير من اللبس والغموض لأنه يفيد التفاعل والانفتاح المتبادل والتأثر بقدر ما يفيد التأثير.

والواقع أن الانفتاح لا يفهم في معانيه ودلالاته الغنية إلا في سياق التحولات العميقة التي تعرفها المجتمعات الحديثة والمعاصرة والتي أدت إلى ظهور بيداغوجيات جديدة محل البيداغوجيات التقليدية مثل بيداغوجية الانفتاح وبيداغوجية الاكتشاف وبيداغوجي

التحكم والبيداغوجية الفارقية وبيداغوجيا النجاح. وهي بيداغوجيات تدعو جميعها إلى انفتاح المدرسة على محيطها وانفتاح المحيط على المدرسة، وجعل المتعلم وباقي عناصر المنظومة التعليمية أطرافا تساهم بفعالية في التنمية الشاملة والمستدامة للمجتمع.

2- إشكالية الانفتاح

إذا افترضنا أن الانفتاح ضد الانغلاق وأن المدرسة و/ أو الجامعة منظومة أو نسق، فإنها لا يمكن لها أن تحيا إلا بانفتاحها ما دامت الأنساق المغلقة أنساقا محكوما عليها بالموت أو عدم الاستمرارية. ولكن إذا كانت المدرسة و/ أو الجامعة منظومة، وكان المحيط منظومة، فأي الطرفين يجب عليه أن ينفتح على الآخر؟ الجامعة على محيطها، أم المحيط على الجامعة؟

هذه إشكالية نحاول توضيح عناصرها كما يلي:

عندما نطلب من المدرسة أن تنفتح على محيطها، ينبغي أن نتساءل عن طبيعة نسيجنا الاقتصادي وثقافة المجتمع المغربي. إن 90 ٪ من المقاولات المغربية ما زالت مقاولات صغيرة ومتوسطة (PME)، وبالتالي ما هي حدود تشغيلها للكفاءات المتخرجة من المدرسة المغربية؟ وإذا افترضنا أنه توجد في بعضها مناصب شغل كثيرة، فهل يجوز لنا افتراض وجود عقليات مقاولاتية متفتحة لدى أرباب المعامل وأصحاب المزارع والملكيات العقارية الكبرى الذين يفضلون تشغيل أبنائهم وبناتهم وأصحاب الخطوة والعلاقات الزبونية؟.

حاول بعض المسؤولين والفاعلين أن يحلوا جزءا من الإشكالية عن طريق إشاعة خطاب يشبه في تخريجاته الجدلية خطابا كانت البورجوازية الأوروبية تروجه منذ زمان. وحاليا، لم يعد الارتكان إليه يكتسي أية مشروعية.

لقد كانت البورجوازية تميز بين نوعين من البطالة: بطالة تنسيقية (Frictional unemployment)، وبطالة انكماشية (Deflational unemployment) . الأولى ناتجة عن عدم مناسبة أو مواءمة الخريجين وحملة الشهادات الجامعية، والذين هم عاطلون، للمناصب الشاغرة في المقاولة، والثانية تعني البطالة بصفة عامة، ويبدو لنا شخصيا أن اتحاد الجامعات العربية قد

أدرك هذا التمييز عندما أشار إلى عدم وجود ترابط بين نظم التعليم العالي وخطط التنمية. "ففي كثير من البلدان العربية نجد أن النهج الذي يتبعه المخططون في التعليم العالي يبدو غير ملائم ولا يتناسب مع احتياجات التنمية من القوى العاملة والأطر التقنية المسيرة، وربما يعد هذا أحد الأسباب الرئيسية التي تشكل عائقا كبيرا يحول دون تمكن نظم التعليم من أن تكون أكثر تجاوبا مع حاجات التنمية. ونتيجة لهذا الوضع، نجد ان هناك فائضا كبيرا في إعداد الخرجين الذين يعانون من البطالة في بعض مجالات اختصاصاتهم من جهة ونلاحظ، ونلاحظ من جهة أخرى أن هناك نقصا كبيرا في أنواع الخرجين الذين يحتاج المحيط إليهم في ميادين أخرى".

إن هذه التساؤلات من شأنها أن تقودنا إلى طرح إشكالية العلاقة بين السياسي والاقتصادي والاجتماعي والتعليمي والعلمي في سياق الإصلاح الحالي لنظامنا التعليمي. فهل يمكن أن نتصور في المغرب سياسة اقتصادية تلزم المقاولة بأن لا تشغل إلا الرجل المناسب في المكان المناسب؟ ألا يمكن اعتبار هذا السلوك منافيا للخصخصة (Privatisation)؟

2-1 الانفتاح على المحيط الاقتصادي: كان المقاولة الاقتصادية تقتصر على مخرجات المدرسة البشرية الناتجة عن الانقطاعات والهدر الدراسي. وذلك من أجل استغلال قوتها العضلية مقابل أجور زهيدة، ولكن منذ تسعينيات القرن المنصرم بدأت المقاربة الثقافية لتدبير الموارد البشرية وتحقيق الجودة تنتشر. وقد أدت إلى ذلك توجهات فكرية وفلسفية عدة لخصها الباحث الكندي أندري بروسار (André Broussard 1996) في "التصور القائم على الحاجيات الإنسانية". وفي هذا السياق، تزايد الاهتمام بالعنصر البشري، وترسخت جدوى المعرفة والكفايات البشرية في تحقيق النجاعة،[1] وبدأ أرباب المقاولات يميلون إلى استثمار قدرات الأفراد ومعارفهم لخدمة أهداف المقاولة (معالم وآفاق ص 8). وقد أفرزت هذه المقاربات الجديدة تدبيرا تشاركيا وتشكيل حلقات الجودة ومجموعات الاستشارة وصناديق الأفكار والإيحاءات (Cercles de qualité – Boïtes d' idées et suggestions). ونرى

[1]- ترى المقاربة التكنولوجية الوظيفية، وهي إحدى مقاربات سوسيولوجيا التربية، أن التربية تساهم في التنمية الاقتصادية بتأهيل اليد العاملة وإعداد الأطر الملائمة (نظرية الرأسمال البشري) (Théorie du capital humain) من ت ت ع3 ص 11.

كلود دوبار Claude Dubar أن ميدان تدبير المقاولة عرف تحولات عميقة، الشيء الذي طرح التايلورية للنقاش مرة أخرى، فالتيلورية (Taylorisme) أو تقسيم العمل هي نسبة إلى Taylor الذي وضع نظاما ساد بعد الحرب العالمية الأولى وكان يهدف إلى رفع الإنتاجية اعتمادا على مناهج واستعارات سلوكية. وفي هذا الإطار بدأ التفكير في الانتقال إلى نظام جديد يكون أكثر نجاعة في تدبير المقاولة. ويستند هذا النظام الجديد على تدبير الموارد البشرية وفق "نموذج التأهيل". وهكذا بدأ أصحاب المقاولات يشترطون كفاءات عالية تمكنهم من إدارة الآلات المتطورة (غريب نحو قراءة جديدة للميثاق الوطني للتربية والتكوين ص 76).

ومن أهداف الميثاق الوطني للتربية والتكوين، جعل المدرسة مؤسسة منغرسة في محيطها الاقتصادي، تزوده بالكفايات والموارد البشرية اللازمة لتحقيق التنمية الشاملة. ذلك أن المقاولة الاقتصادية لم تعد حاليا في حاجة إلى أشخاص يمتلكون كما هائلا من المعارف، ولكنها أصبحت في حاجة إلى أشخاص لهم القدرة على توظيف هذه المعارف، قادرين على نقل التعلمات من المدرسة إلى الحياة المهنية، وتعبئة مواردهم المعرفية أثناء تواجدهم في سوق الشغل التي بدأت تشهد منافسة حادة بين الشركات المتعددة الجنسية.

يقول غريب عبد الكريم:"في ظل هذا المنطق الجديد الذي أصبح يسود التكوين داخل المؤسسات التربوية فإن الأمر لم يصبح متوقفا على المعارف والمكتسبات وعلى ما كدسه المتعلم في ذاكرته بقدر ما أصبح متوقفا على تكوين قدرات الدراية Savoir وقدرات الإتقان Savoir faire، وقدرات حسن التواجد Savoir être وقدرات حسن التخطيط للمستقبل Savoir devenir، ذلك أن هذه القدرات في تآلفها تسعى إلى تكوين شخصية وفق نموذج الكفايات للتكيف مع مختلف الوضعيات والظروف، وقادرة بالتالي على الخلق والإبداع. وهي الرهانات التي أصبحت المدرسة الحالية تسعى إلى ربحها من أجل الاستجابة لنوع المتطلبات التي أصبحت تفرضها مختلف القطاعات الاقتصادية في ظل مناخ يسوده عنف المنافسة المتأسسة على نجاعة الأداة أو الوسيلة وجوده المنتوج (غريب نحو قراءة جديدة للميثاق الوطني للتربية والتكوين ص 77).

2-2 الانفتاح على المحيط الاجتماعي: تعد المدرسة مجتمعا صغيرا من وجهة نظر السوسيولوجيا، ولذلك فإن الانفتاح يعني التفاعل بين مجتمعين بشريين، فالمدرسة تعني هنا مفهوما مجردا وأكثر شمولية من تلاميذ وأساتذة وإداريين، إنها تعني كذلك البرامج والمناهج التي هي موضوع التعلم والبحث والدراسة. وإذا كانت المدرسة الأوروبية قد شكلت مكانا مغلقا في العصر الوسيط، فإن المدرسة الحديثة لم تعد معزولة عن المجتمع، بل إنها تؤثر فيه وتتأثر به على قدم وساق، وفي إطار حركة جدلية مستمرة، بل إنها تساهم في الحراك الاجتماعي (Mobilité sociale) والدينامية الاجتماعية وتنوع الحاجيات المجتمعية.

وتقوم المدرسة كمنظومة بوظيفتين هما: وظيفة الإدماج ووظيفة الإنتاج، فمن جهة تدمج التلاميذ الوافدين من المحيط، ومن جهة أخرى تنتج الأطر والباحثين وتُفرِغُهُمْ في المحيط.

وتؤكد اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين في تقرير قدمته إلى اليونيسكو، أن دور المدرسة هو خلق اللحمة الاجتماعية التي أصبحت تهددها عوامل متعددة كعدم المساواة والعنصرية والفقر والهجرة بمختلف أشكالها، والتمدن العشوائي والتمزقات العائلية، إلى جانب استغلال السياسيين لمفهومي الدولة الأمة والديمقراطية (العربي اسليماني، قضايا تربوية).

لقد جاء الميثاق الوطني للتربية بدعامة هي نشر التعليم وتعميمه. وفي هذا الإطار، نجده يؤكد نشر التعليم في العالم القروي وخلق مدرسة وطنية قريبة في إطار لا مركزية جهوية. كما نجده يدعو إلى تكافؤ الفرص وجعل المدرسة تهتم بقضايا المجتمع كالتلوث والمحافظة على البيئة ومدونة الأسرة والتربية السكانية، والتربية على القيم.

وهناك أيضا الدعوة إلى إنشاء مدرسة جماعية (Ecole communale) وجماعة تربوية (Communauté éducative) على غرار بعض الدول التي نجحت في تجربة الانفتاح، فقد استطاعت مدرسة موساك Mousac في مدينة فيينا أن تحقق أهدافا بيداغوجية اجتماعية شاملة، حيث أصبح بإمكان سكان هذه القرية، والذين يبلغ عددهم 500 نسمة، أن يستعملوا أدوات المدرسة وتجهيزاتها، بل إن التلاميذ يجندون أحيانالمساعدة السكان في عدة

أشغال. وفي إطار بيداغوجيا مفتوحة بلغ التشارك بين السكان مستوى إعداد وتحرير جريدة انطلاقا من مبدأ المواطنة (Co-citoyenneté).

وهكذا ينبغي على المدرسة أن تلائم برامجها ومناهجها مع متطلبات المجتمع، وذلك باحترام خصوصيات وزمان ومكان كل مجموعة سكنية في حدود ما تسمح به الإمكانيات الاقتصادية والمالية. فهناك جهات نائية أو جبلية من المغرب يجب أن يسمح لها بالتصرف في تغيير أوقات الدراسة وكذا الإيقاعات المدرسية الأخرى.

ودائما في سياق انفتاح المدرسة على محيطها الاجتماعي، لابد من احترام طرق تعامل جديدة بين المدرسة وجمعية الآباء. فالمصالحة والتواصل والحوار والتفاهم كل ذلك يبقى أرقى سبل الانفتاح المنشود، إذ لابد من تقريب الآباء من المدرسة وتنظيم أيام مفتوحة والقيام بأنشطة تربوية وثقافية وعلمية مشتركة. إن الانفتاح الناجح هو الانفتاح الذي يحول المدرسة إلى مجال عمومي.

2-3 الانفتاح على المحيط الثقافي: يدعو الميثاق الوطني إلى فتح المدرسة على جميع المكونات الثقافية للمجتمع المغربي. ولذلك تم إقرار تدريس الأمازيغية، ناهيك عن الفرنسية والإنجليزية والإسبانية والألمانية والعبرية والفارسية. كما تم إقرار تعددية الكتب المدرسية وفتح المجال لجميع الفعاليات الثقافية والتربوية من أجل المساهمة في تطوير المنظومة التربوية. ورغم ذلك، مازال التواصل بين المدرسة والمؤسسات الثقافية ضعيفا إن لم نقل غير موجود. الشيء الذي يفرض على وزارة الثقافة وجمعيات المجتمع المدني الانفتاح على المدرسة وتشجيع سياسة إنشاء المكتبات والخزانات العمومية، ونشر وترويج مختلف الثقافات المحلية والجهوية والوطنية والعالمية لأن العالم أصبح عبارة عن قرية صغيرة بفعل التدفق السريع للأموال والأشخاص والمعرفة وبفضل التكنولوجيا الجديدة للإعلام والاتصال.

يجب على المدرسة إذن، أن تجعل الفرد واعيا بجذوره الثقافية التي تمكنه من تحديد موقعه في العالم أولا، وان تعلمه احترام الثقافات الأخرى... وتقديرها، وكذلك جعله قادرا

على الانخراط في الحياة وتأويل الوقائع التي تهم مصيره الشخصي ومصير الآخرين (قضايا تربوية ص 51-52).

2-4 الانفتاح على المحيط السياسي: من الظواهر الملفتة للإنتباه، ظاهرة ضعف الثقافة السياسية لتلاميذنا الذين يشكلون نسبة كبيرة من سكان المغرب. ومما يزيد الطين بلة أنه إذا غَضَضْنَا الطرف عَمَّا يروج داخل الجامعة المغربية من مناظرات ومناوشات ونقاشات سياسية إيجابية وسلبية، وإذا أخذنا بعين الاعتبار خفض سن الانتخاب إلى 18 سنة، فإن المدرسة تصبح أمام مسؤولية تعريف التلاميذ بحقوقهم وواجباتهم وإكسابهم المفاهيم السياسية الضرورية لفهم الحياة السياسية لبلادهم. (أنظر محور: التربية على القيم والمواطنة)

ويمكن القول بأن البرامج والمناهج الجديدة تسير في هذا الاتجاه، وخصوصا ما يتعلق منها بالتربية على المواطنة في مادة الاجتماعيات والتربية على حقوق الإنسان في المواد الخمس الحاملة. كما أن مسلك العلوم القانونية بوحداته وعناصره المتكاملة كفيل بتأهيل الطكالب الجامعي للحياة السياسية.

إن مبادئ الديمقراطية والنزاهة والشفافية والعدل والإنصاف وحقوق الإنسان والتعددية والليبرالية والحداثة والتسامح، كلها مبادئ تُكْتَسَبُ بفعل التربية المدرسية ومناهجها.

2-5 الانفتاح على المحيط التكنولوجي: إن التفاعل الحقيق بين المدرسة والمحيط يقتضي إحداث تواصل فعال بينها وبين جميع مكونات هذا المحيط فبعد الحديث عن الاقتصاد والمجتمع والثقافة والسياسة نتحدث عن التكنولوجيا.

يرى المكي المروني أن تطور المدرسة في البلدان النامية يحتاج اليوم إلى عدة إجراءات ومنها:" إدماج التكنولوجيا في المدرسة، وبخاصة في المرحلة المتوسطة فالعلوم والتكنولوجيا الحديثة عنصر أساس في أية ثقافة عامة كما يحتم مبدأ الربط بالحياة دعم الصلات بين التعليم العام وميدان العمل. (المروني، البيداغوجيا المعاصرة وقضايا التعليم ص 61-62).

"لقد باتت التقنيات التكنولوجية الحديثة تفرض نفسها وبإلحاح على الحياة المدرسية، بناء على الرغبة الشديدة في تطوير المناهج والبرامج التعليمية، حتى تواكب جميع المستجدات التي تشهدها مختلف الميادين الحيوية، وحتى تتمكن من الانفتاح والظفر بمفتاح العلوم" (رشيد الخديمي ص 247).

3- الانتقادات الموجهة إلى المدرسة

وجهت إلى المدرسة انتقادات كثيرة نذكر منها:

3-1 انتقادات كولانز: يرى أن المدرسة هي مكان للصراع بين الطبقات الاجتماعية. وبما أن المدرسة لا تلقن الفرد المعارف الموضوعية ولا تنمي لديه القدرات الإجرائية المحايدة ثقافيا، وإنما تفرض عليه ثقافة الطبقة المسيطرة وتقدمها إليه كثقافة عالمية مشروعة، فإنه لا يتم اختيار الأفراد بحسب إنجازاتهم، ولكن بحسب انتمائهم وولائهم للطبقة المسيطرة.

3-2 انتقادات بورديو وباسرون: ما يميز دراسات هذين الباحثين الفرنسيين هو كونها تفحص النظام التعليمي من الداخل،* وتنطلق من أطروحة "إعادة الإنتاج" التي تعني أن المنظومة التعليمية تشتغل وفق تقسيم المجتمع إلى طبقات. الشيء الذي يجعلها تعيد إنتاج هذا التقسيم، بل إنها تحاول المحافظة على الوضع القائم الذي يتمثل في عدم تساوي الأطفال في الرأسمال الثقافي، أي في المهارات اللغوية والمعارف الملائمة والاتجاهات الضرورية لعملية التواصل التربوي. ولكي تقوم المدرسة بوظيفة إعادة الإنتاج، فإنها تمرر لغة وثقافة الطبقة البورجوازية. وهذا ما يشكل الإيتوس (éthos) أي نوعا من الاستعداد أو مجموعة القيم التي يستنبطها الأطفال والتي تكون لصالح الطبقة المسيطرة. كما يتكون نوع من الطبع

---

* دراسة النظام التعليمي من الداخل : يقصد بها دراسة ما يجري داخل النظام التعليمي، فلو أخذنا مثلا مشكلة عدم تكافؤ الفرص فإن التناول من الداخل يعني الاهتمام بدراسة الامتحانات ومحتوى البرامج واللغة المستعملة داخل المدرسة والعلاقة التربوية...الخ أي دراسة الميكانيزمات أو الإولويات المدرسية الصرفية التي تؤثر على مشكلة عدم تكافؤ الفرص.
أما دراسة النظام التعليمي من الخارج، لنأخذ نفس المثل-مشكلة عدم تكافؤ الفرص- فلن ياصب هنا الاهتمام على دراسة الميكانيزمات المدرسية الداخلية، وإنما يتم التركيز على دراسة التأثيرات المدرسية التعليمية على المجتمع، أي على تكافؤ الفرص التعليمية يؤدي إلى تكافؤ الفرص الاجتماعية، بمعنى هل شهادات ودبلومات متساوية تؤدي إلى وظائف اجتماعية متساوية وهل يستطيع الفرد أن يغير من وضعه الاجتماعي-الاقتصادي عن طريق تحسين مستواه التعليمي الحراك الاجتماعي...الخ مأخوذ من س ت ت رقم 3 ص 14.

أو الأبيتوس (habitus) فالمدرسة إذن، تسهل عملية التوافق على التلاميذ المنحدرين من أسر غنية بينما تجعل التلاميذ المنحدرين من أسر فقيرة يعيشون قطيعة بين ثقافتهم والثقافة المدرسية. وليحصل التوافق، لابد من التخلي عن الثقافة الأصلية والتشبع بثقافة الطبقة الأخرى من خلال ما يسميه فليب بيرينو بالانحلال من الثقافة أولا (Déculturation) والمثقافة ثانيا (Acculturation).

3-3 انتقادات بازل برنشتاين: لقد ميزت برنشتاين بين نوعين من المعارف أو الشفرات: شفرة ضيقة Code restreint نلفيها أساسا عند الفقراء، ونظرا لمحدوديتها غالبا ما يجد التلميذ نفسه في وضعية صعبة خلال عملية التعلم في المدرسة، ثم شفرة مبنية Code élaboré، ونلفيها عند التلاميذ المنحدرين من أوساط غنية، وتتميز بتسهيل عملية التعلم في المدرسة. أيضا قام لوغاديت أكراز (Lugadet A) ببحث ميداني حول تمثلات التلاميذ للمجال الحضري فلاحظ أن الفرق بين تمثلات الأغنياء والفقراء وصل (André, Y, 1998, pp 26-27) . ويرى مصطفى حجازي أن الشفرة الضيقة تتعارض مع لغة المدرسة ومنطق المعرفة المجردة. الشيء الذي يجعل الطفل يعيش غربة حقيقية داخل المدرسة.

4- الانتقادات الموجهة إلى المحيط: هناك من يرى أن المحيط مازال هشا وغير قادر على الانفتاح على المدرسة. ويستند هؤلاء إلى الواقع المترهل الذي يعيشه الاقتصاد المغربي. إن الاقتصاد أولى في مختلف قطاعاته بمعنى اعتماده اولا أساسا على يد عاملة لا يطلب منها إلا جهدها العضلي، فنسبة البطالة بين الأميين في انخفاظ مستمر منذ بداية ثمانيناتا القرن العشرين حيث انمتقلت من 176 ٪ سنة 1984 إلى 112 ٪ سنة 1990 بينما ارتفعت نسبتها لدى حاملي شهادات الدروس الثانوية والدبلومات التقنية والشهادات الجامعية من 276 ٪ سنة 1984 إلى 32 ٪ سنة 1990 بالنسبة للشهادات التقنية (نقلا عن النقابة الوطنية للتعليم العالي بين المؤتمرين 5 و6 الرباط دجنبر 1993).

نظرا إلى هذه الوضعية، لا يستطيع المحيط أن ينفتح على المؤسسة التعليمية، حيث إنه لا يأخذ بعين الاعتبار حاجياتها وانتظارها عند وضع خطط التهيئة وصياغة برامج الجماعات

المحلية ومشاريع المقاولات والجمعيات. كما أن المادة 29 من الميثاق الوطني للتربية والتكوين التي تدعو إلى عقد شراكات بين المدرسة ومحيطها، تبقى من المواد غير القابلة للتطبيق في محيط موبوء بعدم استعداد مكوناته الاقتصادية والاجتماعية والسياسية للتعامل مع المدرسة.

و في هذا السياق، يقول الأستاذ بردوزي بأن الميثاق يعتبر المقاولة مكانا بالتعاقب بين المؤسسات التعليمية والاقتصادية، بيد أن الانخراط الحقيقي للمقاولات في العمل التكويني على نطاق واسع، يبقى رهينا بالعديد من التدابير والأوراش الأخرى، كتأهيل المقاولات نفسها وتقنين محيطها القانوني والجبائي والإداري...إن هذه الإجراءات هي الكفيلة بتأهيل اقتصادنا ونقله من البازار التقليدي والقطاع اللاشكلي إلى الأنماط الحديثة في التدبير وإنتاج والخدمة وتدريب الطلبة وتشغيل الخرجين .

ودائما في إطار الانتقادات الموجهة إلى المحيط، يسجل الموقف السلبي لجمعية الآباء الذين لا يترددون على المدرسة لمعرفة السيرة الدراسية لأبنائهم وتتبع حياتهم داخل المدرسة ومساعدة المدرسة على ضبط تغيباتهم، بل إن بعض أشكال الدعم التربوي تتطلب تدخل الأسرة والتعاون بينها وبين المدرسة. إن الميثاق الوطني يجعل من جمعية الآباء شريكا من الدرجة الأولى، إذ يهيب بالمدرسة أن تشرك الآباء في اتخاذ القرار ووضع مشاريع المؤسسات والخرائط المدرسية. كما يدعوها للسماح لهم بالاطلاع على نتائج أبنائهم ومعرفة أخطائهم ومراجعة نقطهم.

خاتمة: إن إشكالية الانفتاح المزدوج بين المدرسة والمحيط إشكالية معقدة، عناصرها اقتصادية وسياسية واجتماعية وثقافية وأخلاقية. كما أن أزمة المدرسة المغربية لا تحل بالتدابير القطاعية ولكنها تحل بالمقاربات الشمولية. إن إصلاح المدرسة والجامعة المغربية وجعلهما قادرتين على الانفتاح والتفاعل مع محيطهما، ليس ترفا فكريا ولا سياسيا، ولكنه تخطيط لإصلاح شامل يبدأ من خارج المدرسة والجامعة (أنظر مشاركتنا في ندوة: المعرفة الجامعية والمعرفة المهنية: من التكوين إلى العمل، تنظيم كلية العلوم والتقنيات، جامعة مولاي إسماعيل، مكناس، بتاريخ 17-18 ماي 2013)

خامسا: التربية والتنمية، أية علاقة؟

1 – مفهوم التنمية البشرية: لم يعد مفهوم التنمية البشرية منحصرا في البعد الاقتصادي الوحيد، ولكنه أصبح شاملا لمختلف الأبعاد، بما فيها البعد الأخلاقي والثقافي والإيكولوجي والاجتماعي والسياسي. وفي هذا الإطار، يقترح برنامج الأمم المتحدة للتنمية في تقريره حول التنمية البشرية سنة 2008، أن السعادة الإنسانية هي غاية التنمية، وأكد التقرير نفسه ضرورة محاربة الفقر على الصعيد العالمي" إن مؤشرات التنمية ليست مجرد دخل فردي مرتفع، ولكنها أيضا ما يتعلق بالصحة والولدان والموتان والتغذية، وتوفر الماء الصالح للشرب والتربية والتعليم والبيئة؛ ناهيك عن العدل والديمقراطية والمساواة بين مختلف الشرائح والمجموعات البشرية والعرقية.

إن التنمية البشرية إذاً، سيرورة ترمي إلى توسيع الإمكانات المتاحة للأفراد وجعلها إمكانات متجددة ومتطورة في الزمان والمكان. ودعامات هذه التنمية هي أن نحيا حياة سعيدة، وأن نكتسب المعرفة التي توصلنا إلى موارد كفيلة بتحقيق غايتنا من الوجود، بل إن التنمية لا تقف عند هذا المستوى، ولكنها تمتد لتشمل الحريات السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وحرية التعبير وروح الإبداع والمشاركة. ومن هذا المنظور، يكون مفهوم التنمية البشرية أوسع من النظريات الكلاسيكية للتنمية الاقتصادية. ذلك أن نماذج النمو الاقتصادي Croissance économique تقوم على الناتج الوطني الخام PNB، وليس على تحسين شروط الحياة، وحسن تدبير الموارد البشرية وتطوير كفايات ممتدة ونوعية، وتمكين الفرد مما يجعله قادرا على التكيف مع المستجدات الدولية.

2 – التربية والتنمية البشرية، أية علاقة؟ عندما نرجع إلى المعنى اللغوي لكلمة التربية، نجد فيها ما يفيد النمو والزيادة والتنمية. وسواء تعلق الأمر بتربية الحيوان أو الإنسان، فإن الأمر يتطلب عملا مستمرا للوصول إلى نتيجة. فرغم أن البعض يقصر مفهوم التربية على النتيجة المحصلة، فإننا نرى أن التربية غاية ووسيلة في الآن نفسه. ونضيف إلى هذه الملاحظة أن تربية الإنسان لا تقوم على جانب واحد من جوانبه المتعددة والمترابطة، بل إنها تهتم، كما

أسلفنا، بكل الأبعاد المادية وغير المادية. وأكثر من ذلك ان بعض المفكرين الفرنسيين بدأوا يتحدثون عن تربية كل ما يحيط بنا في البيت أو المؤسسة Eduquer son entourage (اسليماني، الكفايات في التعليم ص 112)

من هذا المنطلق، أصبح من اللازم أن نتصور التربية في إطار إشكالية جديدة تكون فيها المدرسة ليس مجرد وسيلة تنموية ضمن مجموعة وسائل، ولكنها تكون أحد العناصر البنائية وإحدى الغايات الأساس. فوظيفة المؤسسة التعليمية إذن، هي أن تمنح كل فرد حقه في أن يتحكم في مصيره الشخصي ونموه الخاص، وحياته الخاصة، دون أن تفقده الوعي بضرورة الانخراط في الجماعة والتكيف معها.

إن التربية ذات وظيفة إنتاجية، وبالتالي فهي أداة للتنمية. ذلك أن بعض النظريات ومنها نظرية سيندورز ترى أن المؤسسة التعليمية مؤسسة تربوية تتمتع بهامش من الاستقلالية. الشيء الذي يؤهلها لكي تلعب أدوارا قيادية في التغير الاجتماعي. فإذا كانت الأهداف العامة والبرامج الدراسية ومضامين الكتب المدرسية تصاغ وفق سياسة تشاركية وبطريقة توافقية، فإن المدرسة ستنتج كفاءات عالية قادرة على مواكبة متطلبات التقدم والتنمية.

3-علاقة التربية بالتنمية من خلال الميثاق الوطني: عند قراءة الميثاق الوطني للتربية والتكوين، يتضح الدور الذي يجب أن تقوم به المدرسة في تحقيق التنمية؛ فهو يَعُدُّهَا وسيلة أساسية من وسائل التطور والتحرر، وبالتالي فإن وظيفتها الكبرى تتمثل في التغيير والتجديد ومسايرة التقدم العلمي. الشيء الذي يجعلها قادرة على التأثير الإيجابي في المجتمع والدفع به نحو التنمية الشاملة. وهذه حقيقة تؤكدها الدراسات التاريخية حول أثر المؤسسة التعليمية في المجتمع؛ وكذلك الآثار السيكولوجية التي تترتب عن ولوج المدرسة، إذ غالبا ما يوفق الأشخاص الذين يمتلكون مستوى دراسيا معينا في مهنهم وحرفهم ومشاريعهم الاقتصادية وغير الاقتصادية أكثر من أولئك الذين يتعاطون نفس المهن وهم لا يتوفرون على معرفة مدرسية. إن التربية هي الوسيلة الفعالة التي يمكن للمجتمع المغربي أن يواجه بها تحديات

العولمة الثالثة. فالتربية من هذا المنظور، تعد الأداة الأساس لتحديث المجتمع وتنميته اجتماعيا واقتصاديا وثقافيا وتقنيا، وبالتالي تعد ضرورية لمواجهة تحديات العصر.

وفي هذا الإطار، لابد من الاهتمام بسيرورات نمو الطفل باعتباره غاية في ذاته، وليس مجرد وسيلة إنتاجية. فإلى جانب التعليم الأساسي، ينبغي تشجيع التعليم مدى الحياة والتكوين المستمر والتكوين عن بعد، وباقي طرائق التعلم واكتساب المعرفة. ولا يمكن للمدرسة أن تساهم في التنمية البشرية إلا باعتماد مناهج جديدة وإيلاء البحوث التطبيقية والأساسية ما تستحقه من أهمية. إن الانفتاح المزدوج بين المدرسة والجامعة بصفة خاصة يتغيا وظائف تنموية مستعجلة.

وعموما فإن مدخل الكفايات والإدماج الذي اعتمده البرنامج الاستعجالي2009-2012، كان كفيلا بأن يساهم في تحقيق التنمية البشرية من خلال العمليات التالية:

- تنويع العرض التربوي؛
- تنويع المحتويات وتجاوز المقاربة الأحادية؛
- تنويع طرائق وفضاءات التعلم؛
- بناء كفايات وقدرات البحث والخبرة والاستقصاء؛
- تدريس العلوم في إطار إشكالية نسقية؛
- تحريك المعارف وتوظيفها بطرق ملائمة؛
- تشجيع القدرة على المقاولة وبناء المشاريع؛
- مسايرة التدفقات السريعة للأموال والأشخاص والمعرفة؛
- ربط المدرسة بمحيطها وربط المحيط بمدرسته؛
- إعطاء المتعلمين كامل الحرية في مناقشة ومعارضة مايقترح عليهم؛

– تطبيق مقولات التربية التي سبق أن ذكرناها، وذلك لما فيها من معان ودلالات عـلى حسن التصرف والفعل والعمل والإنوجاد إنها مقولات من شـأنها أن تنمـي الإنسـان ذهنيـا ومعرفيا وماديا ومعنويا. إنها جواز السفر إلى تنمية بشرية مستدامة.

وبالرغم من عدم إنجاز جميع مشاريع البرنامج الاستعجالي، فإن علاقة التربية بالتنمية علاقة لا ينكرها أحد.

3– التربية المدرسية من أجل التنمية المعرفية: تحدثنا عن نظرية بياجي حول النمو الذهني الذي يصدر عن ذات نامية بيولوجيا ومعرفيا بطريقة تزامنية، وتحدثنا عن النظريات السوسيو–بنائية التفاعلية الفردية والجماعية. بقي إذن، أن نتحدث عما يمكن تسميته بالتنمية المعرفية. لقد أكد تقرير التنمية البشرية الخمسيني للمغرب على أن إرساء مجتمع المعرفة واقتصاد المعرفة، أضحى اليوم ضرورة قصوى في إطار المنافسة الدولية وعولمة التبادلات، ونادى التقرير بتدارك القصور الدال في مجال إنتاج المعرفة وولوجها ونشرها في كل أشكالها، انطلاقا من التربية والتكوين ومحو الأمية إلى الإنتاج الثقافي ونشر المعارف الضمنية والبحث العلمي والابتكار http://www.tanmia.ma/article.php3?id-article=4943*lang=fr

وفي هذا الصدد من الفهم، نقول بأن المقاولة، عندما نزعت إلى تغليب الجانب المعرفي وعدم إضفاء المادية على العمل Dématérialiser le travail، فإنها كانت تهدف إلى حسن تدبير الموارد البشرية وما تختزنه من إمكانات معرفية. لقد بدأ الحديث عن اقتصاد المعرفة كمفهوم جديد استعمله آروي (Arroy K) وأصبح الاستثمار في المعرفة يفوق الاستثمار في التجهيز (8٪ مقابل 7٪)؛ وبالتالي، لا أحد يجادل اليوم في كون المعرفة والمؤسسة التربوية تشكل موردا إنتاجيا ذا طبيعة خاصة. إنها منبع دائم للخلق والإبداع والثروة، وسبيل إلى النمو والتنمية البشرية. فالمعرفة تقحم الإنسان وتلزمه بالانخراط في العمل لثلاثة أسباب رئيسية هي:

- إنها تندمج في تمثلاته الشخصية؛

- إنها تبقى قابلة للتحريك والتفعيل وفق غاية ما (مشروع شخصي أو جماعي ...)؛

- إنها سيرورات بشرية ضرورية للتواصل والحياة والتفسير والتعبير (RMAD) .

ويمكن أن نتحدث عن تنمية معارف المتعلم كلما استطعنا أن نرقى به إلى درجة الكفاية المقترنة بالأداء والنفعية، لكن مع تسجيل ملاحظة أساس، هي أن التنمية المعرفية تشكل أحد عناصر التنمية البشرية والشاملة، وتتميز عنها بالفردانية. ويقودنا الحديث عن التنمية المعرفية إلى الحديث عن التربية المعرفية على اعتبار أن التربية عملية تنموية تأثيلا ولغة واصطلاحا. وعلى اعتبار أن شعار: "التربية الجامعية تساوي مائة ألف دولار"، مازال قابلا للاستعمال. فما هي إذن، **التربية المعرفية؟**

ظهرت التربية المعرفية في الولايات المتحدة الأمريكية خلال سبعينيات القرن العشرين، وذلك في سياق الدعوة إلى تجاوز المقاربات الكلاسيكية المعتمدة في تدبير الموارد البشرية، سواء في المقاولة أو داخل المؤسسة التعليمية. وتنطلق هذه التربية من مسلمة مفادها أن في استطاعة كل فرد أن ينمي قدراته ويطور استراتيجياته التعلمية، وبالتالي فهو قادر على "تعلم التعلم وتعلم كيفية التفكير". إن التربية المعرفية أيضا، تربية تنصب على تطوير الوظائف الفكرية وتنمية الذكاءات المتعددة من أجل استخدامها في تحقيق مستويات جيدة من التعلم والاكتساب.

إن التنمية المعرفية والثقافية هي التي تؤسس لتحقيق تنمية إنتاجية تتجاوز الطابع الاستهلاكي الذي يجعل منها تنمية مستوردة ومسروقة (ت الاشتراكي م ت 28/ 9/ 2000 ع 71). وفي تقديرنا، هناك تقاطعات كثيرة بين التربية المعرفية ومحاربة التصحر المعرفي Désertification cognitive الذي نَحَتْنَاهُ للدلالة على ما يصيب بنيات الشخص المعرفية والذهنية من نكوص وتدهور واختلال بسبب تقادم المعارف وعدم تحيينها وغياب التكوين المستمر والرسكلة والتربية مدى الحياة. (اسليماني مجلة ع ت 2005)

لقد اعتبر الدكتور مصطفى محسن التنمية البشرية داخل المدرسة وانطلاقا منها سيرورة لاكتساب الكفايات وتطويرها واستعمالها لتصبح قيمة مضافة إلى إمكانات الفرد الأولية. (مصطفى محسن 2004). إنها عملية يتم بمقتضاها تكوين المتعلم وبناء كل جوانب شخصيته لتمكينه من تجاوز المشكلات والعوائق التي تعيق مساره التنموي على مستوى

المعرفة والاقتصاد والعلم والثقافة. إن الكفايات تتجلى في الإنجازات، وهذه الإنجازات تصبح فارغة من كل محتوى ومعنى إذا لم تؤد إلى تنمية المتعلم باعتباره كائنا بشريا يتطلع إلى مستقبل أفضل. إن تنمية التعليم ذات أبعاد متعددة ومتكاملة، فهي تعني تحسين البنيات والهياكل التعليمية، والزيادة في نسبة التمدرس في المدينة والقرية، كما تعني الزيادة في التحصيل الدراسي وتحقيق الكفايات والجودة ، وخلق التناغم بين المدرسة ومحيطها.

سادسا: التربية على القيم والمواطنة والحكامة في المدرسة المغربية

تقديم: عرفت المدرسة المغربية منذ بداية الألفية الثالثة تحولات هامة على جميع المستويات. وفي هذا السياق، اهتم الميثاق الوطني للتربية والتكوين وكذلك الكتاب الأبيض بالتربية على القيم. فكيف هو تدريس القيم والتربية عليها؟ وكيف هي التربية على المواطنة والحكامة التربوية؟ وما هي التجديدات التي يمكن إدخالها على المناهج الدراسية لتحقيق هذه التربية؟

لقد برزت مقاربة التربية على القيم و المقاربة بالكفايات والتربية على الاختيار، في إطار الإصلاح التربوي، وأُعْتُبِرَت القيم والمواطنة والحكامة وحقوق الإنسان إحدى الركائز الأساس التي يقوم عليها العمل التربوي الهادف إلى تكوين المتعلم وتطوير المجتمع.

1 – **تعريف:** إن القيم جمع قيمة، والقيمة من قيم يقيم تقييما بمعنى أعطى الشيء قيمة معينة. ومن الناحية الاقتصادية، القيمة هي الثمن حيث نقول: هذا الشيء ثمنه كذا، أي قيمته المادية كذا. وفي الفلسفة، يعتبر محور القيم والأكسيولوجيا من المحاور الرئيسة إلى جانب الإبيستيمولوجيا والوجود.

ومن التعاريف الأخرى التي أعطيت لهذا المفهوم، نجد أن القيم مجموعة من المثل والمبادئ والضوابط الأخلاقية الموجِّهة لسلوك الفرد؛ وفي الإسلام، القيم ذات دلالة أشمل- فهي دينية ودنيوية. إنها المرتكزات التي تقوم عليها الحياة، وتحدد علاقة الإنسان بنفسه ومحيطه وخالقه، فهي قيم إنسانية من حيث كونها مطلقة، وإسلامية من حيث كونها موجَّهة بالتشريع الإسلامي الضامن لوجودها واستمرارها في كيان النشء.

وعندما نرجع إلى الميثاق الوطني للتربية والتكوين نجده يهتم كثيرا بالتربية على القيم- كمرتكزات أساسية، تتمثل في الثوابت التالية:

* قيم العقيدة الإسلامية؛
* قيم الهوية الحضارية ومبادئها الأخلاقية والثقافية؛

* قيم المواطنة؛

* قيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية.

وانسجاما مع هذه المبادئ جاء في الغايات الكبرى للميثاق والكتاب الأبيض ما يلي:

* جعل المتعلم في قلب الاهتمام والتفكير والفعل خلال العملية التربوية التكوينية؛

* تزويد المجتمع بالكفايات من المؤهلين والعاملين الصالحين للإسهام في البناء المتواصل لوطنهم على جميع المستويات؛

* ترسيخ الهوية المغربية الحضارية، والوعي بتنوع وتفاعل وتكامل روافدها؛

* تكريس حب الوطن وتعزيز الرغبة في خدمته؛

* تنمية الوعي بالواجبات والحقوق؛

* التربية على المواطنة وممارسة الديمقراطية؛

* التشبع بروح الحوار والتسامح وقبول الاختلاف؛

* ترسيخ قيم المعاصرة والحداثة؛

* التمكن من التواصل بمختلف أشكاله وأساليبه؛

* تنمية القدرة على المشاركة الإيجابية في الشأن المحلي والوطني. (.الكتاب الأبيض، ج 4 ص41)

2- مواصفات المتعلم في نهاية التعليم الابتدائي على سبيل المثال

يهدف المنهاج التربوي للسلك المتوسط إلى تحقيق مجموعة من المواصفات من أهمها :

* تشبع الطفل بالقيم الدينية والخلقية والوطنية والإنسانية؛

* تشبعه بروح التضامن والتسامح والنزاهة؛

* تشبعه بمبادئ الوقاية الصحية وحماية البيئة؛

* جعله قادرا على اكتشاف المفاهيم والنظم والتقنيات الأساسية التي تنطبق على محيطه الطبيعي والاجتماعي والثقافي المباشر (الكتاب الأبيض، ج 4، ص22)

3-القيم في المناهج الدراسية: لا يخفى ما للمناهج من أهمية، إذ تعتبر أكثر عناصر المنظومة التعليمية إسهاما في غرس القيم وتعزيزها في نفوس المتعلمين. وفي هذا السياق، ظهر خطاب تربوي جديد مع نهاية الألفية الثانية ألا وهو خطاب التربية على المواطنة وحقوق الإنسان والتسامح والحرية والاعتدال والحوار. كما ظهرت مقاربة جديدة سميت بالجندرة أو المقاربة بالنوع (L'approche Genre). ولتدريس هذه المفاهيم والقيم، تم تعيين خمس مواد سميت بالمواد الحاملة وهي الاجتماعيات والتربية الإسلامية والفرنسية وعلوم الحياة والأرض واللغة العربية.

إن المدرسة المغربية قادرة على بناء وتكريس العديد من القيم المحلية والكونية، من قبيل قيمة الإنسان وحاجاته الأساسية وعلاقاته الاجتماعية وموقعه في الزمان والمكان، ناهيك عن القيم الاجتماعية كاحترام الاختلاف والتسامح والحق في الحرية والتعبير والرغبة في العمل المنتج و التعايش والحوار بين الأفراد والجماعات والحضارات، وكذلك التربية على الاختيار.

إن وظيفة المدرسة والأسرة والمحيط في غرس القيم وترسيخها، وظيفة كبرى. كما أن الحديث عن القيم في الحقيقة يعني الحديث عن بيئة متكاملة، وعناصر وأبعاد مختلفة يُدعم بعضها بعضا، وليس عن أمور تُسقَط على الناس إسقاطا، فلا يمكن سلخ القيم عن الحياة والممارسة، لذا ونحن نتحدث عن القيم ومسؤولية المدرسة في ترسيخها، ينبغي أن لا نغفل تأثير الأسرة والجماعة والمجتمع، ووسائل الإعلام، وغيرها من المؤثرات الخارجية التي تتكامل في بناء القيم. كما ينبغي استحضار المقاربات القانونية والسياسية.

4-جهود الوزارة الوصية لتخليق الحياة المدرسية: تسعى الوزارة الوصية إلى الرفع من مستوى القيم والسلوكيات داخل المدرسة المغربية، بطرق وأساليب شتى، منها:

* إحياء الأيام العالمية كاليوم العالمي للطفل والمدرس والمرأةو البيئةو التغذية والسلام والأشخاص المسنين والقضاء على الفقرو التسامح....

* إحياء الأيام الوطنية مثل: عيد المدرسة وذكرى المسيرة الخضراء وعيد الاستقلال واليوم الوطني للشجرة واليوم الوطني لمحاربة الرشوة؛

* وقفة تربوية ضد الإرهاب والإقصائيات المتعلقة بالمباريات الرياضية والإقصائيات المتعلقة بالمسرح المباريات المتلفزة وجائزة كارسيا لوركا حول اللغة والثقافة الإسبانيتين والمباريات الجهوية لانتقاء أحسن مشاريع التنمية الجهوية التي يقدمها تلاميذ المؤسسات في إطار الشأن المحلي والمباريات المتعلقة بالعدو الريفي، وكذا بألعاب القوى والرياضات الجماعية؛

* تنقيح المناهج من المفاهيم والمضامين المنافية لحقوق الإنسان؛

* إدماج مبادئ حقوق الإنسان، والتربية السكانية، والتربية البيئية، ومدونة الأسرة وغيرها من القيم بواسطة مداخل متنوعة(دروس / مقررات / أنشطة...)..

* تكوين الأساتذة والمفتشين في التربية على حقوق الإنسان؛

* تتبع الدخول المدرسي؛ تربويا وإداريا؛

* وضع شعار لكل سنة يرتبط بالتربية على القيم، بهدف الرفعَ من جودة النظام التربوي؛

* الإشراف على الأنشطة الخاصة بالأطر التعليمية: مباريات إنتاج الوثائق التربوية والأنشطة الخاصة بالمؤسسات: مسابقات أحسن مكتبة مدرسية و أنظف مؤسسة و أحسن داخلية.

وخلاصة القول أنه يجب أن نعمل من أجل رد الاعتبار إلى المدرسة المغربية وجعلها قادرة على الانعتاق من النقل التقليدي للمعرفة بشكل فاتر، وعبر طرق تلقينية منغلقة على نفسها، وتحفيز المتعلم لاستيعاب القيم الإنسانية والكونية والدينية، وتمكينه من الاختيار.

5- الحياة المدرسية وبناء الديمقراطية: يتطلب إقرار الديمقراطية في الحياة المدرسية، كما في الحياة الاجتماعية إشراك الجميع وإسهامه في بناء صرح العلاقات التربوية بكل حرية وتلقائية، فالتربية على المواطنة تبدأ من هذه النقطة وتتأسس عليها. ولا يمكن للعلاقات التربوية المدرسية التلقينية المنغلقة على نفسها واللامبالية بالآخر وبحقوقه وبثقافته، أن تدعي القدرة على التنشئة الحضارية التي نروم تحقيقها في مجتمعاتنا العربية. فلابد من ممارسة التلاميذ لحقهم في الاختلاف والمشاركة والمناقشة وإعمال العقل والفكر فيما يتعلمون.

كما يجب لفت النظر إلى أن إحلال القيم الديمقراطية والتربية على حقوق الإنسان وترسيخ قيم المواطنة في الحياة المدرسية لا ينبغي أن يكون ظرفيًا، محكومًا بمناسبات خاصة، كما هو سائد اليوم في أكثر مدارسنا، بل يجب أن يتم بصورة مستديمة تعبر بصدق عن انفتاح المدرسة وارتباطها بالتغيرات الاجتماعية. وفيما يلي تحديد لبعض المحطات التي يمكن الوقوف عندها بانتظام في مسيرة تنشئة الطفولة لبناء سلم القيم بطريقة ذكية وثابتة. ومن هذه المحطات:

6-تحسين صورة الذات لدى التلميذ: يجب على المدرسة أن تعمل على تعزيز صورة الذات لدى التلميذ، وذلك من خلال مساعدته على تكوين ورسم صورة مقبولة ومحبوبة عن ذاته. ولا ينبغي أن يفهم من تعزيز صورة الذات تضخيم الأنا، أو احتقار الآخر وتجاهلـه، أو إنكار طقوسه وعاداته، والتغاضي عن إدراك أي حقيقة أخرى خارج الذات، فهذا هو التعصب وبداية الطريق للتطرف. لأنه يعيق التفاهم والتعايش والتواصل مع الآخرين.

7- إثارة الطموح: إن إثارة الطموح لدى التلاميذ يؤثر في تعزيز صورة الذات لديهم، كما يؤثر في مستوى طموحهم عندما يشبّون وفق ما يتلقون من إثارة محبطة أو مشجعة. إن تأهيل الموارد البشرية رهين بمدى الإرادة الذاتية والمبادرة الفعالة التي يمكن أن يتوفروا عليها، وسبيل ذلك تحرير الطاقات الكامنة في الناشئة لتأهيلهم لخوض أوراش الإنتاج بتنافسية واقتدار والمساهمة في تنمية المجتمع والمضي به قدمًا على درب التقدم والرخاء.

8-مساعدة التلميذ على التحرر والاستقلال: لا يمكن تعزيز صورة التلميذ عن ذاته أو إثارة طموحه إلا في جو من الحرية والثقة والمحبة. ومن ذلك إتاحة الفرصة للتلميذ لكي

يعبر عما يريد، وحثه على إبداء رأيه في كل المشكلات المطروحة للنقاش، واحترام الرأي الذي يعبر عنه، وتعويده وتشجيعه على اتخاذ القرار بنفسه بعد توضيح مبرراته وحيثياته وموجباته.

9- بث روح المسؤولية: يقتضي التدريب على بث روح المسؤولية تكليف المتعلم بين الفينة والأخرى بتنفيذ واجبات تتناسب مع سنه ونضجه البدني والعاطفي والانفعالي، وبحسب خبرته الاجتماعية، ولا ينبغي أن تقتصر هذه الواجبات على المهام التعليمية المدرسية، بل يجب أن تكون مهمات ثقافية وفنية واجتماعية كتأطير جماعة من الرفاق أو المشاركة في تدبير مرفق جمعوي، أو تسيير حساب وتنظيم نفقات حفل مدرسي، أو قيادة فريق بحث أو غير ذلك، لتحسيسه بروح المسؤولية لديه، وزيادة ثقته بنفسه، وإتاحة فرصة الشعور بلذة الانتصار عند نجاحه في أداء مأموريته، وفي ذلك ما فيه من إثارة الطموح وتعزيز صورة ذاته لديه.

10 -إحاطة التلميذ بالمثل العليا: يؤكد هذا المطلب أهمية وجود أنماط ونماذج سلوكية في حياة المتعلم يقتدي بها وتوضح له بطريقة غير مباشرة المبادئ والمواصفات الحسنة.

11 -محاربة التعصب: بمعنى بناء وترسيخ روابط الألفة والمحبة والتعايش.

12 -أنشطة مقترحة بهدف المساهمة في بناء وتكوين ذات مواطنة

* إشراك التلميذ في الاجتماعات المدرسية التعليمية والتربوية والتأديبية، وإسناد أدوار ومهام ضمن الاجتماعات لتحسيسه بأهمية رأيه وتحميله حصته من المسؤولية في تسيير شأن مؤسسته؛

* تنظيم النشاطات الكبرى من حفلات ومهرجانات ومعارض واستعراضات، وجعل التلاميذ محور كل هذه النشاطات التي تقام في المدرسة؛

* تنظيم المحاضرات والندوات وحلقات التدريس الجزئي باستغلال مناسبات الأعياد والأيام الوطنية والدولية؛

* إحداث قنوات اتصال ووسائل إعلام وتثقيف رخيصة وميسورة مثل، المطبوعات والنشرات الإعلامية الموجزة والملصقات والمطويات التي ينبغي إعدادها بعناية وإتقان وبإشراك التلاميذ.

13-الحكامة التربوية والتدبير الجيد للشأن التربوي: تتوخى الحكامة التربوية حسن التنظيم وتوزيع المسؤوليات وصقل القدرات ودعم التواصل داخليا وخارجيا، فالحكامة أداة لتأهيل الجامعة والمدرسة المغربيتين للدخول في التنافسية الوطنية والدولية والاستجابة للمهام الرئيسية الموكولة إليهما. ويتكون مفهوم الحكامة من خاصيات هي الشفافية والحق في المعلومة وحقوق وواجبات المساهمين ومسؤوليات المسيرين. ومن أسسها حسن التدبيرو الإشراك والتشارك والتوافق والفعالية وجودة الخدمات والتواصل والرؤية الاستراتيجية وحسن التدبير وإقرار اللامركزية وعدم التركيز، وتدبير الموارد البشرية عوض إدارة الموظفين، وتبسيط المساطر والتقييم والتحفيز.

كما تقتضي الحكامة التربوية التوافق، أي القدرة على التفاوض والتحكيم والإقناع في شأن القضايا التي تتضارب حولها المواقف والآراء، وتوسيع الخريطة المدرسية والجامعية لتغطية جميع الجهات؛ وتحسين الأوضاع الاجتماعية والمادية للفاعلين بقطاع التربية والتكوين: أساتذة، إداريين، تلاميذ، طلبة، ناهيك عن تطبيق ما نص عليه الميثاق الوطني للتربية والتكوين من مبادئ الاستقلالية واللامركزية واللاتمركز، والارتقاء بجودة التعليم بمختلف الأسلاك وإلزامية التمدرس، والرفع من مردوديته وحسن تدبيره، وتنويع التكوينات والتخصصات العلمية والأكاديمية، والاستجابة لحاجيات سوق الشغل، وإشراك الإعلام والقيام بالحملات التحسيسية؛ واستغلال البراءات والتراخيص وتسويق منتجات أنشطتها والمساهمة في مقاولات عمومية وخاصة، إحداث شراكات تابعة في المجالات الاقتصادية والعلمية والثقافية.

الإكراهات: نذكر منها التباين والتداخل في البنيات والوظائف على مستوى الإدارة المركزية والجهوية، وعدم استكمال إرساء بعض الهياكل، والصعوبات المطروحة في إعداد

انتشار الموارد البشرية، ومحدودية مبادرات الشراكة، وبالأخص من لدن الجماعات المحلية والفاعلين الاقتصاديين، والإكتظاظ المسجل على مستوى بعض المؤسسات التعليمية، وضعف الميزانيات المخصصة للتسيير والاستثمار والبحث التربوي والعلمي. وكذلك عدم وجود برامج واضحة ذات رؤية منسجمة مع واقع المجتمع المغربي، تعالج مسألة التكوين وإعادة التكوين وتجعله أداة لمواكبة مستجدات الإصلاح والمساهمة في الرفع من مردودية العاملين بالوزارة، مع احتسابها في المسار المهني للموظف.

ومن بين الإكراهات أيضا، نجد عدم اعتماد نظام التدبير التوقعي للموارد البشرية والمادية والمالية، وصعوبة تعزيز الترشيد في استعمالات الزمن واستغلال الحجرات والقاعات الدراسية والتوزيع الأمثل للموارد البشرية واعتماد التوقيت المكيف. وعموما فإن الحكامة الجيدة للجامعات والأكاديميات رهينة بمدى تطور منظوماتها الإعلامية للتسيير وتفعيل النصوص التشريعية والتنظيمية المتعلقة بهذا القطاع.

سابعا: المنهاج التعليمي والكتاب المدرسي بالمغرب: اختلالات واقتراحات

مقدمة: لا أحد من الباحثين في علوم التربية يجادل في كون المنهاج التعليمي مرآة تعكس الخيارات والتوجهات الكبرى للمجتمع على اختلاف المستويات وفي كل الميادين والمجالات. فمن أهم مستلزمات التنمية الشاملة، تحديد الغايات ورسم الاستراتيجيات، انطلاقا من الإمكانات المتوفرة والحاجيات الضرورية. إن المنهاج التعليمي لا يكون ناجعا وكفيلا ببلورة معالم المشروع المجتمعي، إلا إذا صِيغَ وبُنِيَ على تشخيص دقيق لحاجيات وإمكانات المجتمع المستهدف؛ بل إن منهاجا دراسيا محدودا في أهدافه ومراميه، لكنه واقعي في تطبيقه، خَيْر من منهاج يتضمن طموحات كثيرة وكبيرة، لكنه غير قابل للتنزيل على أرض الواقع، فقابلية الإنجاز والفاعلية تعتبران من أهم المؤشرات الدالة على فائدة المشروع وقيمته المجتمعية. فما معنى أن يقترح المنهاج التعليمي مثلا على تلاميذ القسم الخامس بالوسط القروي، الطائرة التي تتجاوز سرعتها سرعة الصوت (L'avion supersonique) كإحدى وسائل النقل؟

1- حول مفهوم المنهاج التعليمي: بالرغم من كون المنهاج من أكثر المفاهيم تداولا في الحقل التربوي، فإنه من الصعب إيجاد تعريف محدد ودقيق له. وذلك بالنظر إلى تعدد المرجعيات والباحثين. إن تعريف المنهاج التعليمي، يتأرجح حاليا بين التخطيط للعمل البيداغوجي، ومكونات العملية التعليمية-التعلمية، ومجموع الأنشطة التي يتم توظيفها من أجل تحقيق الأهداف المرغوب فيها لدى المتعلمين، والمقررات الدراسية بكل مكوناتها ووسائطها، بل هناك من نظر إلى المنهاج من زاوية ارتباطه بالمحيط الخارجي للمدرسة وبخبرات المدرسين وتطلعات المتعلمين، وبتصورات الموجهين لطبيعة السيرورة التعليمية الهادفة إلى إدخال تغييرات على التفكير والسلوك لدى المتعلمين.

عموما، المنهاج هو تعبير عن النوايا أو الإجراءات المحددة سلفا من أجل تهيئ أعمال بيداغوجية مستقبلية. وبهذا المعنى فهو عبارة عن خطة عمل تتضمن الغايات والمقاصد والأهداف المقصودة والمضامين والأنشطة التعليمية، وكذا الوسائل الديداكتيكية، ثم طرق التدريس وأساليب التقويم. إنه أوسع من البرنامج أو المقرر التعليمي، بل إنه يتضمن مجموعة من المقررات الدراسية حين يتعلق الأمر بالمنهاج التربوي لسلك دراسي معين. (معجم علوم التربية 1994). إن منهاج التدريس عبارة عن نسق، يتشكل من كلية من العناصر والمكونات الفاعلة والمتفاعلة والمنسجمة فيما بينها، والمنفتحة على المحيط الخارجي والخاضعة لنظام من العلاقات والتحولات يتحدد من خلاله موقع ووظيفة كل عنصر من تلك العناصر، بهدف الوصول إلى الغايات والمرامي المحددة سلفا. وهكذا، فإن المنهاج ذا البعد النسقي يتميز بالشمولية، والتفاعل الداخلي والخارجي، والدينامية ثم الغائية. وهنا نتساءل كممارسين حول التكامل والانسياب والتدرج بين الأسلاك التعليمية بل بين مستويات السلك الواحد وأحيانا بين مقررات وكفايات المادة الواحدة في سلك واحد إننا لا نلاحظ أي تكامل أو تدرج أو انسجام وبالتالي مازلنا في حاجة إلى منهاج يُبْنَى بطريقة نسقية.

2- مداخل ومحددات المنهاج الدرسي المغربي: يلخصها الكتاب الأبيض في ثلاثة هي التربية على القيم والتربية على الاختيار وتنمية وتطوير الكفايات. كما نجد المرجعيات السياسية والدينية والحضارية والثقافية والاجتماعية والمحددات الابيستيمولوجية والسكولوجية والبيداغوجية.

3-المنهاج الدراسي والمشروع المجتمعي: يعتبر المنهاج التربوي مرآة للوضعية الاجتماعية القائمة من جهة، واستقراء لحاجات المجتمع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية من جهة أخرى. وفي الآن نفسه رسما للطموحات وتعبيرا عن انتظارات وطموحات المجتمع ورصدا لآفاقه. وأخيرا ترتيبا لأولوياته، وذلك في نطاق الانفتاح على مختلف الفعاليات الجهوية والمحلية من أجل بناء منهاج متكامل، يستحضر الخصوصيات

الوطنية والمحلية بكل مكوناتها، ولكن في ارتباط بالبعد الدولي، وفي إطار ما يسمى بالشمولمحلية (La glocalisation). (العربي اسليماني مجلة فكر ونقد ع 73)

من هذا المنطلق، يعتبر المنهاج الدراسي أحد المكونات الرئيسية لاستراتيجية تربوية شاملة تتوخى إصلاح النظام التربوي، الذي يعد أساس بناء المجتمع.

4- الحاجة إلى المراجعة المنتظمة للمنهاج التربوي: بما أن المنهاج يعكس وضعية اجتماعية قائمة، ويرسم معالم المشروع المنتظر انطلاقا من ترتيب الأولويات، فإن الدينامية والتغيرات الاجتماعية، تفرض إعادة النظر في المنهاج القائم.على غرار ما يعرفه الباراديغم في بنية الثورات العلمية عند طوماس كوهن، وخصوصا عندما يصبح المنهاج التعليمي القائم غير قادر على استيعاب المستجدات والتغيرات الطارئة.

لقد تمت إعادة النظر في مناهجنا التربوية من خلال مشروع طموح هو الميثاق الوطني الذي استحضر أمرين أساسين هما:

أ- جمع أكبر قدر ممكن من المعطيات حول المجتمع في مختلف المجالات، وقد جاء الميثاق الوطني زاخرا بها، حيث استحضر جميع العناصر التي يمكن إدراجها في المنهاج التربوي عبر المجالات الستة والدعامات التسع عشرة المرتبطة بها، وذلك في مواكبة لمختلف التحولات التي عرفها المغرب، سواء بفعل التفاعلات الداخلية أو التأثيرات الخارجية.

ب- تبني المقاربة التشاركية عن طريق تنويع الفاعلين في المنظومة التربوية، وتوسيع دائرة الاستشارة من خلال الانفتاح على القطاع الخاص والمنظمات المدنية.

لقد أدركت لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي أن تحقيق الأهداف التي يتغياها إصلاح المنظومة التربوية، رهين بتظافر جهود جميع الفاعلين والشركاء المباشرين والمحتملين، طالما أن الأمر يتعلق بالمساهمة الفعلية في سيرورة بناء المشروع المجتمعي.

5- المنهاج الدراسي بين طموح التصور وإكراه الواقع: كانت خصوصية المجتمع المغربي وتعقيداته أحد العوائق أمام تطبيق المنهاج الدراسي المغربي الذي توافقت عليه اللجان البينتخصصية وقرره الميثاق الوطني. وفيما يلي بعض الصعوبات المرتبطة بتطبيق المنهاج:

- عدم انخراط كل الأطراف في العمل الجماعي من أجل النهوض بالمدرسة العمومية،كما أن الاشتغال القطاعي حال دون إمكانية التنسيق المطلوب، وبالتالي بقي العمل الجماعي محدودا في بعض الأنشطة التعليمية التي لا تنفذ إلى جوهر الإصلاح (تنظيم بعض الأنشطة الرياضية أو الثقافية أو الترفيهية المحدودة)؛

- اختلاف الرؤى والتصورات للأولويات انطلاقا من اختلاف المرجعيات والقناعات، واعتبار المدرسة العمومية أحيانا مؤسسة غير منتجة؛

- تعثر تفعيل البرامج المحلية والجهوية التي نص عليها الميثاق الوطني للتربية والتكوين في الفقرة 106 من الدعامة السابعة، بخصوص مراجعة البرامج والمنهاج والكتب المدرسية؛

- غياب التأهيل الشامل للمؤسسات التعليمية بجميع جهات المغرب، مما يطرح غياب تكافؤ الفرص بين جميع االمتعلمين، إذ لا قيمة لمنهاج تربوي لا يستحضر تفاوت الوسطين الحضري والقروي وخصوصيات كل منهما؛

إذا كانت هذه نماذج من العوائق الداخلية التي تعترض تفعيل منهاج دراسي فعال وناجع، فإن هناك عوائق أخرى خارجية تطرح أمامنا تحديات كبرى، ومنها ما يتعلق بكيفية التوفيق والمصالحة بين المضامين والقيم ذات البعد الكوني، كحقوق الإنسان والديمقراطية والعدالة الاجتماعية والمضامين والقيم ذات البعد المحلي والوطني. فكيف يمكن مثلا أن نوفق بين دعوة الباحث المغربي محمد الدريج إلى التأصيل واعتماد مفهوم الملكات واستعادة التراث التربوي العربي الإسلامي ودعوة باحثين آخرين إلى تطبيق المناهج الغربية أو استيرادها ثم تكييفها والعمل بها؟ وكيف نوفق بين الثابت في الميثاق الوطني والمتغير في المجتمع المغربي ومبدإ الكونية؟ بل إن الحدود الأنطولوجية والإبيستيمولوجية بين الثابت والمتغير، أصبحت مخترقة بفعل سرعة التحولات الناتجة عن الانفجار العلمي والتكنولوجي الكوني.

6-مظاهر الاختلال في منهاجنا الدراسي: إن المتتبع للشأن التربوي ببلادنا عامة، وللمنهاج الدراسي المؤطر له على وجه التحديد، لقادر على رصد العديد من مظاهر الاختلال التي نذكر منها ماهو متعلق بالسلك الابتدائي مع تقديم ملاحظات تشمل الإعدادي والتأهيلي:

• **على مستوى الأهداف:** إن الخطوة الأولى على طريق بناء المنهاج الدراسي تتحدد من خلال ضبط الأهداف المرسومة أو المراد تحقيقها. سواء تلك المصرح بها علانية، أو التي تبقى في حدود النوايا، فلماذا يعتبر تحديد الأهداف ضرورة ملحة في المنهاج الدراسي؟ يقول فيفيان دولاندشير. في سياق الإجابة عن هذا السؤال: " أن تربي يعني أن تقود، أي أن توجه نحو مرمى معين، لكن أن تقود وبدون اتجاه، شيئان لا يمكن أن يلتقيا، وأن تقود إلى اتجاه ما، غير كاف وحده، لأن مصير التربية في جوهره إيجابي، فنحن نربي من أجل الحق والخير والجمال، وليس من أجل الخطأ والشر والقبح" . (Delandsheere V, 1982 p 40)

إن هذا يعني أنه لا يمكن الحديث عن بناء منهاج دراسي دون تحديد مسبق ودقيق للأهداف والمرامي المتوخى تحقيقها، ذلك أن الأهداف هي التي تقود إلى رسم معالم الإجراءات اللاحقة، كما أن مشروعية وصلاحية أو فعالية تلك الإجراءات تبقى رهينة بمدى الانسجام والتناغم القائمين بين النوايا المعبر عنها، والنتائج الملموسة التي يتم التوصل إليها.

• **على مستوى المضامين:** يحدد المنهاج مواصفات المتعلمين في نهاية التعليم الابتدائي كما يلي:

- جعل المتعلم قادرا على التعبير السليم باللغة العربية؛
- جعله قادرا على التواصل الوظيفي باللغة الأجنبية الأولى قراءة وتعبيرا والنطق بلغة أجنبية ثانية؛
- جعله قادرا على التفاعل مع الآخر ومع المحيط الاجتماعي على اختلاف مستوياته (الأسرة – المدرسة) والتكيف مع البيئة؛
- جعله قادرا على التنظيم (تنظيم الذات والوقت) والانضباط؛

- جعله مكتسبا لمهارات تسمح له بتطوير ملكاته العقلية والحسية والحركية؛
- جعله قادرا على استعمال الإعلاميات وعلى الاتصال والإبداع التفاعلي؛
- جعله ملما بالمبادئ الأولية للحساب والهندسة.

إن هذه المواصفات التي يحددها مضمون المنهاج الدراسي لسلك التعليم الابتدائي، تحيل إلى مقاربة التدريس بمدخل الكفايات. فإذا كانت الكفاية هي " معرفة حسن التصرف من خلال تجنيد المتعلم للمعارف وتعبئتها ودمجه للقدرات والمهارات ثم التحويل في الوقت المناسب، وفي الوضعيات المناسبة إلى إنجاز ملائم" Guy Le Boterf، فإن الميثاق الوطني يعتبر التدريس بمدخل الكفايات المدخل المناسب لتحقيق تعليم وتكوين جيدين ولربط المدرسة والجامعة بالمحيط الاقتصادي وتحقيق انفتاح المؤسسة التعليمية على واقعها.

إن الكم الهائل من المعارف التي ما زالت مثقلة بها البرامج والمقررات الدراسية عبر مختلف المستويات وبجميع الأسلاك، بدءا من السنة الأولى ابتدائي حتى السنة الثانية باكالوريا، يجعل قدرة التلميذ على اكتساب المهارات التي تسمح له بتطوير ملكاته العقلية والحسية والحركية –كما ورد في الكتاب الأبيض– في غاية من الصعوبة.

إن هاجس الكم المعرفي كان حاضرا بقوة في بناء المنهاج الدراسي وبالتالي ظل أسير بيداغوجيا المحتوى رغم التصريح على مستوى الأهداف والتوجيهات بتبني بيداغوجيا الكفايات.

لقد تضمن تقرير المعرفة العربي لسنة 2010/ 2011 التابع لبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي، حول إعداد الأجيال الناشئة لمجتمع المعرفة بالعالم عامة، العديد من المعطيات السلبية، حيث خلص بعد مقارنة المتوسطات الحسابية والنتائج المتعلقة بالمهارات المعرفية، إلى أن هناك ضعفا لدى التلاميذ المغاربة في جميع المهارات المعرفية، وتدنيا ملحوظا في مستواهم المعرفي، وكذلك في مهارة التواصل الكتابي الذي يعتبر الأضعف من بين جميع المهارات المعرفية، حيث يقل المتوسط الإجمالي الفعلي عن الحد الأدنى المفترض لامتلاك تلك المهارة بما لا يقل عن 7.21 درجة، إذ أن 19.6٪ من المستجوبين حصلوا على صفر(0 نقطة) في هذه

المهارة، كما أن مهارة حل المشكلات تبدو هي الأخرى غير مكتسبة لدى أفراد عينة البحث هذه. إذ أن أداءهم العام كان دون المستوى المطلوب بما يقارب 4.5 درجة.

• **على مستوى الوسائط والوسائل التعليمية:** من أبرز مظاهر الاختلال في المنهاج الدراسي، عدم وجود الوسائل الكفيلة بجعل التعلمات دائمة الحضور في أذهان المتعلمين، بحيث يغلب عليها الطابع التجريدي، وبالتالي تنتهي بانتهاء التقويم. إن نوعية الوسائل التعليمية التي يتم توظيفها تعكس مستوى التقدم التكنولوجي والعلمي الذي وصل إليه النظام التعليمي بالبلاد، كما يسمح بالوقوف على مدى قدرة المؤسسة التعليمية على إدماج التكنولوجيا في مختلف مشاريعها.

إن المدرسة مطالبة بمواكبة كافة التغيرات التكنولوجية التي تطرأ على المحيط. فقد سمح التطور المذهل في مجال العلم والتكنولوجيا في العقود الأخيرة من القرن الماضي بظهور وسائل وتقنيات حديثة نفذت إلى قطاع التربية والتعليم، ساعدت المدرس على التخلص من التلقين من جهة، وساعدت المتعلم على الاستيعاب دون عناء كبير من جهة أخرى.

هكذا نلاحظ أن الوسائل التعليمية لم تعد محصورة في تبسيط المحتويات، وتحويل المعرفة المجردة إلى معرفة مشخصة، لكنها باتت مرآة تعكس إلى حد كبير مستوى استفادة المجتمع من الخدمات التي توفرها التكنولوجيا الحديثة، ودرجة مواكبته للمستجدات، لذلك فان غياب الوسائط أو قلتها أو عدم توظيفها أو صعوبة الولوج إليها، يعكس أحد مظاهر الاختلال في المنهاج الدراسي المغربي؛

• **على مستوى الكتاب المدرسي:** إن العديد من المتعلمين والمدرسين والمفتشين يقولون بأن الكتب الجديدة لا تخلو من إيجابيات، ولكنها تشكو بعض الثغرات، ومنها عدم قدرة المدرس والمتعلم على إنجاز الكفايات الواردة في الكتاب المدرسي. ولمحاولة تجاوز هذه الوضعية أو الاختلالات، نقترح أن تقوم الوزارة بتجريب الكتاب قبل المصادقة عليه على غرار ما تفعل كوريا ودول صاعدة أخرى. إن الهدف المتوخى من تجريب الكتاب المدرسي هو معرفة ما إذا كان المتعلم والأستاذ المتخرج من المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، قادرين أو غير قادرين على إنجاز الكفايات الواردة فيه؟

إن مفارقة الكتاب المدرسي الجديد هي أن لجنة التأليف تتكون من أستاذ جامعي باحث ومفتشين وأساتذة مدرسين ذوي تجربة طويلة. الشيء الذي جعلهم يضمنون هذا الكتاب كفايات وأهدافا تناسب مستواهم وكفاياتهم ولا تناسب في أغلبها مستوى المدرسين الجدد وكفاياتهم، بينما كان المنطق يقتضي تشخيصا ترابيا وتجريب الكتاب لمعرفة النسبة منه القابلة للتحقق.

إننا نقترح إخضاع الكتاب المدرسي للتجريب، (L'expérimentation) إذا أردنا ممارسة مقاربة تشاركية إشراكية وتنافسية ناجعة بين الراغبين في التأليف، وإذا أردنا إنتاج كتاب يتضمن كفايات قابلة للتحقق.

ولدراسة وتحليل الكتاب المدرسي تستعمل مجموعة من المعايير المتكاملة هي: المعايير ذات الطابع المادي كسهولة التناول والتجليد والصلابة والنوعية والكلفة؛ والمعايير ذات الطابع التواصلي كالمقروئية اللغوية والكلمات والجمل والمقروئية الإنشائية كتنظيم المعلومات والأسناد والوثائق والوسائل الديداكتيكية، والمقروئية الطباعية كالتقديم؛ والمعايير ذات الطابع البيداغوجي المتمثلة في المضمون والطريقة البيداغوجية وتشمل المفاهيم والمصطلحات والحقائق والإخبار واستراتيجيات التعلم وتأطير المتعلمين؛ ثم المعايير ذات البعد الثقافي وتتكون من المضمون القيمي وتمثلات المجتمع كالقيم الأخلاقية والدينية والاجتماعية وحقوق الإنسان والأوساط الجغرافية الممثلة والأوساط السوسيو-اقتصادية وصور العالم وأنماط العيش.(دليل تقييم الكتب المدرسية المملكة المغربية وزارة التربية الوطنية، ص24 وما بعدها)

ونظرا إلى مضامين الدستور الجديد ومسألة الهويات الثقافية وراهنية إدراج بعض المكونات ضمن الكتاب المدرسي، تطرح منذ بداية الألفية الثالثة مسألة الكتاب المدرسي والمنهاج الدراسي المغربي في علاقته بحقوق الإنسان والمواطنة والجندرة أو المقاربة بالنوع. وفي هذا السياق، ظهرت أبحاث تدرس الكتاب المدرسي انطلاقا من شبكة تحليل ذات بعد حقوقي؛ ومنها الشبكة التي انبثقت من ندوة نظمت بأستراليا سنة 1991 ، والتي تتكون من خمس مقولات هي:

مقولة الصحة أو الصلاحية: تعني مدى توافق مضمون الكتاب المدرسي مع مستوى التطور العلمي الحقوقي الحالي، ووثوقية المصادر والمراجع، وتناسق الصور والرسوم البيانية؛

مقولة البعد الثقافي: ويتكون من البنية العلائقية بين الثقافات ومعالجة الكتاب لكيفيات التفاعل والتثاقف وحقوق الإنسان وتجاوزه للقوالب والأفكار المتحجرة؛

مقولة الأخلاق الكونية: وتعني مبادئ العدالة الاقتصادية والاجتماعية والتنمية المستدامة والسلم والأمن العالميين؛

مقولة الحجم: هل يتم عرض كل العناصر المرتبطة بموضوع ما بشكل تام وكامل، وهل يترك المجال مفتوحا عند اختيار وطرح المشاكل المعروضة في الكتاب؛

مقولة الأهداف المنهجية: هل يتم عرض المعارف في الكتاب المدرسي بطرق بيداغوجية تراعي مستوى النضج العقلي للفئة المستهدفة، وهل تترك للمتعلم فرصة التعبير عن رأيه، وهل تعرض عليهم جميع الرؤى والمقاربات. (أميم عبد الجليل 2013 ص69-72)

• **على مستوى أساليب التقويم:** (أنظر تاسعا: التقويم البيداغوجي: وضع السؤال وتصحيح الورقة)

يشكل التقويم انشغالا مستمرا للممارسين في الحقل البيداغوجي، لكونه لا يقتصر على ظروف محددة، كفترات الامتحان، أو نهاية الموسم، أو مرحلة التوجيه أو غيرها، وإنما هو جزء من العملية التربوية التعليمية، المنتظمة. يغطي جميع محطات سيرورتها، بدءا بانطلاقها (التقويم التشخيصي) وانتهاء بنهايتها (التقويم النهائي) ومرورا بمراحل انجازها (لتقويم التكويني).

إن التقويم البيداغوجي سيرورة وعمليات متواصلة يتم استحضارها بالضرورة عند صياغة وبناء المنهاج التعليمي. وإذا كان تحقيق الموضوعية والإنصاف وتكافؤ الفرص والشفافية في عملية التقويم رهينا بقابلية الانجازات للملاحظة والقياس، فإن من تجليات اختلال المنهاج على هذا المستوى، أنه لا يتضمن دائما أهدافا دقيقة ومحددة يمكن ملاحظتها وقياسها. وبالتالي يتبين نزع المصداقية عن العملية التعليمية- التعلمية بشكل عام، وعن عملية التقويم على وجه التحديد، وجعل المجتمع يفقد الثقة في المنظومة التربوية برمتها. وهذا هو لسان حالنا.

الفصل الرابع

مصطلحات تربوية مقرونة بأمثلة

امتحانات وحالات تربوية محلوبة بأجوبة

ملاحظة: يمكن الاتصال بنا للحصول على مزيد من المصطلحات والمفاهيم والامتحانات لأن هذا الكتاب لا يتسع لها.

أولا: مصطلحات ومفاهيم تربوية

* **إدماج (Integration):** عملية نربط بواسطتها بين العناصر التي كانت منفصلة في البداية، من أجل تشغيلها وفق هدف معطى (Xavier Roegiers (2001) une pédagogie d'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement, 2 ème édit, Deboek Université , p 22) أنظر التفاصيل في الفصل الثاني 2 – بيداغوجيا الإدماج وبعض طرائق الإدماج وبناء الكفايات)

* **اكتساب (Acquisition):** عملية استيعاب واستدخال عادة أو قيم أو كفاية أو سلوك ما عن طريق التفاعل والاحتكاك والتجربة. وما يميز الاكتساب عن التعلم هو كونه إراديا ولا إراديا. إن الفرد يكتسب بعض القيم من خلال أثر وفعل المجتمع فيه.

* **اضطرابات التعلم (Troubles d'apprentissage):** يمكن التمييز بين الاضطرابات التالية:

* **اضطرابات القراءة (Dyslexie):** ويتجلى في عدم القدرة على القراءة العادية رغم بلوغ السن المتوسط أي ست سنوات؛

* **اضطرابات التلفظ الشفهي(Dyslalie):** وينتج عن خلل يصيب أعضاء النطق كاللسان أو الأسنان ...إلخ؛

* **اضطرابات الكلام (Dysarthrie):** وهو نقص في التلفظ ويسمى اللجلجة أو الثغثغة؛

* **اضطراب الكتابة (Dysorthographie):** وينتج عن تعلم القراءة أو الخلط بين مواقع الحروف والجهات فوق، تحت، يمين، يسار؛

* **اضطراب تعلم الحساب (Dyscalculie):** ويتجلى في عدم القدرة على الحساب وكتابة الأعداد كأن يكتب 16 هكذا 61؛

* **اضطراب عاطفي (Dysphorie)** : وهو الشعور بالإنهاك والوهم وعدم الرضى عن النفس لدرجة الإدمان والتعاطي للمخدرات (للحصول على تفاصيل ، أنظر المواقع التالية)
http://www.google.co.ma/search?hl=fr&rlz=1R2GGLL_fr&q=comment+rem%C3%A9dier+%C3%A0+la+dyslexie&start=0&sa=N

http://fr.wikipedia.org/wiki/Trouble_d'apprentissage_scolaire

http://www.aqeta.qc.ca/FRANCAIS/generale/depista3.htm

* **إعاقة (Handicap)**: حالة يكون فيها الشخص غير عاد أو سوي ، وتكون الإعاقة ذهنية **mental** أو جسدية **corporel/ physique.** ويمكن علاج الإعاقة إما بالترويض والأدوية وإما بواسطة الإدماج وتفريد وتفريق التعليم والتعلم .

* **استراتيجية (Stratégie)** : تنظيم مخطط يتكون من تقنيات ووسائل ويتوخى تحقيق هدف ما.

* **استراتيجية التعلم (Stratégie d'apprentissage)**: استراتيجية الهدف منها هو تحقيق التعلم. مثال:

إذا أجاب المتعلم قائلا "هذا هو الشخص الذي يصلح الأحذية " ، وكان هدف الأستاذ من طرح السؤال تعليميا تعلميا أي الحصول على جواب هو "الإسكافي" فإنه يطبق استراتيجية ميتامعرفية أو معرفية مع المتعلم ليصل به إلى المفهوم ، لكن إذا كان هدف الأستاذ هو تحقيق التواصل، فإنه يقبل جواب المتعلم الذي اتبع استراتيجية تعويضية **(stratègie de compensation)** ، فلم يقتصد في استعمال اللغة واهتم بالمحور الجدولي (العربي اسليماني 2005).

* **استراتيجية معرفية (Stratégie cognitive)** : عملية تنسيق الوسائل التي يستعملها الفرد في تدبير سيرورات الانتباه والتعلم التي يمر منها. إنها مجموع العمليات المعرفية والعملية التي يقوم بها الفرد لمعالجة معلومة أو وضعية من أجل تحقيق هدف ما.

ويعرف جروم برونر (**Bruner.J**) الاستراتيجيات المعرفية بأنها " السيرورات المستعملة من أجل البحث وإيجاد وضعيات جديدة لمشكلات جديدة (**Raynal F ,et al, p 347**)

وتمكن الاستراتيجيات المعرفية من إنجاز مهمة محددة كاستعمال عمليات الضرب والطرح والجمع والقسمة في الرياضيات لكن ينبغي أن تتم هذه العمليات في إطار وضعية مسألة او حل تمارين رياضية.

• **استراتيجية ميتامعرفية** (**Stratégie méta-cognitive**) : إنها استراتيجيات تسهل تدبير مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية مثال : إن تقديم عرض مسرحي لآباء وأمهات وأولياء التلاميذ يتطلب التخطيط والتنظيم وتقديم العرض. وكل ذلك يفرض استخدام **استراتيجيات ميتامعرفية** تمكن من تنسيق وتأليف إيجابي بين الاستراتيجيات المعرفية لتحقيق المشروع .

• **أسلوب تعليمي** (**Style d'enseignement**): يتميز عن الطريقة التعليمية بكونه يشير إلى ما يميز المدرس من خصائص وسمات شخصية تعطي الدرس أو طريقة إنجازه طابعا شخصيا يميز مدرسا عن آخر. وبناء على هذا التعريف يمكن أن يطبق مجموعة من المدرسين الطريقة الحوارية في دروسهم، ولكن مع احتفاظ كل منهم بأسلوب خاص به في ممارسة هذا الحوار. فقد يميل بعضهم إلى التوجيه وقد يميل البعض الآخر إلى الحرية والمشاركة. فإذا كانت الطريقة تحيل إلى نسق من التقنيات التي تحدد شكل العمل في القسم، فإن الأسلوب يحيل إلى السمات الشخصية التي تطبع تطبيق الطريقة من قبل المدرس (**Decorte p 6**).

• **بيداغوجيا** (**Pédagogie**): لا يهمنا الخوض في ايتيمولوجيا المصطلح، ولا في تطوره التاريخي والدلالي بقدر ما يهمنا الوقوف عند بعض التعاريف التي تفيد في التعامل مع موضوع الدراسة. إن البيداغوجيا هي «كل نشاط يقوم به الانسان بهدف تطوير التعلم لدى فرد آخر». ونقترح بدورنا التعريف التالي: «البيداغوجيا هي مجموع الممارسات النظرية والتطبيقية الهادفة إلى حل المشاكل المرتبطة بعمليات التواصل بين شخصين فأكثر؛ سواء أكانت هذه المشاكل في ميدان التربية والتعليم أم في المسرح والسينما، أم في ميدان المناظرات والعلاقات الثقافية».

وفي سياق تعريفنا هذا، يصبح البيداغوجي مطالبا بالتفكير مليا في الأسئلة التالية: ما هي الطرائق الأكثر نجاعة في التحصيل والدراسة؟ ما هي استراتيجيات التعلم؟ ما هي محتويات التعليم؟ ما هي المبادئ والمفاهيم والمصطلحات التي تفيد في تنظيم المعرفة الجامعية و/ أو الأكاديمية ؟ ما هي أسباب التعثر الدراسي؟ ما هي العوامل التي تؤدي إلى انقطاع الطالب عن الدراسة؟ ما هي أسباب ارتفاع نسبة التسرب والهدر؟ كيف يتوسط الأستاذ الباحث في إكساب الطالب كفايات منهجية، استراتيجة، معرفية وتواصلية؟ إذا كانت الجامعة نسقا، كيف ندبر مظاهرها البنيوية **(Aspects structuraux du système)** ونتعامل مع مظاهرها الوظيفية؟ **(Aspects fonctionnels du système)**. هذه اسئلة نعتبرها ضرورية لأي تفكير في الاصلاح حيث يتم الجمع بين ماهو ديداكتيكي وبيداغوجي وتربوي بطريقة دينامية . (اسليماني2005)

* **بيداغوجيا الإبداع (Pédagogie de créativité)** : هي أنشطة وعمليات منظمة، يقوم بها المتعلم لابتكار أفكار أو اكتشاف أشياء. ولتحقيق هذه البيداغوجيا ينبغي للمدرس أن يقوم بما يلي: أ) وضع التلاميذ في وضعية تمكنهم من إدراك مشكل والشعور بالحاجة إلى الإبداع والابتكار، ب) تمكين المتعلم من تقديم وإنتاج أكبر قدر من الأفكار والألفاظ ،ج) مرونة النشاط، د) أصالة الإنتاج، هـ) إعادة بناء الأشياء والأفكار.

* **بيداغوجيا التحكم أو التمكن (Pédagogie de maîtrise)** : بيداغوجيا تهدف إلى جعل المتعلم متمكنا من الأهداف التعليمية ومتحكما فيها انطلاقا من ضبط انتقاله من سلوك أولي إلى سلوك نهائي. وهدف هذه البيداغوجيا هو جعل جميع المتعلمين يتفوقون في تعلمهم من خلال تعليم مناسب لخصوصياتهم الفردية. وتلتقي بيداغوجيا التحكم مع البيداغوجيا الفارقية في مسلمات عدة منها الاهتمام بالمتعلم وسيرورات التعلم.

* **بيداغوجيا التفعيل (Pédagogie actualisante)**: بيداغوجيا تفاعلية تسعى إلى تفعيل **(actualiser)** إمكانات المتعلم كلها. أي نقلها من الوجود بالقوة إلى الوجود بالفعل

وهي بيداغوجيا ترتبط بالكفايات التي هي موارد وإمكانات غير ملموسة تتحقق بفعل أعمال منجزة **(الإنجاز performance)**

* **بيداغوجيا حرة (Pédagogie libre):** مجموع التصورات والطرائق التي تعتبر المتعلم منطلق النشاط التعلمي ومصدر تصميم وسائل التعليم، وتعطي للمدرس والدرس أهمية ثانوية حيث ترى أن المبادرة تأتي من المتعلم.

* **بيداغوجيا سلبية (Pédagogie négative):** صفة تطلق على الممارسة التربوية كما تصورها جان جاك روسو وهي ضد البيداغوجيا أو التربية الإيجابية القائمة على تبليغ مجموعة من المعارف للمتعلم من طرف المدرس . إن البيداغوجيا السلبية مبنية على ترك الحرية للطفل لينمو بشكل طبيعي ودون توجيه من الراشد.

* **بيداغوجيا مفتوحة (Pédagogie ouverte):** بيداغوجيا تقوم على 1) حرية التعبير والرأي 2) الاعتراف بالخطأ 3) قبول الاختلاف 4) الحوار العمودي والأفقي بين مختلف أفراد المجموعة 5) تحديد الكفايات المستهدفة 6) التعاقد بين الأطراف المعنية.

* **تحويل (Transfert)** : هو نقل التعلمات أو المعارف والمهارات من وضعية أو سياق إلى آخر. ويمكن التمييز بين تحويل قريب **near transfert** يخص وضعيتين منتميتين إلى نفس السياق الموضوعي (الجبر- الإحصاء -الجغرافيا)؛ وتحويل بعيد **far transfert** يخص وضعيتين تعتبران متباعدتين من الناحية المبدئية (الفلسفة والفرنسية والتربية الإسلامية) .

-يرتبط التحويل بالميتامعرفة لأن المتعلم يكون فاعلا ومراقبا لفعله التعليمي ولسيروراته المعرفية الخاصة.

* **تمثلات (Représentations)** : التمثل هو إنشاء فردي أو اجتماعي لخطاطات أو توصيفات ملائمة للواقع، إنه استحضار ذهني لأشياء غائبة عن حواسنا، أو إستكمال المعرفة الإدراكية لأشياء حاضرة بالرجوع إلى أشياء غائبة. وتمثلات المتعلم هي، بكل بساطة،معارفه القبلية باعتبارها نظاما تفسيريا يجعله يدرك أو يجيب أو يلاحظ بطريقة صحيحة أو غير صحيحة.

أمـــثـلـــة:

- تمثل الأرض ثابتة لا تتحرك؛

- تمثل السيارة كائنا حيا لأنها تتحرك؛

- تمثل الأحزاب السياسية تنظيمات غير مفيدة؛

- تمثل المدرسة الخاصة أكبر مردودية من المدرسة العمومية.

* **تنشئة اجتماعية (Socialisation)** : سيرورة اجتماعية يتم من خلالها إدماج الفرد في المجتمع. وتتم هذه العملية الاجتماعية والثقافية من خلال إنشاء مؤسسات منها المدرسة التي توكل إليها مهمة جعل المتعلم يتشرب قيم المجتمع وتقاليده وعاداته أي ثقافته بصفة عامة.

* **تربية (Education)** : يمكن تحديد دلالات هذا المفهوم من خلال زوايا متنوعة من النظر: وذلك لكونه من المفاهيم المتعددة الأبعاد.

فلسفيا: التربية عملية إنسانية خاصة؛

سوسيولوجيا: التربية عملية مثاقفة أو تنشئة اجتماعية؛

سيكولوجيا: عملية تأثير تمارس على الشخص لإكسابه سلوكات ما؛

بيداغوجيا: التربية تعليم منظم ونشاط قصدي ينظم في إطار وضعيات تعليمية محددة تتضمن كافة الشروط المادية والبشرية لإنجاحه.

* **تصحر معرفي (Désertification cognitive)**: حالة تتعطل فيها الوظائف العقلية والبنيات المعرفية فيخمد نشاط الفرد ويصبح دماغ المصاب بالتصحر غير قادر على إنتاج المعرفة أو معالجة المعلومات. ونقترح هذا المفهوم للدلالة على المفهوم الجديد للأمية وضرورة تغذية الجسم والعقل بتحيين المعرفة والتكوين المستمر ومواكبة العولمة والتدفق السريع للأموال والأشخاص والمعرفة.

* **تعلم (Apprentissage)** : سيرورة يتم عبرها تملك معرفة أو مهارة أو اكتساب كفاية جديدة أو تنمية كفاية قديمة، والتعلم في رأينا عملية إرادية وفعل قصدي (ومن خصائص الكفاية أنها متعلمة ومكتسبة. إن المتعلم مفهوم إبيستيمولوجي معرفي أما الطفل والمراهق والشاب والكهل فهي مفاهيم نمائية بيولوجية سيكولوجية. جاء في الميثاق :"جعل الطفل لصفة خاصة والمتعلم بصفة عامة في قلب منظومة التربية والتكوين. "

* **تعلم ذاتي(Auto- apprentissage)** : تعلم يتحكم فيه المتعلم الذي يكون قادرا على تطوير استراتيجيات متكاملة وحل مشكلات عدة ... **(Cagné Robert)**؛

أسلوب تعلمي يكون فيه المتعلم فاعلا رئيسيا ويكون فيه الأستاذ موجها ومسهلا ومصاحبا (العربي اسليماني)؛ التعلم الذاتي هو شكل من أشكال التنوير بالمعنى الكانطي (العربي اسليماني).

* **تعليم (Enseignement)**: عملية تربوية تقتضي تبليغ مجموعة من الخبرات والمهارات المعرفية في إطار مؤسسي محدد. وتكون هذه المعارف منظمة ومصنفة وفق معايير متنوعة، اجتماعية ونفسية.

* **تواصل (Intercommunication)**: التواصل من تواصل يتواصل، وهو مختلف عن الاتصال. نقول تواصل زيد وعمرو بمعنى المشاركة ووجود أثر من فاعلين اثنين(العربي اسليماني التواصل التربوي 2005 ص 11).

– ويرى هابرماس **(Habermas, Y)** أن التواصل ليس هو الحوار أوالنقاش. فعندما تكون ادعاءات الصلاحية متعارضة **(Prétentions à la validité)**، أي عندما تكون الآراء مختلفة تدخل الأطراف دائرة الحوار والنقاش المبنيين على تفادي مزالق العنف وتطبيق ديمقراطية مداولاتية **(Démocratie délibérative)** ؛ وعند الاتفاق يحصل التواصل.

* **حكامة جيدة (Bonne gouvernance)**: أداة لضبط وتوجيه وتسيير التوجهات الاستراتيجية الكبرى للمؤسسة، يمكن تطبيقها في المجالات الاقتصادية والاجتماعية

والثقافية ، أسلوب جديد في التدبير يدعم تذويب الحدود وتشجيع التشارك بين المسيرين والمساهمين .ومن أسسها حسن التدبير؛ الإشراك ؛ التشارك ؛ التوافق؛ الفعالية ؛ جودة الخدمات والتواصل؛ الرؤية الاستراتيجية. ومن التدابير المتخذة لتحسين الحكامة : توحيد قطاعات التربية والتكوين في وزارة واحدة ، الارتقاء بالجامعة والأكاديمية إلى مؤسسة عمومية تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال الإداري والمالي، ترسيخ اللامركزية واللاتمركز، اعتماد منهجية جديدة لتدبير الميزانية تقوم على النتائج والتعاقد وتطوير الشراكة مع فعاليات المجتمع المدني.(أنظر وزارة التربية الوطنية...)

* **حلقة بيداغوجية (Boucle pédagogique)** : نقترح هذا المفهوم كبديل للمثلث البيداغوجي، وذلك انسجاما مع المقاربة بالكفايات، وكذلك المقاربتين النسقية والماكروسكوبية (**Le Macroscope , Joel De Rosnay**) ، وما يبرر اختيارنا هو أن في الحلقة تفاعلا أكثر دينامية وتغذية راجعة أكثر قوة، حيث يصعب موقعة الأستاذ أو المتعلم أو المادة في نقطة محددة، على عكس المثلث البيداغوجي الذي نجد فيه المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة واضحة وتشغل مواقع متباينة. (العربي اسليماني).

* **دوسيمولوجيا (Docimologie):** هي في معناها الضيق الدراسة التجريبية لمصداقية وصلاحية الامتحانات، وفي المعنى الواسع، تهدف إلى دراسة طرائق وتقنيات التقييم. وتتضمن الدوسيماستيك والدوكسولوجيا.

* **دوسيماستيك (Docimastique)**: هي تقنية الامتحانات، موضوعها هو كيف نبني ونطبق ونصحح ورقة الامتحان، وكذلك ردود فعل المترشحين والممتحنين (تلاميذ، طلبة، متعلمون، أحرار...) إزاء عمليات التصحيح **(Therer.J 1999, Evaluer pour évoluer)**

* **دوكسولوجيا (Doxologie)**: هي الدراسة الممنهجة للآثار المشجعة أو المحبطة التي تخلفها جميع أشكال الامتحانات، وكذلك انفعالات وردود أفعال التلاميذ.

* **الثبات (Fiabilité)**: يكون الاختبار ثابتا عندما يعطي تقييمه نفس النتيجة مهما كان المصحح والزمن الذي يجري فيه التقييم؛

* **الصدق(Validité)** : يكون الامتحان صادقا عندما يمكن من تقييم ما ينبغي تقييمه، أي اختبار جميع الجوانب والمجالات وتحديد الكفايات التي نبغي تقييمها؛

* **الملاءمة(Pertinence)** : يكون الامتحان ملائما إذا قاس الكفايات الملائمة من خلال وضعيات مركبة عوض تقييم موارد منعزلة ومتفرقة.

* **سجلات الأداء أو الصحائف الوثائقية (Portfolios)**: تشمل الصحيفة الوثائقية تسجيل جميع الأنشطة والأعمال المدرسية للمتعلم خلال السنة الدراسية ، أو تشمل على عينة ممثلة لأعمال المتعلم من قبيل المشاريع الشخصية والأعمال الجماعية والتقارير الفردية حول الخرجات الدراسية والرحلات والزيارات وغيرها من أنشطة البحث والتكوين.

إنها إنجازات المتعلم التي يجب أن يطلع عليها الآباء. وتقييم هذه الصحيفة يهدف إلى التحقق من جودة ونوعية تحصيل المتعلم واكتسابه المعارف والمهارات والقدرات العقلية. وذلك انطلاقا من محكات متفق عليها في إطار تعاقد ديداكتيكي وديموقراطية مداولاتية

* **الخرائط المفاهيمية (Cartes conceptuelles)**: هي أداة لتقييم تحصيل المتعلم في مجال المفاهيم وخصائصها (للمزيد من التفاصيل أنظر:

http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/02/74/77/PDF/Deforme_Delettre_Pecuchet.pdf

* **ديداكتيك (Didactique)**: يقتضي تعريف الديداكتيك استحضار ثلاثة تخصصات هي: الإبستمولوجيا والبيداغوجيا والسيكولوجيا، وذلك لأن الديداكتيك علم متشعب بتشعب عملية التدريس نفسها. (شبشوب ص 7). وفيما يلي بعض التعاريف : "الديداكتيك هي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يعيشها المتربي. كما تنصب الدراسات الديداكتيكية على الوضعيات العلمية، التي يلعب فيها المتعلم (التلميذ) الدور الأساسي، بمعنى أن دور المدرس هو تسهيل عملية تعلم التلميذ بتصنيف المادة التعلمية تصنيفا يلاءم

حاجات التلميذ، وتحديد الطريقة الملائمة لتعلمه، وتحضير الأدوات الضرورية والمساعدة على هذا التعلم.

"الديداكتيك مادة تربوية موضوعها التركيب بين عناصر الوضعية البيداغوجية وموضوعها الأساس هو دراسة شروط إعداد الوضعيات أو المشكلات المقترحة على التلاميذ قصد تيسير تعلمه (Brouseau 1983) . ويرى بعض الباحثين أن كومينيوس **Comenius** يعد أول من قدم محاولة تركيبية للبيداغوجيا كعلم مستقل، فقد ألف كتابا تحت عنوان " ديداكتيكا ماكنا" ولكنه تحدث فيه عن المعيش وضرورة إعطاء الأمثلة المحسوسة وتطبيق الطريقة الحدسية في التعامل مع الأطفال. كما أن كتاب لي **w.A.lay** الصادر سنة 1903 تحت عنوان "الديداكتيك التجريبي" يعد أول مصنف في البيداغوجيا التجريبية. أما هانس إيبلي **hans aebli** فقد أصدر سنة 1956 كتابا تحت عنوان " الديداكتيك السيكولوجي" وعرف فيه الديداكتيك انطلاقا من التصورات الإجرائية للذكاء كما حددها جان بياجي **J.PIAGET** فالديداكتيك عند إيبلي هي مجرد تقنية تطبيقية ترتبط بالسيكولوجيا. (بناني ص 38).

ويبقى تعريف جان كلود غانيون **J.C.Ghagnon** من التعاريف الأكثر ملائمة لواقع الممارسة التربوية. إن الديداكتيك إشكالية إجمالية وديناميةتتضمن ثلاثة عناصر أساسية هي : أولا التأمل والتفكير في طبيعة المادة الدراسية والغايات من تدريسها ثانيا: وضع فرضياتها انطلاقا من معطيات علم النفس وعلم الاجتماع والبيداغوجيا ثالثا : إعادة النظر في الممارسة أو الفعل البيداغوجي من خلال النتائج المحصل عليها.

وهكذا فإن الديداكتيك علم نظري وتطبيقي في الوقت نفسه (أمزيان 1993 ص 86).

* **ديداكسولوجيا : (Didaxologie)** : يعد دوكورت **Decorte** أول من نحت هذا المفهوم، ويعني به الميتودولوجيا العامة القائمة على البحث التجريبي **(Decorte p 18)**. وتختلف الديداكسولوجيا عن الديداكتيك من حيث أنها تبني أنظمة متناسقة وقابلة للفحص. إنها لا تخضع لتصورات نظرية مسبقة رغم أن لها نفس موضوع الديداكتيك.

ولكنها تعنى بالنظرية والتطبيق. ويحدد دكورت موضوع الدراسة الديداكسولوجية في بنيتين متناسقتين هما:

- البنية الصغرى : **la microstructure** وتشكل جوهر البحث الديداكسولوجي، وتتكون من العمليات الديداكتيكية الملموسة داخل القسم.

- البنية الكبرى: **la macrostructure** تتعلق بالتنظيم الداخلي للمدرسة أو لمجموعة من المدارس .**(Decorte p 20)**.

* **طريقة (Méthode):** تنظيم مشفر أو مسنن**(codifiée)** يتكون من تقنيات وسائل نستعملها للوصول إلى هدف ما. والفرق بين الطريقة والاستراتيجية هو التشفير. **(Roynal F, p 227)**.

* **طريقة استقرائية (Méthode inductive):** طريقة ينطلق بموجبها الأستاذ من الخاص إلى العام. مثال:

يقدم للمتعلمين حصى وكمية من الماء ثم يطلب منهم:

أ) مسك ورمي كل منهما؛

ب) وضع كل منهما في أوان مختلفة الحجم والشكل واللون و...؛

ج) وأخيرا قول ملاحظتهم التي ينطلق منها ليصل معهم إلى القاعدة الخاصة بالأجسام الصلبة والأجسام السائلة.

مثال آخر

أ) يقدم الأستاذ للمتعلمين نصا فيه كلمات تحتها سطر من قبيل: فلاح...تقني... مزارع... معلم... مرشد... فلاحون..... مزارعون... معلمون... مرشدون... مرشدان... تقنيون...إلخ.

ب) يطلب منهم تعرف الفرق بين ***فلاح وفلاحون ومرشد ومرشدان*** للوصول إلى قاعدة جمع ومثنى المذكر السالم. وتقترح هيلدا طابا **(Hilda Taba)** ثلاث استراتيجيات لتطبيق الطريقة الاستقرائية : بناء المفهوم ؛ شرح وتفسير المعلومات ثم تعميم المبادئ . (يمكن للقارئ الكريم أن يتصل بنا للحصول على أمثلة وتطبيقات بيداغوجية) .

* **طريقة استنباطية (Méthode déductive):** طريقة ينطلق بموجبها الأستاذ من العام إلى الخاص أي من القاعدة مباشرة ثم يعطي الأمثلة بالحالات الخاصة.

وتسمى الطريقة الاستقرائية بالطريقة التركيبية والطريقة الاستنباطية بالطريقة التحليلية وهناك الطريقة الكلية **(La méthode globale)** التي وضعها ديكرولي **Decroly Ovide** لتعليم القراءة انطلاقا من الجملة وليس انطلاقا من الكلمة أو المقطع.كما يمكن الحديث عن نظرية الوحدة ونظرية الفروع في تدريس اللغة .

* **كلام (Parole):** هو التحقق الفعلي للسان بواسطة الفرد ويقابله مفهوم الإنجاز عند تشومسكي.

* **لغة (Langue):** يميز سوسور بين اللغة واللسان والكلام. "إن اللغة هي مجموعة من الاتفاقات الضرورية التي وضعها الهيكل الاجتماعي ليسمح باختيار أو استخدام ملكة الكلام لدى الأفراد". فهي إذا ، مجموعة من العلامات والرموز والقواعد المستعملة من طرف عشيرة ما بهدف التواصل(العربية،الفرنسية، الانجليزية ، الصينية ...). إنها الجزء الاجتماعي من اللسان **langage** ، إنها الجزء الخارج عن الفرد ، حيث لا يستطيع وحده خلقه أو تغييره. فاللغة توجد كاتفاق بين جميع أفراد المجتمع لدرجة أن ويتناي **Whitney** اعتبرها مؤسسة اجتماعية تشبه باقي المؤسسات. وتقع اللغة في نقطة التماس بين الصورة السمعية والمفهوم .

* **لسان (Langage) :** هو ملكة أو قدرة عامة **(faculté générale)** على التعبير بواسطة العلامات ؛ وهو ليس حصرا على اللغات الطبيعية ولكنه يطبع كل شكل من أشكال التواصل البشري. إن وظيفة اللسان ليست طبيعية فقط لأن جهازنا الصوتي ليس موضوعا لأداء وظيفة

واحدة هي الكلام كما هو الشأن بالنسبة إلى الرجلين مثلا. وخلافا للغة التي هي ذات طبيعة متجانسة، فإن اللسان ذو طبيعة غير متجانسة. ومقابل اللسان هو الكفاية عند تشومسكي.

* **معرفي (Cognitif)**: صفة كل ما يتعلق بالمعرفة. وتنطلق هذه الصفة من الفرضية التي تقول بأن المعرفة ليست مجرد نسخة للواقع، بل هي نشاط ذاتي متدرج وديناميي. ولذلك ينبغي أن يتيح التعليم النشاط الذاتي للمتعلم ويراعي خصوصياته وإمكاناته الذهنية.

* **مقاربة بالكفايات: (Approche par compétences)**: بعد قراءة العديد من الأدبيات التربوية والديداكتيكية، لم نعثر إلى حد الآن على تعريف للمقاربة أو تحديد واضح لمفهوم المقاربة بواسطة الكفايات . ويبدو لنا أن التمييز بين المقاربة والبيداغوجيا مازال صعبا بالنسبة إلى عدد كبير من المهتمين.

إن المقاربة هي فعل الاقتراب من شخص أو شيء ما ، وهي كذلك الكيفية التي نعرض بها لموضوع معين **(La manière d'aborder un sujet)** ، نقول مثلا: المقاربة السوسيولوجية لدراسة أدبية أو مقاربة نسقية للهدر المدرسي أو مقاربة شمولية للكتاب المدرسي. يرى كزافيي روجيرس أن المقاربة بالكفايات مقاربة بينتخصصية وعابرة للتخصصات ومتعددة التخصصات **(interdisciplinaire,intradisciplinaire et pluri ou multidisciplinaire)** ، خلافا للمقاربات التقليدية التي كانت تخصصية فقط **(disciplinaire)** . إن المقاربة بالكفايات هي دراسة وممارسة الفعل البيداغوجي والتعليمي- التعلمي انطلاقا من بيداغوجيتي التفعيل والإدماج اللتين يستندان على خلفية نظرية ومعرفاتية تقول بإمكانية تنمية كفايات مكتسبة واكتساب كفايات جديدة لدى كل متعلم. ومن جديد هذه المقاربة أنها أعطت التعلمات معنى وجعلتها أكثر نجاعة وفعالية، كما أنها أسست لتعلمات لاحقة.**(X, Roegiers,p76,77)** فالمقاربة إذن، ليست هي البيداغوجيا. (اسليماني العربي).

* **معيار(Critère)**: هو الصفة Qualité، أو وجهة النظر التي ننطلق منها للحكم على إنجاز ما.

* **مؤشر (Indicateur ou indice)** : مكون من مكونات المعيار مثال : صحة التركيب في إنتاج المتعلم معيار يتكون من مؤشرات هي: وجود فعل في الجملة؛ تناسق الكلمات في الجملة، الاستعمال الصحيح للبدائل.

* **صراع سوسيو-معرفي (Conflit sociocognitif)**: تفاعل دينامي يتميز بتعاون فعال يتم فيه احترام رأي الآخر.**(Gilly.M)**. وينتمي هذا المفهوم إلى علم النفس الاجتماعي وليس إلى علم النفس. ويمكن إثارة الصراع بخلق علاقات أفقية وحوارات بين المتعلمين كأن نطلب منهم رأيهم في جواب أو ملاحظة يقدمه أحدهم، ونحفزهم لاكتساب كفايات الإنصات واحترام الرأي المخالف. وهذا ما نسميه بالتعاون والتقايم **(Coévaluation, Cocorréction...)**

* **عائق (Obstacle)**: نكوص يصيب المتعلم أثناء التعلم. إنه حاجز ضمن وضعية مشكلة يستفز المتعلم الذي يمارس الإدماج فيستوعب الوضعية وينظم المعارف ويعبئها ثم يستعملها لتجاوز العائق وحل اللغز والوضعية المشكلة (أنظر عوائق التعلم).

* **عشيرة الوضعيات (Famille de situations problèmes)** : العشيرة هي مجموعة من الوضعيات المتشابهة ؛ ذلك أن كل كفاية ترتبط بها عشيرة وضعيات مشاكل، فكفاية لعب كرة القدم، تنتمي إلى عشيرة وضعيات هي مجموع المباريات التي يمكن للفرد أن يلعبها، وكفاية التواصل عبر الهاتف، تنتمي إلى عشيرة هي مجموع المحادثات الهاتفية المختلفة التي تجب مواجهتها، وكفاية أخذ النقط، تنتمي إلى عشيرة أخذ النقط في درس أو اجتماع أو مقابلة أو حوار أو إنصات إلى تسجيلات سمعية بصرية، وكفاية قراءة فاتورة أو الضرب على لوحة **clavier** من نوع **AZERTY**، تنتمي إلى عشيرة مجموع الوضعيات الخاصة بالفواتير أو أنواع اللوحات، وكفاية تبيان المخاطر الناتجة عن بعض المواد إذا لم نتخذ الاحتياطات اللازمة عند استعمالها، تنتمي إلى عشيرة هي: لماذا تجب المحافظة على المضادات الحيوية في الثلاجة (إزالة حامض الكلوريدريك)؛لماذا يجب استعمال الماء البارد عند تحضير الجبس؛ لماذا يجب إغلاق الأبواب والنوافذ عندما نريد صبغ غرفة ما لكي يكون الجبس أكثر بياضا ونصاعة. أنظر **(google une pédagogie de l'intégration Jean-Marie ,De Ketel)**

* **هدف نهائي للإدماج (Objectif terminal de l'integration)** : هو الكفاية النهائية المستهدفة من تحقيق كفايات متنوعة.

* **وضعية مستهدفة (Situation cible)**: تسمى كذلك بوضعية الإدماج أو وضعية إعادة الاستثمار. وتستعمل للتقويم أي خلال الامتحانات. وتفيد في عملية الإدماج أو تعلم الإدماج. مثال : محمد ريفي يسكن بنواحي ميدلت ؛ أراد أن يغرس أشجار التفاح من أجل إنتاج العصير وتسويقه في أقرب مكان ملائم، زوده بالإرشادات الضرورية اعتمادا على معارفك حول التربة والمناخ والأسواق وجغرافية المغرب بصفة عامة؟

* **وضعية- مشكلة (Situation problème)** :" تعني جملة من المعلومات التي ينبغي أن يعبئها شخص أو مجموعة أشخاص، من أجل تنفيذ مهمة محددة، لم يكن مخرجها واضحا في البداية " **(Roegiers.Xavier)** . وتتميز هذه الوضعية في الإطار المدرسي، بكونها تؤدي إلى خلخلة بنية المتعلم وبنينة تعلمات جديدة. وما يميزها عن الوضعية المهنية أو العادية هو كون المدرس طرفا وسيطا ومصاحبا.

ثانيا: طريقة مقترحة للتعامل مع الامتحان

• **الخطوات الأولى**

➢ إن أول نشاط ذهني ينبغي القيام به في وضعية اختبارية كتابية، هو قراءة السؤال إذا كان مفردا، وقراءة النص أو الحامل إذا كان السؤال مسبوقا بنص أو تمهيد أو توطئة كما هو الشأن في المثال الذي سنراه؛

➢ إذا كان السؤال غير مسبوق ولا متبوع بنص، ينبغي أن نقرأ السؤال والأسئلة الموالية له لنكَوِّنَ نظرة شمولية ونسقية، ولنفهم أو يزيد فهمنا لسؤال ما من خلال قراءة باقي الأسئلة.

➢ إذا كان السؤال أو الأسئلة متبوعة بتوطئة كما سنرى في المثال، لا بد من قراءة هذه التوطئة لعلنا نجد فيها ما يؤشر إلى طريقة تناول الموضوع أو السؤال؛

➢ إذا كان السؤال محايثا لنص، ينبغي أن ندرك أن العلاقة بينهما جدلية وأن الذهاب والإياب بين النص والسؤال نشاط ذهني معرفي لازم. ولذلك لا بد من قراءة النص أولا ومحاولة فهم الفكرة الرئيسية فيه قبل الانتقال إلى الإجابة عن الأسئلة.

➢ وينبغي أن تكون القراءة الأولى سريعة، لكن القراءة الثانية وربما الثالثة والرابعة، ينبغي أن تكون مركزة نتعرف أثناءها الإشكالية المطروحة ونأخذ بعض الأفكار الرئيسية.

الخطوات الثانية: تختلف باختلاف طبيعة الامتحان ونوعية الأسئلة:

1) السؤال هو: حلل وناقش هذا النص أو المقولة مستعينا بتجربتك؟

2) أسئلة حول النص أو المقولة؛

3) أسئلة مباشرة غير مقترنة ولا مسبوقة ولا متبوعة بنص أو وثيقة.

1) **في حالة التحليل والمناقشة**، نقوم بأخذ الأفكار المستخرجة من النص، ثم نحلل كل واحدة منها ونفسر علاقتها بواقع التدريس والمدرسة المغربية دون إغفال علاقتها بالأسرة والمجتمع أي بالمحيط المباشر؛ وبعد تحليل كل فكرة، نقوم بعملية التركيب، أي أننا نربط الأفكار بعضها ببعض لمعرفة مظاهر التكامل بينها أو التعارض و الاختلاف؛

وأخيرا نناقش بعضها أو كلها انطلاقا من معارفنا ومواردنا الخاصة شريطة أن نتجنب انتقاد السياسة التعليمية للبلاد أو نمس بعض القيم والثوابت التي جاءت في الميثاق الوطني للتربية والتكوين. وإذا فعلنا فيجب أن يكون النقد من أجل البناء وليس من أجل النقد وملء ورقة الامتحان. وعندما نريد أن نحرر، نضع مقدمة في أربعة سطور وخاتمة بالعدد نفسه. المقدمة عبارة عن تمهيد في جملتين ثم طرح أسئلة في سطرين؛ أما الخاتمة، فهي عبارة عن استنتاج عام أو رأي خاص بنا أو سؤال كبير بقي معلقا.

2) **في حالة أسئلة حول نص أو مقولة**، نقوم بتحليل كل سؤال على حدة ونفسر علاقته بالمجالات المذكورة (مدرسة، أسرة، محيط ...)، ثم نتساءل عن الروابط بين الأسئلة جميعها وعن نقط الالتقاء والاختلاف. لكن في حالة وجود نص، ينبغي دائما الارتباط بالمتن الوارد فيه ومحاولة إعادة إنتاجه بطريقة فيها الإبداع والخلق والابتكار والأصالة لكي يدرك المصحح أن صاحب الورقة راكم الكثير في مجال علوم التربية والمستجدات وقضايا التربية والتكوين، وخصوصا على مستوى المتغيرات التربوية ، أي المفاهيم والمصطلحات الجديدة كالتعلم الذاتي والوسائل التعليمية – التعلمية واستراتيجيات التعلم والتواصل التربوي والعنف المدرسي والانعكاسية والميتا–معرفة والتنوير والقيم وإدماج المعارف والحلقة البيداغوجية ...إلخ

3) **في حالة سؤال أو أسئلة مباشرة** : نعالج كل سؤال على حدة أو بطريقة كلية شريطة الرجوع إلى السطر وكتابة السؤال بخط بارز. و نقترح فيما يلي مِثَالَيْن تَطْبِيقِيَّيْن:

• **مـــثـال تطبيقي أول:**

يعد تجديد الكتاب المدرسي في الإصلاح البيداغوجي الجديد بالمغرب، مدخلا رئيسا إلى جودة التربية والتعليم. وذلك بسبب المقاربات البيداغوجية المعتمدة في تآليفه، وكذلك التنافسية التي يخلقها بين المؤلفين والباحثين والناشرين.

1) اشرح التوجه الجديد للوزارة في مجال تجديد الكتاب المدرسي؛

2) بين بعض المقاربات المعتمدة في الكتب المدرسية الجديدة، وناقشها في ضوء تجربتك الشخصية؛

3) إلى أي حد يمكن للتجديد المعتمد في إنتاج الكتب المدرسية أن يساهم في تحقيق الجودة؟

في المثال أعلاه نحلل توجه الوزارة الجديد بدءا بمجالات ودعامات الميثاق الوطني للتربية والتكوين وانتهاء بالبرنامج الاستعجالي مع ذكر بعض البنود والمواد. وفي السؤال الثاني ننتقل إلى المقاربات الجديدة التي نجد على رأسها المقاربة بالكفايات التي تجعل المتعلم وليس التلميذ منخرطا في الدرس، يشارك في بنائه من خلال أنشطة تعلمية تنويرية بالمعنى الكانطي للتنوير. ومنها المقاربة التشاركية والمتعددة التي فتحت المجال لكل طرف في المنظومة أراد المشاركة في إنتاج الكتاب المدرسي. وفيما يرجع إلى السؤال الثالث، نتحدث عن مفهوم الجودة من خلال الميثاق الوطني والجودة في التعليم بصفة عامة ثم نتساءل عن دور الكتب المدرسية الجديدة في تحقيق جودة التربية والتكوين، أي مساهمتها في تجويد الدرس والتعلم والتحصيل الدراسي، وأيضا مساهمتها في تجويد سحنة الخريجين واكتسابهم لكفايات نظرا إلى أنه لا جودة بدون كفايات. كما ينبغي أن نشير إلى أن العديد من المتعلمين والمدرسين والمفتشين يقولون بأن الكتب الجديدة لا تخلو من إيجابيات، ولكنها تشكو بعض الثغرات، من قبيل عدم قدرة المدرس والمتعلم على إنجاز وتحقيق الكفايات الواردة فيها. ولمحاولة تجاوز هذه الوضعية أو الاختلالات، نقترح أن تقوم الوزارة بتجريب الكتاب قبل المصادقة

عليه على غرار ما تفعل كوريا ودول صاعدة أخرى. إن الهدف المتوخى من تجريب الكتاب المدرسي هو معرفة ما إذا كان المتعلم والأستاذ المتخرج من المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، قادرين أو غير قادرين على إنجاز الكفايات الواردة فيه.

إن مفارقة الكتاب المدرسي الجديد هي أن لجنة التأليف تتكون من أستاذ جامعي (باحث) ومفتشين ومدرسين ذوي تجربة طويلة. الشيء الذي يجعلهم يُضَمنون هذا الكتاب كفايات وأهدافا تناسب مستواهم وكفاياتهم ولا تناسب في أغلبها مستوى المدرسين الجدد وكفاياتهم، بينما كان المنطق يقتضي تشخيصا ترابيا وتجريب الكتاب لمعرفة النسبة منه القابلة للتحقق مثلما جُرِّبَتْ ثلاثة كتب في الماضي (Tranchard , A Grand Pas et Belhaj) واحد في الجهة الشرقية حيث وجدة وثان في الجهة الوسطى والشمالية حيث الدار البيضاء وثالث في الجهة الجنوبية حيث مراكش؛ وبعدما تبين أن الكتاب الأول هو الأكثر قابلية للتطبيق والملاءمة مع خصوصيات المتعلم والمدرس المغربيين، تمت المصادقة عليه واعتماده من طرفَ الوزارة الوصية آنذاك.

وفي الأخير، أناقش العلاقة بين توجه الوزارة الوصية والمقاربات الديداكتيكية المعتمدة وتحقيق الجودة، مع تأكيد حقيقة أن الكتاب المدرسي ليس هو الوسيلة التعليمية أو الأداة الوحيدة لتدبير جودة المؤسسة التعليمية، ولكن هناك وسائل وأدوات أخرى لابد من توافرها.

في المقدمة، نعرف الكتاب المدرسي ونشير إلى كونه الوسيلة التعليمية-التعلمية الثانية بعد السبورة، ثم نتساءل عن العلاقة بين تجديده وتحقيق جودة التربية والتعليم . أما **في الخاتمة**، فيمكن أن نشير إلى رأينا في الموضوع أو نقترح مثلا إخضاع الكتاب المدرسي للتجريب (L'expérimentation)، إذا أردنا ممارسة مقاربة تشاركية إشراكية وتنافسية ناجعة بين الراغبين في التأليف، وإذا أردنا إنتاج كتاب يتضمن كفايات قابلة للتحقق. كما يمكن أن نختم بسؤال إشكالي هو: هل يتوفر الكتاب المدرسي في كل مقعد دراسي وفي كل بيت مغربي؟

في حالة أسئلة مباشرة، نعتبر أن كل سؤال مرتبط بالأسئلة الأخرى ولا نتقيد بطريقة التعليمات (Les consignes) التي جاء بها كزافيي روجيرس، والمبنية على الاستقلالية بين

تعليمة وأخرى. ذلك أن الأسئلة في الامتحان ينبغي أن يتم التعامل معها باعتبارها كلا مترابطا ونسقا مبنيا، لكن مع ترقيم كل تعليمة أو سؤال قبل الشروع في الإجابة عنه.

- **مثـــال تطبيقي آخر**

امتحان في مادة نظام التربية و التكوين، دورة دجنبر 2012

" إن تراجع جودة التحصيل (القراءة و الكتابة و الحساب) و جودة الكفايات الأساسية و التقنية والمهنية، أضحى اليوم معروفا لدى الجميع. وقد أصبح هذا التراجع ملحوظا بشكل يبعث على القلق إزاء نوعية محصلات أسلاك التعليم...

كما يتعين التأكيد على أن تنظيم سيولة آلية باعتماد نظام " الحصص" خلال فترة معينة أثر في مكتسبات التلاميذ وأفضى إلى حصول خلل بين مستواهم الحقيقي و بين عدد سنوات تمدرسهم.

و من ناحية أخرى، كشفت محدودية الفعالية الاجتماعية للمدرسة العمومية عن ضعف تمكنها من ترسيخ قيم المواطنة و الانفتاح..."

المغرب الممكن: تقرير الخمسينية، دار النشر المغربية 2006 (بتصرف)

الأسئلـــة:

1) قدم (ي) انطلاقا من النص، تشخيصا لاختلالات المنظومة التربوية؛ (4 نقط)

ورد في النص: " إن تنظيم سيولة آلية نظام باعتماد نظام" الحصص" خلال فترة معينة، أثر في مكتسبات التلاميذ و أفضى إلى حصول خلل بين مستواهم الحقيقي و بين عدد سنوات تمدرسهم.وضح (ي) هذه المقولة اعتمادا على أمثلة مضمون هذه القولة؛ (6 نقط)

3)بين(ي) كيف يمكن للمدرسة أن تؤدي دورها في " ترسيخ قيم المواطنة و الانفتاح" مدعما(ة) جوابك بأمثلة من واقع الممارسة الميدانية.(8 نقط) .

ملاحظة: تخصص نقطتان لتنظيم ورقة التحرير و سلامة التعبير.

الجواب المقترح

مقدمة: عرفت المنظومة التربوية إصلاحات متتالية، ورغم ذلك مازالت تعاني العديد من الاختلالات بعضها مرتبط بأسباب ذاتية وبعضها راجع إلى أسباب موضوعية. كيف تفسر ذلك؟

1) **اختلالات المنظومة التربوية:** نستشف من هذا النص الذي هو مقتطف من تقرير الخمسينية لسنة 2006، أن المنظومة المغربية للتربة و التكوين تعاني مجموعة من الاختلالات التي تتلخص في تراجع جودة التحصيل و الكفايات الأساس و تراجع المستوى بسبب نظام الحصص و محدودية الفعالية الاجتماعية للمدرسة العمومية .

-عدم توافر الكفايات الأساس المتمثلة في كفاية القدرة على القراءة والكتابة والحساب. إننا نلاحظ من خلال الممارسات الصفية مع تلاميذنا و كذلك المناقشات التي تتم بين الأساتذة في إطار مجالس الأقسام و المجالس التعليمية و في إطار المقاربة بالأقران (Peer coaching)، نلاحظ أن أغلبية المتعلمين لا يمتلكون هذه الكفايات الدنيا أو الضرورية (Compétences de base). ومما يؤشر إلى ذلك هو أن بعض المتعلمين ما زالوا غير قادرين على قراءة نص تاريخي أو فك رموز وثيقة، ناهيك عن عدم قدرتهم على إنجاز بعض العمليات الرياضية التي يفترض أن يكونوا قد امتلكوها في مستويات سابقة .

إن أستاذ اللغة العربية مثلا، يشتكي من عدم قدرة المتعلم/ة على قراءة نص قراءة سليمة و هو نفس الادعاء الذي نجده عند أستاذ التاريخ و الجغرافيا و الفلسفة. أما أستاذ الرياضيات، فإنه يعاني من عدم تمكن بعض المتعلمين من كفاية القسمة أو عدم تمكنه من كفاية حل معادلة من الدرجة الثانية ،أو البرهنة نظرا إلى عدم تمكنه من كفاية الطرح و الجمع و الضرب، أو عدم تمكنه من كفاية حل معادلة من الدرجة الأولى.

إننا نتفق مع صاحب النص على وجود هذا الاختلال انطلاقا من مرجعيتين:

- مرجعية نظرية: ترى أن هذه الكفايات الثلاث هي الكفايات الأساس بالنسبة إلى المجتمعات النامية، و هذا هو الاتجاه الذي سارت فيه اتفاقية وزارة التربية الوطنية مع مكتب هندسة التربية و التكوين (BIEF 2012-2009) ، و ذلك في إطار البرنامج الاستعجالي. لقد تدخل المكتب المذكور بمقتضى اتفاقية وقعتها معه وزارة التربية الوطنية. و نشير إلى أن الدول المتقدمة تجاوزت هذه الكفايات من الناحية النظرية، و لكن المغرب ما زال يعتبرها أساسية.

- مرجعية واقعية ميدانية: و هي المرجعية التي ذكرناها و تؤكد صحتها دراسات المجلس الأعلى للتعلم و دراسات باحثين مغاربة في علوم التربية. ذلك أن الباحثين في علوم التربية و تقييم المناهج التعليمية يدركون اليوم مدى خطورة ظاهرة تراجع القدرة على القراءة والكتابة والحساب.

2) **إن نظام الكوطا أو الحصص** نظام ينبثق من خريطة مدرسية غالبا ما يتم وضعها بطريقة تنازلية تفتقر إلى التشخيص الترابي اللازم . الشيء الذي يترتب عنه اختلال التوازن وضعف معامل الارتباط بين متغيرين إحصائيين اثنين هما مستوى التلميذ، و ليكن هو مستوى2 باك مثلا ، و مستواه وكفاياته المعرفية التصريحية و الإجرائية و الشرطية الحقيقية التي لا تعكس مستوى 2 باك بتاتا.

لقد وقفنا شخصيا، على غرار أشخاص ذوي الاختصاص، على بعض الحالات والفجوات التي أصبحت تنعت بالفجوات التعليمية لأسباب تعللها الإدارة التربوية بالإمكانيات و الحاجيات، دون الانتباه إلى بعض المبادئ الناتجة بالضرورة عن المقاربة بالكفايات و مقتضيات الميثاق الوطني للتربية و التكوين. و من هذه المبادئ تكافؤ الفرص والإنصاف و المساواة. في هذا السياق نتساءل كيف نعيد لمنظومتنا توازنها و الحالة أن بعض التلاميذ ينتقلون بمعدل 8 أو 9 وآخرين لا ينتقلون إلا بمعدل 10 وما فوق (مرحلة الانتقال من الابتدائي إلى الإعدادي ومن الإعدادي إلى التأهيلي مثلا) .

3): **الوظيفة الاجتماعية للمدرسة** و كيفية مساهمتها في ترسيخ القيم إننا نشدد على محدودية امساهمة المدرسة المغربية العمومية الحالية في هذا المستوى كما ورد في النص، و يمكن تفسير هذه المحدودية، التي تعتبر أحد الاختلالات الثلاثة بحسب النص، بالرجوع إلى العلاقة بين المتخرجين وأولئك الذين يكونون قادرين على الحصول على مناصب. كما يمكن الحديث عن تمثلات المجتمع للمدرسة العمومية التي لم تعد قادرة على جعل الآباء و الأسر والمحيط بصفة عامة، يكون حولها صورة إيجابية.

وانطلاقا من هذه الملاحظة وعلاقة اللاتكامل بين المدرسة والمحيط بما فيه المجتمع، نتفق مع النص على أن هناك خللا في المدرسة العمومية المغربية؛ و هو خلل متمثل في عدم قدرتها على الانفتاح و لعب الأدوار نفسها التي كانت تلعبها داخل المجتمع. لذلك نجد أن الميثاق الوطني للتربية و التكوين ينص في أحد مجالاته الستة ، ألا وهو المجال الأول، مجال إلزامية التعليم وانفتاح المدرسة على محيطها، ينص في هذا المجال، على أن المدرسة العمومية أصبحت مطالبة بالانفتاح على محيطها الاقتصادي بتكوين شراكات اقتصادية مهنية، والتكنلوجي بتكوين أطر تقانية وتكنولوجية؛ والاجتماعي والسياسي والثقافي بترسيخ مجموعة من القيم من قبيل قيمة الهوية والمواطنة والتسامح والاعتدال وقبول الاختلاف والرأي الآخر. و كذلك بالمساهمة الفعالة في تنشئة الفرد و تحصينه وتزويد المجتمع بالمعارف و الكفايات اللازمة لتشغيله و اشتغاله على أحسن وجه ممكن. ففي الجغرافيا مثلا أو التاريخ أو علوم الحياة والأرض والرياضيات والفلسفة والتربية الإسلامية وغيرها من المواد الدراسية التي هي جزء من المنهاج الدراسي العام، نجد مجموعة من المبادئ والقيم المرتبطة بالإنسان والمواطنة، ونجد أيضا كفايات دنيا في هذه المادة أو تلك ككفاية التموقع في الزمن وفي المكان واستيعاب المحيط المحلي والانفتاح على المحيط العالمي. إلا أن التساؤل الذي يمكن أن نطرحه في علاقة بالنص الذي هو أمامنا، هو كالتالي: إلى أي حد تؤدي المدرسة العمومية وظيفتها الاجتماعية خصوصا على مستوى ترسيخ قيم المواطنة والانفتاح و التنشئة الاجتماعية و على مستوى التكامل بينها و بين الأسرة؟ إن الجواب في رأي صاحب النص

وانطلاقا من الممارسة الميدانية، هو أنها لم تعد تساهم بالفعالية نفسها التي كانت تساهم بها سابقا في معالجة وحل القضايا والمشاكل الاجتماعية، وبالتالي لم تعد معارفها و دروسها معارف و دروسا وظيفية اجتماعية.

خاتمة: إن الاختلالات التي يتطرق إليها النص، ليس إلا ذلك الجزء الظاهر من الأيسبورغ. وبالرغم من ذلك، فإن المدرسة العمومية تعيش منذ بداية الألفية الثالثة مخاضا وولادة متعسرة لحرارة جديدة و وضعيات متقدمة نرجو أن نتعامل معها بروح الالتزام والمواطنة الحق، وذلك لأننا كلنا فاعلون معنيون بالعمل من أجل معالجة كل اختلال، وإحداث التغيير و إقرار المساواة و العدل و الإنصاف و تكافؤ الفرص بين جميع المتعلمين. إن تنزيل الإصلاح والميثاق الوطني و ما يندرج في سياق التحديث و التجديد و المحافظة على مجتمع متماسك ومستثمر لتاريخه وتنوعه، كل ذلك ممكن شريطة تضافر الجهود ونهج الحكامة.

نماذج من الامتحانات مع عناصر الإجابة

يمكن الاتصال بنا للحصول على التصحيح و امتحانات أخرى

مباراة الدخول إلى مسلك تأهيل أساتذة التعليم الثانوي الإعدادي بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين

دورة شتنبر 2013 المادة: مجال المعارف والمهارات التربوية مدة الإنجاز 04 المعامل 2

بعد قراءة النص أجب(بي) عن المطلوب

إن التدريس الجيد يتطلب استخدام طرق متنوعة تلائم كل درس، كما يتطلب استخدام الوسائل التقنية كالوسائل السمعية والبصرية والحاسوب وما إلى ذلك من المستحدثات التربية...كما أن التدريس عملية اجتماعية، بمعنى أن التدريس لا يقتصر على تقديم المعلومات داخل الفصل، بل يتعدى ذلك إلى مرافق المجتمع... ولم يعد التدريس عملية بسيطة، بل أصبح عملية معقدة متشابكة، مكونة من عدة متغيرات يؤثر بعضها على البعض الآخر، ومن هذه المتغيرات ما يتصل بخصائص المتعلم والمعلم النفسية والاجتماعية، ومنها متغيرات البيئة التعليمية والمناخ المدرسي..والتدريس، من حيث كونه علما،يحتاج إلى عدد من العلوم الإنسانية مثل علم الاجتماع وعلم النفس وعلم النفس التربوي...

وبالجملة فإن التدريس نشاط عقلي إنساني مهني، وفيه يستخدم القائم به(المعلم) معارفه وقدراته على التخيل والابتكار والإبداع في كل مراحل العملية التدريسية من تخطيط وتنفيذ وتقويم...

1) ضع(ي) علامة في الخانة المناسبة للإجابة الصحيحة؟

موضوع النص هو: مفهوم التربية مفهوم البيداغوجيا مفهوم التدريس مفهوم التعليم

2) ضع (ي)علامة في الخانة المناسبة للإجابة الصحيحة؟

يشير النص إلى علم يدرس الخصائص النفسية ومراحل النمو الفكري للمتعلم، فهل هو: علم الاجتماع علم النفس علم نفس التعلم علم النفس التربوي

3) صل(ي) بخط بين نوع المتغيرات وعناصرها الأساسية ، وذلك بحسب النص؟

أ) المتغيرات التنفيذية داخل الفصل الدراسي	1-الجنس- العمر- مراحل النمو – أساليب التفكير
ب) متغيرات البيئة التعليمية والمناخ المدرسي	2-عدد التلاميذ- الوسائل التعليمية المتاحة
ج) متغيرات سيكوبيداغوجية	3-التنظيم المدرسي- العلاقات بين أفراد المجتمع المدرسي- العمارة المدرسية
	4-الموقع الجغرافي للمدرسة

أجب(بي) بصحيح V أو خطأ F

4) يعتبر التدريس مهنة كمختلف المهن مثل الطب والهندسة تحتاج إلى تكوين قبل الخدمة	
5) يمكن للشخص أن يكون مدرسا بفضل تحكمه في المادة العلمية وبدون تكوين بيداغوجي مسبق	
6) تنحصر وظيفة التدريس في تنمية المعارف والمهارات لدى المتعلمين	
7) يحتاج االتدريس إلى العلوم الاجتماعية ولا يحتاج إلى العلوم الطبيعية	
8) يستدعي التدريس الفعال القدرة على التفكير الإبداعي	
9) ليس من الضروري أن ينفتح التدريس على البحث التربوي	

10) أكتب(بي) تعريفا مركزا للتدريس الفعال؟.....

11) ضع (بي) علامة V في الخانة المناسبة؟ المنهاج الدراسي هو:

أ) المواد الدراسية التي على التلميذ أن يدرسها في القسم بمساعدة المدرس	
ب) الأنشطة الدراسية التي على التلميذ أن ينجزها في القسم بمساعدة المدرس	
ج) الأهداف والمحتويات التعليمية وأساليب تدريسها وتقويمها داخل القسم وخارجه	
د) الأهداف والمحتويات التعليمية وأساليب تدريسها وتقويمها داخل القسم	

12) صل بخط بين أنواع المناهج الدراسية وتعريفاتها؟

ب) منهاج المواد المنفصلة	1)منهاج دراسي يركز على العلاقات الموجودة بين مادتين أو أكثر والربط بين الموضوعات المدروسة
ب)منهاج المواد المترابطة	2) مواد دراسية متلاحمة من أجل فهم مسألة أو مشكلة معينة ومبنية على مفهوم التوليف
ج) منهاج المواد المدمجة	3) عدد من المواد الدراسية المستقلة عن بعضها ويحكمها منطقها الداخلي الخاص
	4) منهاج دراسي يركز على العلاقات الموجودة بين مادتين أو أكثر

13) أكتب(بي) تعريفا مركزا للمفهومين الواردين في الجدول الآتي:

وضعية مشكلة	
المنطق الداخلي للمادة الدراسية	

خلال النقاشات التربوية بين الأساتذة حول قضايا التربية والتكوين، طرح الأستاذ(س) مشكل غياب التكامل بين المواد الدراسية. مما ينعكس سلبا على التعلمات وبالتالي على شخصية المتعلم وقدراته على التكيف والاندماج مع محيطه السوسيو-اقتصادي

المطبوع بالتعقيد. رد عليه أحد زملائه قائلا: إن مفهوم التكامل بين المواد هو المدخل المناسب لمراجعة مناهجها الدراسية المفككة.

14) ضع (بي) علامة V في الخانة المناسبة للإجابة الصحيحة؟ المجال الذي ينتمي إليه نص الحالة هو:

أ- استراتيجيات التدريس	
ب- غايات التدريس	
ج- تخطيط المناهج الدراسية	
د-فلسفة التربية والتكوين	

15) ضع (بي) علامة V في الخانة المناسبة للإجابة الصحيحة؟ مفهوم التكامل بين المواد هو:

أ- ترابط المواد بينها بناء على القواسم المعرفية والمنهجية المشتركة بينها	
ب- الدمج بين عدة مواد متقاربة بناء على القوسم المشتركة بينها	
ج- الشمولية والتداخل والاندماج بين المواد المطبقة في التعليم	
د- الدمج الكامل بين المواد المطبقة في التعليم	

16) صل (ي) بسهم بين الخطوات وترتيبها المنطقي؟ تستدعي خطوات تقويم المنهاج الدراسي اتباع خطوات متدرجة:

أ- الخطوة الأولى	1-تحليل النتائج لمعرفة نقط القوة والضعف
ب- الخطوة الثانية	2-تحضير وسائل وأدوات التقويم المناسبة وتطبيقها
ج- الخطوة الثالثة	3-استخدام التقويم للقيام بالتحسين المطلوب
د- الخطوة الرابعة	4-تحديد أهداف التقويم
	5-اختيار العناصر المراد تقويمها

17) أكتب (ي) تعريفا مركزا للمفهومين التاليين: التقويم التشخيصي؟ التقويم الإشهادي؟

18) أجب (ي) بصحيح (V) أو خطأ (F) عما يلي:

18) من عيوب الطرية الإلقائية في التدريس أنها تهمل الفروق الفردية ولا تهتم بميول المتعلمين	
19) من عيوب طريقة المناقشة في التدريس أنها تهمل النشاط الذاتي والتفكير وحل والمشكلات	
20)تساعد طريقة المشروعات في التدريس على الحفظ والاستظهار وتقوي الجانب المهاري للتلاميذ	
21) تساعد طريقة المشروعات في التدريس على الاستكشاف وتقوي الجانب المهاري للتلاميذ	
22) لا يمكن اعتبار الإحساس بوجود المشكلة والرغبة في حلها من خطوات طريقة حل المشكلات	
23) من الضروري أن يكون ضمن خطة الإعدادي اليومي للدروس توزيع زمني تقريبي	

24) ضع (ي) علامة V في الخانة المناسبة للإجابة الصحيحة؟ التنشيط التربوي هو:

أ) بعث الروح والحركة داخل مجموعة معينة لإحداث تغييرات في سلوك أفرادها	
ب) بعث الروح والحركة داخل مجموعة معينة لإحداث تغييرات في سلوك أفرادها ومواقفهم ومشاعرهم وأعمالهم	
ج) بعث الروح والحركة داخل مجموعة معينة لإحداث تغييرات في شخصية أفرادها	
د) بعث الروح والحركة داخل مجموعة معينة لإحداث تغييرات في نمط تعلم أفرادها	

25) صل (ي) بسهم بين مستويات الكفايات ومعانيها:

أ) كفايات التقليد	1 – ملاءمة خطوات وإجراءات مضبوطة في العمل أمام وضعيات غير متوقعة بالتفكير بالمثل
ب) كفايات التحويل	2 –تمكن من تحقيق أنشطة للتطبيق حسب خطوات وإجراءات محددة سلفا
ج)كفايات التجديد	3 – خطوات عقلية ومنهجية مشتركة بين مختلف المواد الدراسية
د) الكفايات الممتدة	4 – تمكن من مواجهة مشاكل جديدة وتقديم حلول غير معروفة من قبل
	5 – يمتد تطبيقها وتوظيفها إلى وضعيات جديدة

26) بعد قراءة النص، ضع (ي) علامة V في الخانة المناسبة للإجابة الصحيحة

وجه المفتش التربوي للأستاذ(س)، وهوحديث العهد بمهنة التدريس، ملاحظة سلبية بخصوص إدارة الصف وقدم له توجيهات تتعلق بكيفية تهيئة الشروط النفسية والاجتماعية لحدوث عملية التعلم بصورة فعالة. أحس الاستاذ بعمق المشكل وبدلاً يطبق توجيهات المفتش بشكل تدريجي غير أن المشكل استمر مطروحا. السؤال: ما هو المجال الذي تندرج فيه هذه الوضعية؟

أ) منهجية التدريس	
ب) استراتيجيات التدريس	
ج)الإدارة الصفية	
د) شروط التدريس	

27) ما هي الكفايات المعنية بهذه المشكلة؟ ضع (ي)علامة V في الخانة المناسبة ؟

أ) تخطيط التعلمات	
ب) تدبير التعلمات	
ج) تقويم التعلمات	
د) دعم التعلمات	

28) ضع (ي) علامة V في الخانة المناسبة للإجابة الصحيحة؟ ماذا يقصد بالإدارة الصفية؟

أ) تنظيم العلاقات بين المدرس والتلاميذ داخل حجرة الصف الدراسي	
ب) تنظيم العلاقات بين المدرس والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم داخل حجرة الصف الدراسي	
ج) تنظيم التفاعلات الصفية بشكل يضمن حدوث التعلم لدى التلاميذ بشكل فعال	
د) خلق حوار إيجابي بين التلاميذ بشكل يضمن حدوث التعلم لديهم	

أجب (ي) بصحيح (V) أو خطأ (F) عما يلي:

29) لا يعتبر تفقد المدرس لحضور وغياب التلاميذ من مهمات الإدارة التربوية	
30) تعتبر المحافظة على ترتيب مناسب للمقاعد من مهمات الإدارة الصفية	
31) ليس من الضروري أن يتقن المدرس مهارات التواصل لينجح في إدارة الصف الدراسي	
32) لا يمكن اعتبار تأمين الوسائل التعليمية من متطلبات الإدارة الصفية الناجحة	

33) صل (ي) بسهم بين طرائق التدريس وتعريفاتها؟

طريقة المشروع	1-المحادثة التي تدور بين المدرس والتلاميذ أو بين التلاميذ أنفسهم في موقف تعليمي وتعتمد على الحوار
أ)الطريقةالاستنتاجية	2-استنتاج قاعدة أو قاعدة عامة من حالات خاصة من خلال عرض الأمثلة ومناقشتها
ب)الطريقة المناقشة	3-نشاطات فكرية وعملية ينجزها التلاميذ بإشراف المدرس لبلوغ هدف معين
ج)التعليم التعاوني	4-استخدام المجموعات القائمة على التعاون أثناء التعلم تحت إشراف المدرس
	5-الانطلاق من مشكلة والانشغال بحلها مع التلاميذ

أ) الكتاب المدرسي	
ب) كراسة البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بتدرسي المادة	
ج)دليل الأستاذ المصاحب لكتاب التلميذ	
د)مذكرة التقويم والمراقبة المستمرة للتعلمات	

34) أذكر فائدتين من الفوائد التي يمكن أن يجنيها المتعلم من التعليم التعاوني؟

35) ضع (ي) علامة V في الخانة المناسبة ؟ ما هي الوثيقة التي يرجع إليها المدرس عند تحطيط فروض المراقبة المستمرة

36) ضع (ي) علامة V في الخانة المناسبة ؟ يقصد بالتواصل التربوي:

أ) علاقة تبادل كلامي بين مخاطب أصدر معلومة ومخاطب استقبلها	
ب)علاقة تبادل كلامي بين شخصين لتمرير خطاب معين	
ج)علاقة تفاعل بين طرفين لتمرير خطاب معين بواسطة رمز	
د) علاقة تفاعل إيجابي بين طرفين لتمرير خطاب معين	

37) صل(ى) بسهم بين طرائق التنشيط وتعريفاتها؟

أ)المنتدى Forum	1-طرح موضوع للمناقشة ومعالجته من طرف المجموعة والخروج بقرار بعد مدة زمنية معينة
ب) حلقة النقاش	2-موضوع عن الحياة اليومية في حاجة إلى حل أوقرار يدرس من جماعيا قبل كل المشاركين
ج)المحاكاة	3-وضعية ملموسة يعاد تركيبها حسب نمط معين
د) دراسة الحالة	4-حوار انطلاقا من سند سمعي بصري من نوع الأفلام والأشرطة والبرامج التلفزية
	5-يقوم الأفراد بأدوار غير معتادة في حياتهم اليومية أو المهنية

38) أكتب في المكان المخصص لذلك صفة من صفات المدرس باعتباره قائدا تربويا

أ) المنصفة شخصية	
ب) صفة تدريسية	
أ) صفة أكاديمية	
د) صفة أخلاقية	

انـــتـــهـــى

مباراة الدخول إلى مسلك تأهيل أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين

دورة شتنبر 2013 المادة: مجال المعارف والمهارات التربوية مدة الإنجاز 04 المعامل 2

بعد قراءة النص أجب (ي) عن الأسئلة التالية:

عندما ننطلق من المنهاج المقرر، فإنه يتعين علينا طبعا التساؤل حول نسبة الأغراض المتجلية في الواقع، ويبدو هذا المنظور مشروعا خصوصا وأن الأنظمة التربوية تتبنى خطابا جوهريا حول ما يجب على المتعلمين تعليمه، وما يجب على المتعلمين دراسته. ومن الطبيعي في هذه الحالة أن يعمل الملاحظ على قياس حجم تحقق هذه الأغراض أو الادعاءات .إننا نقر مباشرة بأن غايات التربية غالبا ما تتميز بالطموح، وهي لا تتحقق إلا لدى جزء ضئيل من التلاميذ.

غير أن هذا الطموح يخضع للتفكك، فمن جهة يتم تأويل المنهاج المقرر وأجرأته بالأقسام بأشكال مختلفة، ومن جهة أخرى لا تتحقق أهداف التعلمات إلا لدى فئة صغيرة من التلاميذ رغم الاحترام التام للمنهاج المقرر، ويحيل هذا البعد الأخير على التساؤلات المقترنة بالفعل التربوي، كما يحيل كذلك على الإطار المدرسي بكل متغيراته(...) وهو ما يفسر إذا ما ربطناه بالتنظيم التربوي والممارسات البيداغوجية، التفاوت الحاصل بين التلاميذ على مستوى الاكتساب أي على مستوى التميز والنجاح.

La pédagogie une encyclopédie pour aujourd'hui,2001, pp 66-67

1) ضع (ي) علامة X في الخانة المناسبة ؟ الحقل الذي ينتمي إليه النص هو:

أ) علم الأنتربولوجيا	
ب) علم النفس المرضي	
ج) علم الاجتماع	
د)علوم التربية	

2) موضوع النص هو

أ) غايات التربية	
ب) البيداغوجيات الفعالة	
ج) الفشل الدراسي	
د)المنهاج الدراسي	

3)حسب النص تتحدد عمليات النقل التطبيقي للمنهاج في:

أ) البناء الديداكتيكي	
ب) تحقيق غايات وأهداف النظام التربوي	
ج) الربط بين منطق المنهاج وأشكال التنظيم والممارسات البيداغوجية	
د)ضبط المحددات المؤسساتية للمنهاج	

4)المنهاج الدراسي حسب النص هو:

أ) المقرر الدراسي	
ب) الغايات والأغراض التربوية	
ج) الأنشطة التعليمية الخاصة بالمواد	
د)هندسة أهداف التعلمات ومضامينها يسلك من الأسلاك	

5) المبادئ والتوجهات التي توجه المنهاج الدراسي بالمغرب هي:

أ) المذكرات الوزارية المنظمة للأسلاك التعليمية	
ب) التشريع المدرسي والنصوص القانونية	
ج) مواد وبنود الميثاق الوطني للتربية والتكوين	
د)مواثيق حقوق الطفل	

6)صل(ي) بسهم بين الفكرة ومضمونها؟

أ) الهدف التعلمي هو	الإرساليات المتبادلة بين المدرس والمتعلم خلال وضعية التعلم
ب) النشاط التعلمي هو	صيغ التدبير الديداكتيكي والبيداغوجي لسيرورات التعلم والاكتساب
ج) الوضعية التعليمية التعلمية هي	السياق البيداغوجي لسيرورات التعلم والاكتساب
د)الطريقة التعليمية هي	الاشتغال السيكومعرفي للتلميذ على موضوع التعلم
هـ)التواصل البيداغوجي هو	القدرات والكفايات المراد بناؤها أو تطويرها لدى المتعلم

7) الأستاذ هو قائد لمجموعة أشخاص	صحيح	خطأ
8) جماعة القسم هي جماعة مكونة من مجموعة من التلاميذ	صحيح	خطأ
9)البيداغوجيا هي إجراءات تدبير وتنشيط عمليات التعلم والاكتساب داخل جماعة القسم	صحيح	خطأ
10) التواصل البيداغوجي هو الإرساليات المتبادلة حول مضمون تعليمي بين أفراد جماعة القسم	صحيح	خطأ
12)الطريقة التلقينية طريقة يتم فيها اعتماد الحوار كآلية بيداغوجية تواصلية لبناء الدرس	صحيح	خطأ

12) إن المنهاج الدراسي يرتكز على مرجعيات أساسية تريد الدولة أن تؤطر بها نظامها التعليمي وهذه المرجعيات تعتمد على ثلاثة أنواع من الاختيارات هي:

أ).....

ب).....ج.....

13) إن بناء البرامج والمقررات يعتمد على منطق التعلمات كما حددت أهدافها وتوجهاتها في المنهاج الدراسي وهو يرتكز على ثلاثة محددات هي:

1).....2).....3).....

14) يعتمد إعداد الكتاب المدرسي على ثلاثة مرتكزات هي:

1).....2).....3).....

15) يقتضي بناء مضمون الدرس الاعتماد على ثلاثة أسس هي:

1).....2).....3).....

16) يتحدد اختيار المقاربة الديداكتيكية للدرس بحسب:

1).....2).....

✓ دراسة حالة : من خلال طريقته التعليمية مع جماعة قسمه وتقديمه لدروس إحدى المواد طيلة الأسدس الأول، حاول الأستاذ تحليل نتائج التلاميذ بعد الاختبارات فوجد أن 10إ فقط حصلوا على المعدل، وأن نقط باقي التلاميذ كانت تتراوح مابين 20/ 4 إلى 7/20، وعندما سئل عن السبب أجاب: إن التلاميذ يعانون من ضعف المستوى منذ البداية.

17) ما هو الحقل الذي تنتمي إليه الحالة؟

أ) الديداكتيك والطرائق التعليمية	
ب) تحليل الممارسات البيداغوجية	
ج) بيداغوجيا التقويم والدعم	
د) البيداغوجيا التقليدية	

17) ماهو موضوع الحالة؟

أ) الطرية التعليمية	
ب) البيداغوجيات الفعالة	
ج) الفشل الدراسي	
د) إجراءات التقويم	

18) حسب الحالة يرتبط جواب الأستاذ بإجراءات تقويمية هي:

أ) إنجاز التقويم التكويني	
ب) إجراء التقويم التشخيصي	
ج) تحليل المراقبة المستمرة	
د) تحليل نتائج التقويم الإجمالي	

19) تستهدف سيرورة الفعل التقويمي

أ) قياس إمكانات المتعلم وقدراته	
ب) قياس تحقق التحصيل المعرفي	
ج) قياس مستويات نماء القدرات والكفايات عند المتعلم	
د) الحكم على قدرة التعلم عند التلميذ	

21) حسب الحالة أرجع الأستاذ ضعف نتائج التلاميذ إلى:

أ) صعوبة الدرس	
ب) صعوبة مواضيع الامتحان	
ج) مشاكل في الطريقة التعليمية المعتمدة	
د) إجراءات التنقيط	
ه) ضعف مستوى التلاميذ	

السؤال 22 صل بسهم بين الفكرة ومضمونها

أ) التقويم التشخيصي	هي إجرااات بيداغوجية لتجاوز أسباب التعثر في سيرورة التعلم عند التلميذ
ب) التقويم التكويني	هي أشكال مراقبة وتعديل سيرورات التعلم والاكتساب أثناء الدرس
ج) التقويم الإجمالي	هي عملية ضبط حاجيات التعلم
د) بيداغوجيا الدعم	هي إجرااات بيداغوجية لتقوية قدرات وكفايات المتعلم عند نهاية دورة التعلمات
ه) بيداغوجيا المعالجة	هي إجراءات القياس التقديري لدرجة نماء وتطور القدرات والكفايات عند المتعلم

السؤال 23) ضع (ي) علامة X أمام الجواب المناسب؟

	صحيح	خطأ
السؤال23: التقويم البيداغوجي هو تبادل للخبرات بين أفراد جماعة القسم		
السؤال24: نتائج التلاميذ هي معيار لدرجات تحقق أهداف التعلم عقب دورة التعلمات		

السؤال25: ضعف نتائج التلاميذ ناتج لضعف إمكاناتهم ومستواهم وقدراتهم دائما		
السؤال26: من ضمن ما يكشف عنه درجات مسؤولية المدرس عن بناء كفايات تلاميذه		
السؤال27: التقويم هو مقاربة بيداغوجية لتتبع وتأطير نمو وتطور قدرات وكفايات المتعلمين		

أتمم(ي) بما يناسب:

السؤال 28: إن بناء إجراءات التقويم التشخيصي تتم عند بداية دورة التعلمات لأنها تمكن المدرس من شيئين:

1).....

2).....

السؤال 29: يمكن التقويم التكويني من تعديل سيرورات التعلم والاكتساب وذلك من خلال إجراءين هما:

1).....

2).....

السؤال 30: يرتبط التقويم الإجمالي بقياس درجات تحقق أهداف التعلم عبر استهداف بعدين اثنين هما:

1).....

2).....

السؤال 31: تبني إستراتيجية الدعم بعد تحليل نتائج التقويم لأن هذا يمكن من تحقيق هدفين اثنين هما:

1).....

2).....

السؤال 32 : تستهدف المعالجة مساعدة المتعلم على تجاوز صعوبات وعوائق التعلم من خلال إجراءين:

1).....

2).....

ضع(ي) علامة (X) في الخانة المناسبة للإجابة الصحيحة

السؤال 33 : الحقل البيداغوجي الذي تنتمي إليه المشكلة هو:	
أ) علم نفس التربوي	
ب) هندسة التعلمات	
ج) بيداغوجيا حل المشكلات	
د) بيداغوجيا الدعم والمعالجة	

السؤال34 : موضوع المشكلة هو:	
أ) الطريقة التعليمية	
ب) إجراءات تخطيط الدعم والمعالجة	
ج) التدبير البيداغوجي للتعلمات	
د) بيداغوجيا الدعم والمعالجة	

السؤال35 : حسب المشكلة ترتبط عمليات الدعم والمعالجة ب:	
التقويم التكويني إجراءات	
ب) عمليات التقويم التشخيصي	
فروض المراقبة المستمرة	
د) إجراءات التقويم الإجمالي	

السؤال36 : سيرورة الدعم والمعالجة تقتضي:	
أ) قياس إمكانات المتعلم و قدراته	
ب) قياس تحقق التحصيل المعرفي عند التلميذ	

تحليل طبيعة عوائق و صعوبات التعلم عند التلميذ	
د) الحكم على قدرة التعلم عند التلميذ	

السؤال37 : حسب الوضعية المشكلة يمكن بناء الدعم على ما يلي:	
إعادة الدروس	
تدريب التلميذ على مواضيع الامتحان	
مساعدة التلميذ لحل مشاكل التعلم و تجاوز تعثراته	
د) تطوير استراتيجيات التعلم والاكتساب عند المتعلم	

السؤال 38 : صل(ي) بسهم بين الفكرة و مضمونها

أ-صعوبات وعوائق التعلم	هي أشكال النقص التي قد تطال سيرورة اكتسابية عند المتعلم
ب-سيرورات الدعم	هي التدخل البيداغوجي لتطوير استراتيجيات وسيرورات التعلم والاكتساب عند المتعلم لتجاوز تعثراته
ج_تحليل نتائج التقويم الإجمالي	هي المشاكل السيكو-معرفية التي تعترض المتعلم عند وضعية التعلم والاكتساب المتعلقة بموضوع تعلمي
د_بيداغوجيا المعالجة	هي إجراءات بيداغوجية لتقوية قدرات وكفايات المتعلم عند نهاية دورة التعلمات
هـ-ثغرات التعلم	هي عملية دراسة طبيعة الأخطاء والثغرات التي عبرت عنها نتائج تقويم أعمال التلاميذ

ضع علامة (X)أمام الجواب المناسب

	صحيح	خطأ
السؤال39 : الدعم البيداغوجي هو المساعدة البيداغوجية بين أفراد جماعة القسم		
السؤال40 : نتائج التلاميذ هي معيار تحديد إجراءات الدعم والمعالجة		

السؤال41: تحليل أخطاء وتعثرات التلاميذ يحدد نوعية المعالجة الضروري اقتراحها على التلاميذ		
السؤال42: على المستوى الديداكتيكي، الدعم هو إجراء تكميلي لسيرورة الدروس		
السؤال43: المعالجة هي مقاربة بيداغوجية لتطوير مهارات المتعلمين		

أتمم(ي) بما يناسب

السؤال 44: إن بناء عملية الدعم البيداغوجي لفائدة التلاميذ يفترض القيام بعمليتين اثنتين:

1).....

2).....

السؤال 45: يمكن للمدرس أن يعدل سيرورات التعلم والاكتساب عند التلاميذ الضعاف عبر إجراءين هما:

1).....

2).....

السؤال 46: يكشف التقويم الإجمالي عن نوعين من الاختلالات البيداغوجية هما:

1).....

2).....

السؤال 47: تبنى تدخلات المدرس البيداغوجية لتدبير حصة الدعم والمعالجة على قاعدتين أساسيتين هما:

1).....

2).....

السؤال 48: من أهم نتائج عملية الدعم والمعالجة نجد:

1).....

2).....

مباراة الدخول إلى مسلك تأهيل أساتذة التعليم الأولي والتعليم الابتدائي بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين

دورة شتنبر 2013 المادة: مجال المعارف والمهارات التربوية مدة الإنجاز 04 المعمل 2

بعد قراءة النص أجب(ي) عن الأسئلة التالية:

تجمع الدراسات في مجال تكوين المدرسين على اعتبار كفاية التخطيط من الكفايات الأساس في بناء هويتهم المهنية، وتدعو المدرس إلى ضرورة مراعاة عدد من المبادئ أثناء عملية التخطيط للتدريس،منها:

1) فهم الكفايات والأهداف التربوية العامة وكفايات وأهداف المستوى الذي يدرسه. 2) الإلمام بالمهارات وأوجه التفكير والاتجاهات التي يمكن تنميتها لدى المتعلم من خلال تقديم المادة الدراسية المقررة. 3) ربط خطة التدريس بواقع المتعلمين ومبادئ تعلمهم، وذلك بعد الإلمام بخصائصهم، من حيث مستواهم الدراسي وقدراتهم وحاجاتهم، مع مراعاة الفروق الفردية بينهم. 4) ربط خطة التدريس بالإمكانيات المتاحة سواء المادية (الأجهزة والأدوات اللازمة) أو الزمنية (عدد الحصص و الزمن المخصص للمادة ولكل موضوع أو نشاط). 5) تحديد طرق و أساليب التقويم، و توقع الإجراءات المناسبة لمعالجة نواحي الضعف المرصودة

د.عفت مصطفى الطناوي، التدريس الفعال: تخطيطه،مهاراته، استراتيجياته، تقويمه، دار المسيرة، الأردن، 2009، ص: 36

ضع علامة (X) أمام الإجابة الصحيحة

1)يندرج موضوع النص ضمن مجال:			2) يحدد النص:		
أ	تكوين أطر التدريس		أ	تقنيات ووسائل تقديم الدرس	
ب	اقتصاد التربية		ب	إجراءات التخطيط للدرس	
ج	التخطيط التربوي		ج	مبادئ التخطيط للدرس	
د	تكوين أطر الإدارة التربوية		د	طرق تقديم الدرس	

	3) يعتبر النص التخطيط للدرس:		4)حدد رقم الفقرة في النص التي تعبر عن مضمون كل عبارة:	
أ	من المهارات الأساس لتقديم الدرس		العبارة	مضمون العبارة	الفقرة
ب	من القدرات الواجب تحققها لدى المدرس		أ	اختبار مكتسبات المتعلمين	
ج	من الكفايات المستهدفة في تكوين المدرس		ب	اختيار الوسائل التعليمية	
د	من التقنيات الموظفة في التربية		ج	رصد تعثرات المتعلمين و تصحيحها	
			د	الخصائص النفسية للمتعلم	
			هـ	الأهداف التربوية	

5) من أسس التخطيط للدرس حسب النص إلمام المدرس بمبادئ تعلم التلاميذ والنظريات المؤطرة له، صل بخط بين كل نظرية من نظريات التعلم الواردة في العمود الأول وبين رائد من روادها في العمود الثاني:

أ) الجشطلتية	أ) فرويد
ب) التكوينية	ب) سكينر
ج) السلوكية	ج) كوهلر
	د) بياجي

ضع علامة (X) في خانة صحيح أو خطأ أمام كل عبارة من العبارات التالية:

	صحيح	خطأ
6) اهتمت المدرسة السلوكية في التعلم بالرغبات اللاشعورية في الشخصية		
7) ساهمة المدرسة التكوينية في توضيح أهمية الآليات الدفاعية		
8) تعتبر مدرسة التحليل النفسي الاستبصار هو اللحظة التي يحصل فيها الفهم		

9) اشتهرت المدرسة السلوكية بتجاربها حول الإدراك و الفهم و تنظيم المجال		

10) المرحلة الفمية بحسب مراحل النمو النفسي عند فرويد تقابل حسب مراحل بياجي:

	المراحل حسب بياجي	صحيح	خطأ
أ	مرحلة العمليات المشخصة		
ب	مرحلة ما قبل العمليات		
ج	المرحلة الحسية الحركية		
د	مرحلة العمليات المجردة		

املأ الفراغ في العبارات التالية باسم نظرية من نظريات التعلم المناسبة لمضمون كل عبارة:

11) تذهب النظرية ..... إلى أن التعلم هو سلسلة من الاستجابات أمام مثيرات مصدرها المحيط الخارجي.

12) ترى النظرية ..... أن التعلم هو سيرورة انبناء نتيجة تفاعل الذات والموضوع عبر آليتي الاستيعاب و الملاءمة.

13) تؤكد النظرية ..... أن الكل ليس مجرد مجموع أجزائه، بل هو مجال تتسق فيه مكوناته في ترابط و انسجام

املأ الفراغ في العبارات التالية بما يناسب:

14) حين يدعو النص المدرس إلى معرفة خصائص المتعلمين وحاجاتهم والفروقات بينهم، فإنه يشير إلى أساس من أسس بناء المناهج والتخطيط للدروس، وهو الأساس.....

15) من الأسس المتعمدة أيضا في بناء المناهج والتخطيط للدروس، نجد الأساس .....

16) رقم ترتيبيا التطور الزمني لمراحل النمو المعرفي حسب بياجي:

	المراحل	أرقام ترتيبها
أ	مرحلة العمليات المشخصة	
ب	مرحلة ما قبل العمليات	
ج	المرحلة الحسية الحركية	
د	مرحلة العمليات المجردة	

حدد التعريف المناسب للمفاهيم التالية حسب دلالتها في نظريات التعلم:

17) الاستيعاب هو.....

18) التعزيز هو:.....

19) الاستبصار هو:.....

20) التوازن هو:.....

21) الانطفاء هو:.....

وضعية مشكلة:

حضرت دورة تكوينية استعدادا لمباراة ولوج المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، ختمت بأسئلة لتقويم مكتسباتك خلالها، غير أن بعض أصدقائك الذين لم يتمكنوا من المشاركة في هذة الدورة، التمسوا منك إمدادهم بالأسئلة و مساعدتهم في الجواب عنها،.....

ضع علامة (X) أمام الإجابة الصحيحة:

22) أين يمكن أن ندرج موضوع هذه الوضعية المشكلة؟			23) الأسئلة التي ختمت بها هذه الدورة، هل يمكن اعتبارها بالنسبة لك ضمن:		
أ	التخطيط للتكوين		أ	التقويم التشخيصي؟	
ب	تدبير التكوين		ب	التقويم المرحلي؟	
ج	تقويم التكوين		ج	التقويم التكويني؟	
د	تبادل خبرات التكوين		د	التقويم الإجمالي؟	

24) الأسئلة التي ختمت بها هذه الدورة، هل يمكن اعتبارها بالنسبة لأصدقائك ضمن:			25) أي نوع من أنواع التقويم يصلح عموما لاتخاذ قرار نجاح أو رسوب المتعلم ؟		
أ	التقويم التشخيصي؟		أ	التقويم التشخيصي	
ب	التقويم المرحلي؟		ب	التقويم الإجمالي	
ج	التقويم التكويني؟		ج	التقويم الأولي	
د	التقويم الإجمالي؟		د	التقويم التكويني	

26) أي أنواع التقويم التالية يصلح للتقويم المستمر في العملية التعليمية؟			27) أين يمكن إدراج مباراة الالتحاق بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين		
أ	التقويم الأولي		أ	التقويم المرحلي	
ب	التقويم النهائي		ب	التقويم النهائي	
ج	التقويم الإشهادي		ج	التقويم الإشهادي	
د	التقويم التكويني		د	التقويم التنبؤي	

أتمم الجمل التالية بما يناسب:

28) التقويم ..... هو إجراء يمكن من التدخل لتصحيح مسار العملية التعليمية التعلمية، استنادا إلى ما يكشفه من درجات التحكم في التعلم، و ما يفرزه من تحديد لصعوبات التعلم.

29) التقويم ..... إجراء يرمي إلى الحكم على درجة تحقق التعلم الذي يتوخاه البرنامج أو جزء نهائي منه، من أجل اتخاذ قرار انتقال المتعلم إلى مستوى لاحق أو الاعتراف بكفاءته(شهادة)

30) التقويم ..... هو تقويم يهدف إلى توقع أداء و إنجازات المتعلم في المراحل اللاحقة من التعلم.

31) صل بسهم بين طريقة التدريس و التعريف المناسب لها:

أ) الطريقة الإلقائية	1) المحادثة التي تدور بين المدرس و التلاميذ أو بين التلاميذ أنفسهم في موقف تعليمي و تعتمد على الحوار و الجدل
ب) الطريقة الاستنتاجية	2) استنتاج قاعدة عامة من حالات خاصة من خلال عرض الأمثلة و مناقشتها و استخلاص القواعد و التدريب عليها
ج) طريقة المناقشة	3) سير الدرس من القاعدة إلى الأمثلة و من الكليات إلى الجزئيات و من العام إلى الخاص
د) الطريقة الاستقرائية	4) عرض المعلومات و الحقائق و شرح الدرس عن طريق التحدث
	5) الانطلاق من مشكلة و الاشتغال بحلها مع التلاميذ

تعتمد عملية تدبير الفصل الدراسي على مقاربات بيداغوجية متنوعة قدم تعريفا للمقاربات التالية:

32) حل المشكلات: .....

33) التمركز حول المتعلم:.....

34) الفارقية:.....

دراسة حالة:

فريدة طفلة في السادسة و النصف من عمرها، لم يسبق لها أن التحقت بأي مؤسسة تربوية، و رغم مرور خمسة أشهر على تسجيلها في المستوى الأول من التعليم الابتدائي، فإنها تستقبل اقتراب وقت المدرسة بطقوس خاصة، فتارة بالصراخ و البكاء الكثير، و تارة بالتمارض و الأنين، و تارة بالتشكي من سوء معاملة زملائها و المدرس، و مما يزيد الوضع تعقيدا، أن أباها بعد أن يستنفذ معها كل الحيل ، يضربها بأنبوب مطاطي تخافه،فتذعن في الأخير و تلتحق بالمدرسة مكرهة...

ضع علامة (X) أمام الإجابة الصحيحة:

35) حدد حالة طبيعة فريدة:			36) من بين الأعذار التي تتعلل بها فريدة لكي لا تلتحق بالمدرسة سوء معاملة زملائها،إن صح ذلم في أي مجال من المجالات يمكن إدراج هذا العامل:		
أ	فشل دراسي		أ	سوسيولوجيا التربية	
ب	فوبيا المدرسة		ب	الديداكتيك	
ج	عنف أسري		ج	دينامية الجماعات	
د	عنف مدرسي		د	الهدر المدرسي	

37) لكي يكون المدرس ناجحا في عمله بالتعليم الابتدائي ينبغي:			المدرس المتميز هو الذي يتعامل:		
أ	أن يعتني بهندامه باعتباره نموذجا أمام تلامذته		أ	بنفس الطريقة مع جميع التلاميذ	
ب	أن يكون كثير الصبر مهما اعترضته من مضايقات		ب	بطرق مختلقة بحسب وضعية كل تلميذ	
ج	أن يكون جد صارم في فرض النظام و الانضباط		ج	بالطريقة التي توصيه بها الإدارة	
د	أن يكون مرنا أمام مختلف المواقف التربوية		د	بالطريقة التي تقترحها عليه أسرة التلميذ	

39) من بين المبادئ الأساس في التربية مبدأ القابلية للتعلم، و يتحقق هذا المبدأ حين:		
أ	يركز المدرس على تشجيع المتفوقين بالفصل	
ب	يعتقد المدرس أن كل تلميذ جيد يمكنه أن ينجح	
ج	يعتقد المدرس أن كل تلميذ يمكنه أن ينجح	
د	يركز المدرس على الذكور باعتبار المؤهلات الفطرية للتعلم لديهم	

40) عدة أسباب يمكن أن تقف وراء الحالة أعلاه، و كل واحد منها يرتبط بمجال من مجالات علوم التربية، اربط بسهم بين السبب و بين المجال المناسب له:

السبب	المجال
أ) الأسلوب التربوي للأسرة	1) سيكولوجيا التربية
ب) نبذ الأقران	2) سوسيولوجيا التربية
ج) شدة التعلق بالأم	3) الطرائق التربوية
د) الأسلوب التربوي للمدرس	4) سيكوسويولوجيا التربية
هـ)شدة الخوف من المدرسة	
و) ضعف حوافز التعلم	

اشرح في سطرين كيف يمكن أن يكون كل عنصر من العناصر التالية سببا لحالة التلميذة فريدة:

41) الأسلوب التربوي للأسرة:

42) نبذ الأقران:

43) شدة التعلق بالأم:

44) الأسلوب التربوي للمدرس:

45) نفترض أنك مدرسا للطفلة فريدة الواردة في الحالة، اقترح ثلاث إجراءات تعتبرها مناسبة لحل مشكل موقفها من المدرسة:

أ) .....

ب).....

ج).....

46) يعتمد المدرس تقنيات مختلفة في التنشيط، صل بسهم بين شكل التنشيط و التعريف المناسب له:

أ) منتدى التواصل	1) اجتماع المجموعة لإعطاء حلول لمشكل معلوم.و التفكير في الحل و تقديم المقترحات بدون نقد او تعليق
ب) تقمص الأدوار	2) موضوع عن الحياة اليومية في حاجة إلى حل أو قرار، يدرس بصفة جماعية من قبل كل المشاركين

ج) الزوبعة الذهنية	3) وضعية ملموسة يعاد تركيبها حسب نمط معين
د) دراسة الحالة	4) حوار انطلاقا من سند سمعي بصري من نوع الأفلام والأشرطة و البرامج التلفزيونية
	5) يقوم الأفراد بأدوار غير معتادة في حياتهم اليومية أو المهنية

انتهت أسئلة الاختبار

مباراة ولوج مسالك التكوين بمركز تكوين مفتشي التعليم

دورة 26-27 فبراير 2009، جميع المسالك

موضوع عام حول قضايا التربية والتكوين مدة الإنجاز: ساعتان المعامل: 2

الموضوع: بفعل ضغوطات عالم مأزوم بظواهر التوتر والعنف وتفاقم التفاوتات الإجتماعية، وسيادة الفردانية والمصلحة الخاصة، أصبحت السلطة بجميع أشكالها أبوية، بيداغوجية وسياسية امام مفترق الطرق: إما أن يتم تحديثها، وإما أن تنتهي وتغيب عن الوجود...

ما هي آثار هذه الظواهر على منظومة التربية والتكوين؟ وكيف يمكن تحديث السلطة البيداغوجية؟

امتحان الكفاءة المهنية لولوج الدرجة الأولى دورة شتنبر 2013

خالد تلميذ مجد، له معدلات جيدة في الامتحانات الكتابية، لكنه يتلعثم في كلامه، مما جعل زملاءه في القسم، يسخرون منه علنيا. لم يعالج مدرسوه الأمر تربويا ولم ينتبهوا إلى خطورة هذه الحالة على خالد الذي أصبح كثير التغيب، ومنعزلا وانطوائيا ولا يشارك في الأنشطة الجماعية...إلخ

1- شخص(ي) هذه الحالة؟ (8 ن)

2- أدرس(ي) الحالة انطلاقا من أربعة محاور كبرى أو أربعة مجالات تفصيلية للمحاور المحددة في الإطار المرجعي الخاص بالامتحانات المهنية؟ (8 ن)

3- اقترح(ي) حلولا تربوية وبيداغوجية لحالة خالد؟ (8 ن)

امتحان الكفاءة المهنية لولوج الدرجة الأولى من إطار أساتذة التعليم الابتدائي دورة شتنبر2013

المادة: اختبار في المجال البيداغوجي و الممارسة المهنية مدة الإنجاز: ثلاث ساعات

أجب (ي) باللغة العربية و الفرنسية:

الحالة:

خالد تلميذ مجد، له معدلات جيدة في جميع الامتحانات الكتابية؛ غير أنه يتلعثم في كلامه مما جعل زملاءه وزميلاته في القسم، يسخرون منه علنيا. ولم يبادر مدرسوه إلى معالجة الأمر معالجة تربوية مناسبة، بل لم ينتبهوا إلى خطورة هذه الحالة وانعكاساتها على خالد؛ إذ أصبح كثير التغيب، منعزلا وانطوائيا وصموتا، لا يشارك في القسم، يرفض القراءة بالجهر ومخالطة الأقران، ويتغيب عن المواد الدراسية التي تستوجب الاشتغال في مجموعات صغرى...الخ

توجيهات عامة:

- يسمح باستعمال الدلائل المشار إليها في الإطار المرجعي لامتحانات الكفاءة المهنية؛
- يسمح باستعمال الإطار المرجعي الخاص بمواصفات اختبارات امتحانات الكفاءة المهنية.

الأسئلة:

1. شخص (ي) الحالة (2ن)
2. أدرس (ي) الحالة انطلاقا من أربعة محاور كبرى أو أربعة مجالات تفصيلية للمحاور الكبرى المحددة في الإطار المرجعي الخاص بمواصفات اختبارات الامتحانات المهنية، تستجيب لدراسة الحالة المطروحة أعلاه (8ن)
3. اقترح (ي) حلولا تربوية و بيداغوجية للحالة المطروحة (8ن)

ملحوظة: تمنح نقطتان على سلامة اللغة والعناية بورقة التحرير

عناصر الإجابة:

السؤال الأول(2ن)

أولا: تشخيص، وتعني هنا تحرير عناصرها

ثانيا: ينتظر من المترشح أن يؤطر الحالة ضمن تدبير جماعة القسم ويحدد المشكل المطروح في عدم وعي مدرسي ومدرسات خالد بتفاعلات التلاميذ داخل القسم، وآثارها على الحالة النفسية لخالد، وبالتالي على تراجع مردوديته الدراسية، وهو مؤشر على اختلالات كبيرة في تدبير القسم وقيادته من جهة، وغياب الأسس المؤطرة للفعل التعليمي التعلمي، من قبيل الاحترام والإنصاف...

السؤال الثاني(8ن) لدراسة هذه الحالة ينبغي:

أولا: اعتماد الإطار المرجعي لامتحانات الكفاءة المهنية؛

ثانيا: الاعتماد إن أمكن ذلك على المراجع والدلائل المشار إليها في الإطار المرجعي ذاته.

ثالثا: تعتبر كا إجابة مقبولة في حالتين هما:

- انطلاق المترشح(ة) من المجالات الست العامة أو تحليل الحالة انطلاقا من المجالات الفرعية.
- ينتظر من المترشح أن يدرس الحالة حسب ما ذكر في السؤال من زوايا يراها مناسبة في الإطار المرجعي. و يمكن أن تتخذ العناصر أدناه كإطار موجه للإجابة الصحيحة على سبيل الاستئناس.

1. فلسفة التربية:

من بين غايات التربية التنمية الشمولية والمتوازنة لشخصية المتعلم. فإذا كان خالد يعاني من مشكل حسي حركي يتمثل في التلعثم لسبب من الأسباب، فإن وظيفة التربية المؤسسية هي مساعدته على تخطي هذه الإعاقة أو التقليص من آثارها على تمدرسه، وعلى مختلف علاقاته الاجتماعية، من جهة، وجعلها بكيفية غير مباشرة حالة للتربية على الاحترام، وتنمية صورة

إيجابية عن الذات، وتحقيق المصالحة بين التلميذ و نفسه... ويظهر المشكل من هذا المنظور على أنه تصادم بين إعاقة التلعثم وتدبير عفوي للفصل لا يستحضر الغايات التربوية.

ووجب التركيز على النظر إلى خالد كذات، كإنسان، والتركيز كذلك قيم التعايش والتضامن والتسامح والاحترام...الخ

2. المعارف القانونية المرتبطة بالمهنة(أخلاقيات المهنة)

- حق الجميع في المتعلم وفي تلقي معاملة تستجيب لتطلعات الأطفال وحاجاتهم البدنية والوجدانية والنفسية والمعرفية والاجتماعية... والوقوف إزاءهم موقفا قوامه التفهم والإرشاد والمساعدة على التقوية التدريجية لسيرورتهم الفكرية و العملية، و تنشئتهم على الاندماج الاجتماعي، كما ينص على ذلك الميثاق الوطني للتربية و التكوين. ويظهر المشكل من هذه الزاوية على أنه مشكل خرق لحق خالد في تلقي معاملة تحترم مشاعره النفسية...الخ
- استحضار قيم حقوق الطفل والإنسان
- استحضار الدلائل و المذكرات والأنشطة الخاصة بالتربية على حقوق الإنسان
- استحضار قيم الحياة المدرسية؛ - ...الخ

3. علم النفس الاجتماعي

- يتطلب تدبير جماعة القسم الحفاظ على تماسكه ووحدته، ونزع فتيل التوترات، وجعل التلاميذ الذين يعانون من نقص أو من إعاقة يحسون بحماية المدرس لهم ممن قد يؤذونهم باعتباره قائدا لجماعة القسم... و يبدو المشكل من هذه الزاوية على أنه اختلال في تدبير جماعة القسم يفضي إلى ضحايا من بينهم خالد... ويهم الجانب الخاص بعلم النفس الاجتماعي ما يلي:

أولا:التنشئة الاجتماعية والثقافية.

ثانيا: التمثلات الاجتماعية والأحكام المسبقة.

ثالثا: الجوانب التواصلية والرمزية وما تحمله من دلالات ورموز وأحكام؛ ...الخ

• الجانب البيداغوجي: يهم بيداغوجيا نشيطة تشرك خالد في الأنشطة التي تركز على القراءة والتواصل مع الجماعة، كما تهم بيداغوجيا التعاقد، حيث يتعاقد المدرس(ة) وخالد لتقويم نطقه ومخارج الحروف...الخ

السؤال الثالث(8ن):

يمكن للمترشح أن يقترح الحلول التي يراها مناسبة للحالة شريطة ان تكون حلولا تربوية وبيداغوجية، ومن بين ما يمكن أن يشير إليه على سبيل الاستئناس:

• ضرورة معرفة ما إن كانت إعاقة خالد تعود إلى أسباب فيزيولوجية أو نفسية وإطلاع أولياء أمره عليها أو استدعائهم ليطلعوه على حالته حتى يكون هناك تواصل بين مدرسيه وأولياء أمره.

• معرفة أن تعثر خالد في الكلام قد يخلق لديه شعورا بالنقص إزاء زملائه في المدرسة؛ ويحرمهمن التعبير عن ذاته لتحقيق أهدافه المختلفة. ومن بين هذه الأهداف المختلفة تدبير تمدرسه من خلال التواصل مع مدرسيه وزملائه داخل القسم والمدرسة عموما.لذاك يتعين اتخاذ إجراءات منسبة تساعده على التغلب على إعاقته من بينها:

• حمايته داخل القسم ممن يمكن أن يسببو له الأذى؛

• إنصافه بتشجيعه على الكلام والتعبير وحمايته في الآن ذاته؛

• إبراز تفوقه و تشجيعه المستمر على مواصلة جهوده؛

• إدماجه داخل جماعة القسم مع السهر على خلق التعايش والتواصل...الخ

و لهذا يمكن للمترشح أن يقترح حلولا وسيناريوهات متعددة منها:

1. حلول مؤسساتية

- مجلس تدبير المؤسسة يقترح حلا؛

- الشراكات بين المؤسسة وجهة تعنى بمثل هذه الحالات؛

- التعاون من منظمات؛ -...الخ

2) **حلول تربوية و بيداغوجية يقوم بها المدرس(ة).**

- نهج البيداغوجيا الفارقية؛ - تنشيط جماعة القسم بما يخدم العيش المشترك والتسامح والتعاون؛

- نهج بيداغوجيا التعاقد مع خالد؛ - دراسة حالات؛

- التنشيط التربوي التحسيسي القائم على المشاهدة وعيش حالات مماثلة؛

- نهج تقنية لعب الأدوار للتحسيس بالمشكل؛

- نهج بيداغوجيا اللعب لاستلهام المشكل و فهمه من طرف المتعلمين؛

- الزيارات التربوية للمستشفيات والمراكز الخاصة بعلاج الحالات؛ إلخ ...

ملاحظة: يمكن استثمار عناصر من السؤال الثالث في أجوبة السؤال الثاني وخاصة الجانب البيداغوجي

ملحوظة: تضاف نقطتان على سلامة اللغة والعناية بورقة التحرير.

ثالثا: حالات تربوية

1- **الحالة الأولى:** في نهاية السنة الدراسية، قرر مجلس تدبير المؤسسة توقيف أحد التلاميذ لغيابه المستمر؛ لكن أب التلميذ طعن في القرار حلل وناقش؟

مقدمة: من السمات الأساسية التي تطبع الحياة المدرسية، نجد ظاهرة غياب التلاميذ وبعض السلوكات الأخرى التي تؤثر سلبا على المسار المدرسي للمتعلم، وتؤدي إلى توتر العلاقة بين المدرسة ومحيطها. ورغم ما جاء به الميثاق الوطني من مستجدات في مجال التشريع والتسيير، ورغم الدور المنوط بمجالس المؤسسة، فإننا مازلنا نلاحظ بعض الثغرات على مستوى التدبير واتخاذ القرار وخلق التواصل الفعال.

العرض: إن القضية المعروضة أمامنا، تتعلق بمصير أحد تلامذة المؤسسة؛ فهي لا تشمل جميع مكوناتها كباقي التلاميذ والمدرسين والإداريين والآباء والشركاء. إنها قضية خاصة لكنها تستدعي مقاربة شمولية ذات أبعاد متعددة:

أ) المقاربة التربوية: يجب على المجلس تدبير المؤسسة أو مجلس القسم دراسة هذه الحالة وتحليلها تحليلا تربويا داخليا وخارجيا: فمن الناحية الداخلية ينبغي أن ندرس العوامل المدرسية التي جعلت الضحية يتغيب باستمرار عن المدرسة ومن الأسباب الممكنة نذكر: معاملة المدرسين أو أحدهم له-معاملة الإدارة-معاملة الزملاء إذا كان يعاني إعاقة ما- تقصير المدرسة في حقه.أما من الناحية الخارجية، فينبغي أن ندرس العوامل خارج المدرسة التي قد تكون هي السبب، كأن يكون انحرافه هو السبب أو موقفه من التمدرس وتمثلاته للدراسة بصفة عامة. وإذا كان الانحراف هو السبب، فيمكن أن نتساءل عما إذا كان انحرافه هو الذي أدى إلى تغيبه أم إن تغيبه هو الذي أدى إلى انحرافه؟

ب) المقاربة القانونية: من المستجدات التي جاء بها الميثاق الوطني إنشاء مجالس تسيير المؤسسات فقد جاء في المجال... وفي المواد.....

ونظرا إلى طبيعة هذه القضية، نناقشها انطلاقا من مجلسين:

- مجلس تدبير المؤسسة: (أنظر اختصاصاته في هذا الكتاب)
- مجلس القسم: (لخص اختصاصاته من هذا الكتاب)

وبناء على الاختصاصات المذكورة، نقول بأن مجلس القسم هو الذي له الحق والصلاحية في اتخاذ القرار بالطرد أو التوقيف أو التأديب.وذلك لأنه يضم أساتذة التلميذ الذين يوجدون في علاقة مباشرة وشبه يومية معه. وبالتالي فكفاية اتخاذ القرار تبقى ملكا لهم (المعنى القانوني للكفاية).أما مجلس التدبير، فإنه لا يضم أساتذته جميعا.

ومن الناحية القانونية التشريعية، نلاحظ أن ما يستشف من الإصلاح الحالي هو عودة المنقطعين ونشر التعليم، وبالنظر إلى التطبيق تتبدى لنا مفارقة نحلها بالانتقال إلى المقاربة الإدارية.

ج) المقاربة الإدارية: في هذا الإطار ينبغي أن نتساءل عما إذا كان هذا التلميذ تغيب فعلا بدون مبرر مقبول. وهل الإدارة راسلت أباه؟ وهل لها دليل مادي على وصول الرسالة؟ هذه أسئلة ضرورية لأن كل تلميذ يدفع ثلاثة أظرفة مختومة في بداية السنة الدراسية.

- في حالة توفر هذه الشروط ، نقول بأن الإدارة قامت بواجبها كما يحدده الميثاق والقانون والأدبيات المعاصرة، وبالتالي، لا مجال لاحتجاج الأب الذي قد يتفهم موقف المجلس،

- في حالة عدم توفر هذه الشروط ، نقول بأن للأب الحق في الطعن بدعوى أن ابنه كان يغادر البيت في اتجاه المدرسة، وبأن المدرسة هي التي تقم بواجبها الإخباري.

د) المقاربة السيكواجتماعية: قد يكون هذا التلميذ أفرط في الغياب لأسباب أسرية (طلاق، عدم القدرة على شراء اللوازم المدرسية ، رد فعل ضد أحد الأبوين،)، وقد يكون فعل ذلك لأنه يسكن بعيدا وخصوصا أن ظاهرة اكتظاظ مدارسنا جعلته لا يجد مقعدا في أقرب مدرسة من سكناه.

هـ) المقاربة الإدماجية العلاجية: إن الميثاق يضع الطفل والمتعلم في قلب المنظومة التربوية، ويجعل مصلحتهما فوق كل اعتبار، وبالتالي فإن إدماج التلميذ المعني وتقويمه يقتضيان السماح له بالتكرار شريطة أن يلتزم هو وأبوه باحترام الواجبات والقانون الداخلي للمؤسسة

خاتمة: هذه حالة تربوية عناصرها الأساسية هي المتعلم والمدرسة والأسرة. وبما أنها تربوية فإن معالجتها ممكنة بطرق مختلفة. وهذا ما تعنيه عبارة " علوم التربية "

2- الحالة الثانية: دعا مدير إحدى المؤسسات مجلس التدبير إلى الانعقاد في جلسة أولى ثم ثانية ثم ثالثة فلم يحصل النصاب القانوني (نصف الأعضاء) مما جعله يعقد جلسة في نهاية السنة ويقرر الزيادة في رسوم وواجبات التسجيل وفرض البدلة الموحدة في السنة الدراسية الموالية. قوبل هذا القرار بالرفض من لدن التلاميذ والآباء.

حلل وناقش هذه الحالة التربوية؟

مقدمة: يعد المدير رئيس المؤسسة الذي يسهر على سيرها. وهو كذلك رئيس مجالسها الذي يدعو إلى انعقادها، لكن هل له الحق في اتخاذ قرارات من هذا النوع؟

العرض:

* ذكر المستجدات الخاصة بالمدير وذات الارتباط المباشر بالقضية؛
* انعقاد جلسات مجلس تدبير المؤسسة؛
* التسيير المالي للمؤسسة التعليمية؛
* موقع جمعية آباء وأمهات وأولياء التلاميذ من خلال الإصلاح الحالي؛
* طرح الإشكالية التالية: هل للمدير حق الانفراد باتخاذ القرار؟ ولماذا لم يتوفر النصاب وهل الزيادة معقولة أو فوق طاقة الأسر؟
* إشكالية البدلة الموحدة؟ مذكرة وزارية لكن ما هي إمكانيات التطبيق؟ ما هي الصعوبات التعلمية التي قد تسببها البدلة؟

خاتمة: رأي ومقترحات.

3- الحالة الثالثة: طلب الأستاذ من تلميذ مشاغب مغادرة القاعة. وبعد رفضه شتمه الأستاذ فرد عليه التلميذ. الشيء الذي جعل الأستاذ يضربه ضربا أثار حفيظة الأبوين. حلل وناقش؟

مقدمة: تعتبر ظاهرة العنف والعنف المضاد من الظاهرات التي طالت المؤسسة التربوية. ويمكن مقاربة هذه القضية من خلال الإشكالية التالية: المدرس والتلميذ، أية علاقة؟

العرض

* واجبات وحقوق المدرس؛
* واجبات وحقوق المتعلم؛
* الشغب : أسبابه وطرق التغلب عليه؛
- سلطة معرفية مبنية على التعاقد الديداكتيكي؛
- تواصل وحوار وتفاهم؛
- كيف ندبر علاقات الاختلاف؛
- ما هي أخطاء التلميذ وكيف تعامل معها المدرس؛
- عنف الأستاذ على التلميذ لفظي السب ومادي الضرب؛
- عنف التلميذ على الأستاذ لفظي؛
- لماذا لم يطلب الأستاذ تدخل الإدارة ؛
- لماذا لم يرجئ تأديبه إلى حين حضور أبيه مثلا؛

خاتمة : اقتراح يتضمن حل المشكل بطريقة تربوية.

4- الحالة الرابعة: قام أحد التلاميذ بتدمير منطقة خضراء في المؤسسة ورد المدير على ذلك بالضرب واستدعاء أب التلميذ الذي احتج على ذلك.

5- الحالة الخامسة: بينما كانت أستاذة تتولى حراسة التلاميذ في أحد الامتحانات، ضبطت أحد التلاميذ في حالة غش .لذلك قررت طرده. وهو الأمر الذي لم يستسغه فقام

بضربها. وقد رفعت ضده دعوى لكن تدخل عائلته جعلها تتنازل شريطة أن يعتذر علانية أمام زملائه. حلل وناقش

عناصر الإجابة:

* مبدأ المساواة على مستوى الامتحان فالمتحنون ينبغي أن يعاملوا على قدم المساواة. وظاهرة الغش هي مخالفة لهذا المبدأ قانونيا وأخلاقيا لأنها تؤدي إلى امتيازات غير مستحقة. كما أنها منافية للجودة (أنظر النصوص والمذكرات)؛

* نبذ العنف في العلاقات التربوية؛

* مبدأ الكرامة ضد الضرب؛

* رفض الأعمال المهينة .

خاتمة: لقد واجهنا خلال إعداد هذا المرجع صعوبة اختيار المواضيع الكفيلة بسد الفراغات التي يعانيها الأساتذة بصفة عامة والمبتدئين بصفة خاصة في مجال علوم التربية. وبعد تردد طويل، قررنا أن نقترح محاور متنوعة رغم ما يمكن أن يحصل من تكرار.

ولترسيخ هذه المعلومات وفهم تخريجاتها وأبعادها، لا بد من اعتماد مراجع أخرى. لأن الأمر يتعلق بعلوم التربية التي هي حقل شاسع يتطلب تكوينا مستمرا وقراءة منتظمة. كما يمكن الاتصال بنا للحصول على بعض الأمثلة التطبيقية أو التوضيحات أو المواقع الإلكترونية.

والله ولي التوفيق

بعض المراجع بالعربية

1- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر بيروت

2- أبو خلدون، ساطع الحصري(1951): دروس في أصول التدريس، الجزء الأول الأصول العامة، دار الكشاف لبنان

3- أجبارة حمد الله (2006): الكفايات ووضعية حل المشكلات، مجلة علوم التربية ع 30/ 2006

4- أحمد أوزي (2001): المراهق والعلاقات المدرسية، منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة .

5- أحمد أوزي (2005): جودة التربية وتربية الجودة ، منشورات مجلة علوم التربية رقم 3، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء.

6- أحمد شبشوب (1997): المدخل إلى الديداكتيك العامة، منشورات رمسيس، دفاتر في التربية العدد2 / 1997

7- الحسن اللحية وعبد الله شرياط (2003): ما هي الكفايات، (إعداد وتعريب)، مطبعة بني ازناسن، سلا.

8- الحسن اللحية (2005): نهاية المدرسة، الشغل والكفايات والمعارف النفعية، مطبعة النجاح الجديدة ، البيضاء.

9- العربي الهداني(2002): المقاولة المغربية: شروط نهج التدبير التشاركي مجلة معالم وآفاق العدد 3 خريف.

10- المكي الماروني (1996): الإصلاح التعليمي بالمغرب، منشورات كلية الآداب، سلسلة بحوث ودراسات رقم 17، الرباط، مطبعة النجاح الجديدة.

11- المكي الماروني:(1993) البيداغوجيا المعاصرة وقضايا التعليم النظامي، منشورات كلية الآداب بالرباط شركة الهلال المغربية للطباعة والنشر الرباط.

12- الملحق التربوي للإتحاد الاشتراكي(1999) ع ،19 الخميس 4 مارس .1999

13- النقابة الوطنية للتعليم العالي (1993) ، المؤتمران 5 و 6، الرباط دجنبر 1993.

14- العربي اسليماني(2005): التواصل التربوي، مدخل لجودة التعليم، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء.

15- العربي اسليماني (2002): إشكالية القراءة والتصحر المعرفي، مجلة علوم التربية، العدد 23، السنة 2002، مطبعة النجاح الجديدة البيضاء.

16- العربي اسليماني، (2004): التربية والكنز المكنون، قراءة وتلخيص، مجلة علوم التربية ع27 ، السنة 2004، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء.

17- العربي اسليماني والحسن بوبكراوي (2007): إشكاية تقييم الكفايات في الجغرافيا، الملتقى الوطني البيداغوجي الرابع، كلية الآداب، مراكش

18-العربي اسليماني ورشيد الخديمي(2005): قضايا تربوية، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء.

19- العربي اسليماني وحافيظ اسماعيلي علوي(2005): الإصلاح البيداغوجي الجامعي المضامين والتمثلات مجلة فكر ونقد ع 65

20- العربي اسليماني وحسن بوبكراوي(2005): الإصلاح الجامعي و أفق التنمية، مجلة التدريس، سلسلة جديدة ،كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط، 2005

21- العربي اسليماني ومحمد لبلغي(1997): مهام و أدوار المشرف التربوي، ندوة الإشراف التربوي، اليوم الثاني، تنشيط العربي اسليماني، إشراف محمد أدخيس، مركز تكوين المفتشين 1997 الرباط.

22- أنور محمد الشرقاوى وآخرون(2005): اتجاهات معاصرة فى القياس والتقويم النفسى والتربوى،

23- أنور محمد الشرقاوى (1996): الاختبارات المرجعة إلى محك: وسائل جديدة فى القياس النفسى والتربوى، الأنجلو المصرية، القاهرة .

24-الغالي أحرشاو (2004): المشروع الشخصي للتلميذ، مقاربة سيكولوجية، مجلة علوم التربية، ع 27 ، السنة 2004، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء.

25- أوبير روني(1995): التربية العامة، ترجمة عبد الله عبد الدائم، دار العلم للملايين، بيروت، 1967

26-جريدة العلم، العدد 613، السنة 1995

27- جماعة من الباحثين، سلسلة علوم التربية، المدرس والتلاميذ أية علاقة؟ العدد 3، 22- 28-جماعة من الباحثين، سلسلة علوم التربية، العدد 7،

29- جماعة من الباحثين، مجلة سيكولوجية التربية، تنشيط الجماعات، العدد 1، 1999

30- جماعة من الباحثين، التعلم والاكتساب، مجلة سيكولوجية التربية، العدد 2 السنة 2001 مطبعة النجاح الجديدة البيضاء.

31-حسن شكير(2002): مدخل للكفايات والمجزوءات/ مقاربة نظرية وتطبيقية، مطبعة المتقي برينتر، المحمدية.

32- خالد المير وإدريس قاسمي(2010): التشريع الإداري والتسيير التربوي، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء.

33- خالد المير و إدريس قاسمي، سلسلة التكوين التربوي رقم 4، مطبعة النجاح الجديدة ، البيضاء

34- خالد المير و إدريس قاسمي، سلسلة التكوين التربوي رقم 15، مطبعة النجاح الجديدة البيضاء.

35- خالد المير و إدريس قاسمي. سلسلة التكوين التربوي رقم 3، مطبعة النجاح الجديدة البيضاء.

36- خالد المير و إدريس قاسمي، سلسلة التكوين التربوي رقم 4، مطبعة النجاح الجديدة البيضاء.

37- ديداكتيكا، مجلة البحث البيداغوجي، العدد 1، السنة 1991

38- رشيد، بناني (1991): من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، دراسة وترجمة منشورات الحوار الأكاديمي الجامعي، الرباط.

39- رشيد القبيل(1998): نحو بحث علمي بالأهداف 3/ 3 تساؤلات مشروعة، قابلية المحيط للانفتاح، الملحق التربوي، ع 12، 26 نونبر .1998

40-عبد الجليل أميم(2013) منهجيات: أدوات منهجية تطبيقية للبحث و التحليل في الفلسفة و الأدب و العلوم الإنسانية، المطبعة والوراقة الوطنية، مراكش.

41- عبد الحق الحاج خليفة(2000): من أجل منظومة تربوية منفتحة انفتاحا مزدوجا، الملحق التربوي للإتحاد الاشتراكي، ع 46 ،الخميس 13 يناير، .2000

42- عبد الكريم غريب(2004): جودة التربية والتكوين، مجلة عالم التربية، ع 14، السنة 2004 ، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء.

43- عبد الكريم غريب و آخرون(1998): معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.

44- عبد الكريم غريب وآخرون، نحو قراءة للميثاق الوطني للتربية والتكوين

45- عبد الكريم غريب والبشير اليعقوبي، التدريس بواسطة المجزوءات مطبعة النجاح الجديدة.

46- عبد الكريم غريب، الكفايات واستراتيجيات اكتسابها(2002) ، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء.

47- عبد الكريم غريب(1999): المنهاج بالكفايات مجلة عالم التربية مطبعة النجاح الجديدة –البيضاء 1999.ع 6/ 7

48- عبد اللطيف الفاربي (2003): المقاربة بالكفايات ، محاضرة مراكش

49- عبد اللطيف الفاربي(2004): الكفايات مقاربة جديدة في تناول المناهج و خطط التدريس ، مجلة علوم التربية، ع 26/ ، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء.

50- عبد الله عبد الدائم (1978): التربية عبر التاريخ، دار العلم للملايين، بيروت.

51- عبد الواحد أولاد الفقيهي(2003): الذكاءات المتعددة، من التأسيس العلمي إلى التوظيف البيداغوجي، مجلة علوم التربية، ع 24 السنة، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء.

52- عبد الواحد أولاد الفقيهي(2005): الذكاءات الانسانية والرهان على التربية، من أجل تأسيس علمي لمقاربة الكفايات، مجلة علوم التربية، العدد 29، السنة ، مطبعة النجاح الجديدة البيضاء.

53-عمر بيشو(2005): الكفايات والتحويل، مجلة علوم التربية ع 29/ 2005، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء.

54- فاخر عاقل (1992): التعلم ونظرياته، دار العلم للملايين، بيروت.

55- فليب جونايير(2005): نحو فهم عميق للكفايات، تعريب وتوضيب، عبد الكريم غريب وعز الدين الخطابي، مطبعة النجاح الجديدة، 2005، البيضاء.

56- كمال عبد الحميد زيتون وعادل السعيد البنا (2001): سجلات الأداء وخرائط المفاهيم: أدوات بديلة فى التقويم الحقيقى من منظور الفكر البنائى، المؤتمر العربى الأول للامتحانات والتقويم التربوى: رؤية مستقبلية، المركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى، القاهرة 22-24 ديسمبر، ص ص 187-218.

57- لافوا سيروا، جانيين، (1996): المقاربة الأداتية للتقييم التكويني للتعلمات، ترجمة وتكييف عبد المجيد غازي جرنيتي، المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية، ط 1 .

58- لحسن بوتكلاي(2003): مفهوم الكفايات و بناؤها عند فيلب بيرنو، مجلة علوم التربية ، العدد 25، السنة 2003، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء.

59- لحسن مادي (1997): النظام التعليمي بالمغرب وتكوين المدرسين، أطروحة لنيل دكتورة الدولة في علوم التربية، تخصص علم النفس التربوي، كلية علوم التربية، الرباط، 1997.

60- لحسن مادي(2001): تكوين المدرسين، نحو بدائل لبناء الكفايات، مطبعة النجاح الجديدة ، البيضاء.

61- محمد الحبيب بلكوش(1988): التوجهات الجديدة للتربية، ترجمة جان بياجي، دار توبقال للنشر والتوزيع ،مطبعة سبو.

62- محمد الدريج(2006): كفايات المشرف التربوي و أساليب تطويرها، مجلة علوم التربية العدد31/ 2006، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء.

63- محمد الدريج (2003): الكفايات في التعليم، من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء.

64- محمد الدريج، مشروع المؤسسة الجزء الثاني.

65- محمد الدريج (1995): المنهاج المندمج للمؤسسات كمشروع تربوي جديد، العلم ع 16406 بتاريخ 29 مارس 1995 وع 16412 بتاريخ 5 أبريل 1995.

67- محفوظ بالفقية (2001): أثر استخدام خرائط المفاهيم فى تدريس مفاهيم فى الكيمياء العضوية على تحصيل طلاب المرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحو مادة الكيمياء بدولة الإمارات العربية المتحدة، مجلة التربية العلمية تصدر عن الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد السابع، العدد الأول، ص ص 157-182 .

68-محمد فاتحي (2004): تقييم الكفايات، مطبعة النجاح الجديدة-البيضاء.

وزارة التربية الوطنية، المملكة المغربية (2002): الميثاق الوطني للتربية والتكوين

69- محمد الفتى(2003): الوضعية المشكلة منطلقات في البناء، مجلة علوم التربية، العدد 24 مارس 2003، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء.

70- محمد أمزيان(2004): الذكاءات المتعددة وتطوير الكفايات، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء.

71- محمد أمزيان(2005): تدبير جودة التعليم، إفريقيا الشرق، الرباط

72- محمد آيت موحى وآخرون.سلسلة علوم التربية العدد 7

73- محمد بردوزي (2000): تحديث التعليم في المغرب، نحو تفعيل الميثاق الوطني، منشورات التحديث.

74- محمد شرقي(2003): البيداغوجيا الفارقية وإغراءات التطبيق داخل المدرسة المغربية ، مجلة علوم التربية، ع 25 ، السنة، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء.

75- محمد طويل(2005): مدخل إلى التدريس بالمجزوءات، مجلة علوم التربية ع 28/ ، 2005، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء.

76- محمد مفتاح وأحمد بوحسن(2001): تنسيق المفاهيم و أشكال التواصل، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية سلسلة ندوات ومناظرات رقم 92، مطبعة النجاح الجديدة البيضاء.

77- محمد عابد الجابري(1999): الملحق التربوي للإتحاد الاشتراكي ع 15، 4 فبراير1999 ص .5

78- محمد عابد الجابري(1996): في لقاء مع عالم التربية، العدد 4 ، خريف 1996، مطبعة النجاح الجديدة البيضاء.

79-محمد فتوحي وآخرون(1998): إشعاع المدرسة على محيطها فسم البرامج والمناهج والوسائل التعليمية وزارة التربية الوطنية المغرب.

80-محمد مومن (1994):التعليم بواسطة المنظومات، مجلة علوم التربية، ع 7/ 1994، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء.

81-محمود السيد أبو النيل(1976): علم النفس الفارق، دار النهضة العربية، القاهرة.

82- ميلود حبيبي(1993): الاتصال التربوي وتدريس الأدب، دراسة وصفية وتصنيفية للنماذج والأنساق المركز الثقافي العربي، البيضاء.

83- نخلة وهبة (2005): جودة الجودة في التربية، منشورات مجلة علوم التربية رقم6، مطبعة النجاح الجديدة 2005، البيضاء.

84- نور الدين المازوني(2000): جريدة الاتحاد الاشتراكي الملحق التربوي، ع 65 بتاريخ 1 يونيو 2000 ص1-8

85--صلاح الدين علام (1995): الاختبارات التشخيصية "مرجعية المحك" فى المجالات التربوية والنفسية والتدريبية، القاهرة، دار الفكر العربى.

86- سليمان الخضرى وأمينة كاظم (1998): المشروع العربى للتقويم المقارن لمستويات التحصيل الدراسى فى التعليم العام، "المرحلة الثانية" *المنظمة العربية للتربية والثقافة* والعلوم بالتعاون مع المركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى بالقاهرة.

87- وزارة التربية الوطنية، المملكة المغربية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2002

88- وزارة التربية الوطنية، المملكة المغربية، مراجعة المناهج التربوية الكتاب الأبيض، مشروع منقح ومزيد، نونبر 2001

89- يعقوب غسان(1982): تطور الطفل عند بياجي، دار الكتاب اللبناني، بيروت.

90- يوسف قطامي (1984). سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي، دار الشروق للنشر والتوزيع

إن الإصلاح والتجديد عملية شاقة تقتضي إعادة النظر في طريقة إشتغال المنظومة واقتراح البدائل المناسبة . في هذا الإطار، يندرج كتاب المعين في التربية الذي تطرقنا فيه إلى مواضيع تربوية عدة . في محور أول، تناولنا الميثاق الوطني للتربية والتكوين مركزين على أهم مجالات التجديد ودعامات التغيير، وتحدثنا عن المستجدات والتشريعات الخاصة بالمدرس والمدير والمتعلم والآباء، وقدمنا ملخصا لمجالات ومشاريع البرنامج الاستعجالي، كما تطرقنا إلى الصحة المدرسية وحقوق وواجبات الموظفين. وفي محور ثان، درسنا الطرائق البيداغوجية والكفايات وعلاقاتها ببعض البيداغوجيات كبيداغوجيا الإدماج والبيداغوجيا الفارقية وبيداغوجيا حل المشكلات وبيداغوجيا المشروع، ناهيك عن الوظيفة التربوية للخرجات الدراسية التي لاحظنا أنها غائبة لدى البعض، وتستغل في تحقيق أهداف ومصالح شخصية لدى البعض الآخر.

إن تناولنا كذلك نظريات التعلم كالسلوكية والجشطالتية والمجالية والبنائية والذكاءات المتعددة، ودرسنا عوائق التعلم وطريقة التعامل مع أخطاء وتمثلات المتعلمين، ثم فصلنا الحديث عن سيكولوجية الطفل عند بياجي نظرا الى فائدتها في معرفة المتعلم وتحقيق التواصل الفعال.

إن ونظرا إلى ما يطبع المدرسة من توترات شديدة وسلوكات عنيفة، إرتأينا تخصيص المحور الثالث لدراسة العنف المدرسي والحكامة والتربية على القيم والمواطنة ومسألة المنهاج والكتاب المدرسي وكذلك المشاكل التي يواجهها المدرسون بصفة عامة، والمدرسون الجدد بصفة خاصة، سواء مع المتعلمين أو مع الإدارة والمفتشين، آملين الاستفادة من الإقتراحات والآراء الواردة في الكتاب لخلق مدرسة منفتحة على محيطها مفعمة بالشفافية والحوار والديموقراطية.

المؤلف: الدكتور العربي اسليماني
باحث في علوم التربية والعلوم الإنسانية والدينامية المجالية ؛
عضو سابق في مكتب الإتحاد الجغرافي المغربي ؛
للمؤلف العديد من الأبحاث المنشورة، منها :
التواصل التربوي، منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، 2005 ؛
قضايا تربوية، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، 2005 ؛
الكفايات في التعليم، من أجل مقاربة شمولية، مطبعة النجاح الجديدة، 2006 .
نشر له العديد من المقالات التربوية والثقافية في دوريات وطنية وأجنبية .