عبد الكريم غريب

مستجدات التربية والتكوين

عبد الكريم غريب

مجلة جغرافية المغرب

مستجدات التربية والتكوين

منشورات عالم التربية

1

مسار التربية لدى الإنسانية

• مدخل :

يمكن بشكل مختزل القول، إن التربية ظهرت مع ظهور الإنسان، ذلك أن عملية تقليد الصغار للكبار تعد نوعا من التربية (التربية بالنموذج) ؛ إلا أن الأمر الذي لا يمكن إنكاره في هذا المجال، هو أن التربية قد شكلت داخل مختلف الحضارات الإنسانية العمود الفقري لتنميتها وازدهارها وتقدمها.

وعلى اعتبار أن التربية تشكل تمثلات محددة لدى أفراد الشعب، فإن المسؤولون على السياسية بالمجتمع أقاموا لها مكانة متميزة داخل الهيكلة المجتمعية، تكاد تشكل أولوية الأولويات ؛ لكونها بالإضافة إلى ذلك، تزودها بالأطر والموظفين والحرفيين والمثقفين...، الضروريين لتوطيد ذاتها كدولة قائمة متميزة، مستقلة ومتقدمة.

من هنا، يمكن القول، إن التربية ليست خيار اجتماعيا، وإنما هي ضرورة حيوية وأولية بالنسبة لكل دولة من الدول.

إلا أن الملاحظ في العصر، أن المدرسة، لم تعد الوسيلة الأساس إلى جانب الأسرة في تنشئة الأجيال ؛ بل تدخلت وسائط أخرى حديثة، نافست المدرسة والأسرة في مهمتهما التربوية، كما هو الشأن للتلفاز والراديو والأنترنيت...

أكيد أن المعرفة الشاملة لتطور الفكر التربوي تشكل البنية المعرفية الأساس في برنامج تكوين المدرسين والمتعلمات والمتعلمين وكذا الطلاب الباحثين على حد سواء، في مجال علوم التربية؛ ذلك أن كل من يروم التخصص في هذا المجال، لا يمكنه أن يدرك المستوى أو المستويات التي وصلت إليها علوم التربية دون الإلمام بشكل كاف بتاريخ الفكر التربوي عموما. إذن لا يمكن الاستغناء عن تطور الفكر التربوي لكي يتسنى فهم وإستيعاب النماذج التربوية في مجال كافة الاختصاصات المتعلقة بهذا المجال ؛ وفي هذا الصدد، يقول العربي فرحاتي : «إن تطور الفكر التربوي كمعرفة أساسية مركزية، فهي التي تؤهل المتعلم والباحث لمعرفة وإدراك طبيعة

المشكلات التربوية، وما توصلت إليه العلوم التربوية الحديثة من حلول في مختلف جوانب المنظومة المعرفية لعلوم التربية، إذ أن كل الاختصاصات في علوم التربية، إنما انبثقت من تطور الفكر التربوي ؛ وبالتالي، فإن الفكر التربوي يعد البعد التاريخي لكل اختصاص»[1].

في غياب هذا الإلمام بتاريخ وتطور الفكر التربوي، لا يمكن استيعاب الصيغ الحالية لكل اختصاص، كما يستحيل إدراك الإشكاليات الإبستيمولوجية والتجريبية للمعرفة المتعلقة بطرق التدريس على سبيل المثال، أو بناء البرامج أو تكنولوجيا التربية، أو التخطيط التربوي أو التقييم التربوي...؛ لذلك، يتعين على كل باحث أو طالب أن يتناول علوم التربية على أنها علوم ذات بعد تاريخي ؛ ثم يتناولها على أساس أنها معرفة علمية ذات بعد إبستيمولوجي ثقافي خاص ؛ إذ أنها تشكلت وتطورت في ظل ظروف ثقافية واجتماعية تتسم بتبياناتها.

أولا - التربية والثقافة لدى المجتمعات البشرية الأولى :

يجمع علماء الاجتماع والأنثروبولوجيا، على أن سلوك الإنسان في ظل التجمعات البشرية البدائية، وظهور التجمعات الإنسانية، هي أولى أشكال الفكر البشري ؛ وهي الأشكال التي تنتقل خصائصها على مر العصور بالرغم من التحولات والتطورات التي تعرفها ؛ ومن هذا المنطلق، فإن الإلمام بالأشكال البدائية للتربية يشكل مدخلا من شأنه أن يساعد على إماطة اللثام على الطبيعة الأصلية للتربية. يفيد **العربي فرحاتي** بهذا الشأن «أن الدراسات المتعلقة بدراسة سلوك الإنسان البدائي في صيغته الاجتماعية قد دلت على أن الشعوب البدائية مارست التربية من حيث هي مساعدة الوليد على التكيف بواسطة التدريب على الفعل الانعكاسي في نطاق الحاجات الأولية التي لا تتعدى في معظم الحالات مستواها البيولوجي، أي إشباع الغرائز بشكل آلي»[2].

يتطلب إذن إشباع الحاجات الأولية التدرب على مختلف الأعمال التي تقوم بها التجمعات البشرية الأولى، وهي من قبيل الأعمال المنزلية، وصناعة الأدوات الضرورية للدفاع عن النفس، والتمرس بأعمال الصيد والرعي وفنون الزراعة. في ظل هذا النمط الحياتي البدائي، اتخذت الطريقة التربوية شكلا للتقليد العبودي الصرف، وتكرار نمط حياة الأسلاف بصفة تمثلية دقيقة ترتكز على التدرب العملي. وبما أن الحياة البدائية اتسمت ببساطتها في كافة مناحيها، فهي تبقى إذن تربية غير مقصودة آلية غريزية، وتعتمد على التدريب العملي والتقليد التلقائي لخبرة الكبار ؛ ويمارسها التجمع البشري في نمطه القبلي ودون الاعتماد على مدرس بعينه. من هذا

(1) العربي فرحاتي، تاريخ الفكر التربوي لمجتمعات ما قبل الميلاد، ص 9.
(2) نفس المرجع، ص 21.

المنطلق، لم تكن هنالك حاجة للتربية إلى تنظيم أو تقنين أو مؤسسات أو هيآت أو مدارس ؛ ولم يحدث ذلك إلا بعد ظهور الكاهن أو زعيم القبيلة، حيث انضاف إلى الأعمال المزاولة تعليم الطقوس الدينية والاندماجية في القبيلة ؛ وذلك بهدف اتقاء الأرواح الشريرة.

إن مرد هذا السوك الشبه الغريزي عند الإنسان البدائي هو ما يصطلح عليه ليفي بريل Levy Brel بالعقل ما قبل المنطقية الذي يتميز به الكائن البدائي ؛ إذ أن هذا الإنسان حسب الباحث نفسه، لا يتعلم من خبرته بقدر ما يسلم ويتمسك بصحة ما يسمى بالأفكار الجامعة. ويرى يونغ Young «أن توحد البدائي مع الطبيعة وتفكيره المتميز بالموضوعية نتيجة تكيفه مع الطبيعة، جعلته غير نفساني، أي أن الحوادث النفسية تحدث خارجا عنه بطريقة موضوعية ؛ ولذلك يعزو الظواهر والحوادث غير المألوفة لديه إلى القوى الاستبدادية الغيبية التي تقع خارج نطاق حواسه»[3].

رغم الطابع البسيط للحياة والتربية لدى المجتمعات البشرية البدائية، فإن ذلك لم يغن هذه التجمعات عن حاجتها إلى التربية الفكرية والخلقية ؛ ومرد ذلك أن التجمع البشري أيا كانت بدائيته وبساطته، فإن لديه معايير وعادات وأخلاق وطقوس وعلاقات تنظم حياته ؛ وهو الأمر الذي يعطي للتربية أهدافا ترتبط بإكساب الأطفال العلاقات الاجتماعية أيا كانت صورتها الغريزية الصرفة. إذا كانت خصائص الحياة لدى التجمعات البشرية البدائية تختزل في نظر الأنثروبولوجيين في ثلاثة معالم، وهي الآلة والطقوس واللغة ؛ فقد تمفصلت التربية بصفة رئيسة حول هذه المعالم وحددت وظيفتها في ثلاث عمليات، وهي :[4]

أ) الإعداد اللازم للحصول على ضروريات الحياة من مأكل ومشرب وملبس ومأوى، وتلك هي الصورة الجنينية للتربية العملية، أو ما يسمى بالتكوين المهني ؛

ب) تمكين الطفل من التواصل بآلية اللغة وبناء علاقات إيجابية مع أفراد الزمرة الاجتماعية، وتلك هي أيضا الصورة الجنينية للتربية الفكرية ؛

ج) تدريب الطفل على ضروب العبادة والطقوس التي يستطيع بواسطتها أن يرضي عالم الروح، وتلك هي بدورها الصورة الجنينية للتربية الروحية.

يستفاد من هذا، أن التربية البدائية استهدفت إشراك النشء في إعادة إنتاج الزمرة الاجتماعية. ومهما بدت آلية غريزية عملية في جوهرها، فهي تعد كذلك نمطية ؛ إذ أنها

(3) نفس المرجع، ص 21.
(4) نفس المرجع، ص 22.

استهدفت توريث طقوسها عبر الأجيال ؛ وتجدر الإشارة إلى أن عملية التوريث في إطار غريزي، هو ما أعطاها طابع المحافظة ؛ ذلك أن التجمعات البشرية الطبيعية لا تملك حسب تعبير مالك بن نبي وسائل التغيير والحركة، فهي تعيش في نطاق الغريزة والحاجات الفردية، أو ما يصطلح عليه يونغ بما وراء القناع أو الظل[5].

تتجلى صفة المحافظة والسكون في التربية البدائية في ملاحظة علماء التربية ؛ إذ يؤكدون أن الوظائف التربوية في الحقب البدائية تبقى من أهم سمات التربية المعاصرة في العديد من المجتمعات البشرية بالرغم من اختلاف الأساليب. وهم يستشهدون على ذلك، بكون بذور التربية البدائية متواجدة في التربية المعاصرة ؛ وكون الفكر التربوي يقاوم عوامل التغيير ؛ ومثال ذلك الإطار التقليدي للمدرسة – المدرس، الصف، التلميذ – المعروف منذ آلاف السنين، ومازال يتمثل في صيغته التقليدية ؛ زد على ذلك، تواجد بقايا للنظرة البدائية للتربية في الممارسة التربوية الحديثة، كفكرة التدريب على العادات والتقاليد والطاعة والولاء. من هذا المنطلق، تؤكد العديد من الدراسات التربوية والنفسية، أن التربية على مر العصور التاريخية حافظت على العديد من أشكال الصور البدائية. من أهم هذه الدراسات تلك التي قام بها يونغ؛ حيث تعتبر أن الإنسان عند ولادته يحمل ملخصا للتجارب الإنسانية ؛ فهو يستقبل عند ولادته ميراثا نفسيا معينا، وثراتا حيويا يمثل مجال اللاشعور المتكون من رصيد العقائد والخرافات التي كدستها الإنسانية في نفسيتها منذ بدء التاريخ. إن الماضي الديني للإنسانية في رأي يونغ حاضر في نفسية الفرد ويظهر في شكل أحلام ورموز أو في الأفكار. يدل كل هذا بشكل صريح، على أن التربية لدى المجتمعات البدائية كانت أكثر مقاومة للتغيير.

يستخلص مما سلف الحديث عنه، أن التربية التي كانت سائدة لدى التجمعات البشرية البدائية كانت غير مقصودة، يضطلع بها المجتمع برمته ؛ ومع بلوغ سن الرشد ينتقل الطفل إلى مرحلة الاندماج الاجتماعي عبر طقوس يشرف عليها زعماء القبيلة – الشيوخ – وخلالها يتم إخضاع الطفل لأشكال من التربية القاسية والصارمة، من قبيل تحمل الأذى والصبر والصمت إلى غير ذلك. هذه الأشكال من التربية تعد في نظر هامبلي Humbley على سبيل المثال، ضرورية للتجمعات البشرية البدائية التي يتطلب تحصيل القوت فيها الكثير من العناء والمشاق. ويفيد بوغلي Bugley أن مرد قسوة التربية في هذه الحقبة، هو اعتقاد شيوخ القبائل البدائية بضرورة تقمص الطفل الحياة الروحية، وتنشئته على تقديس واحترام الحياة الصوفية. من هذا المنطلق، يمكن صياغة مفهوم عام للتربية البدائية كما يلي :

---

(5) يرى يونغ أن للشخصية جانبان : القناع، ويقصد به الجانب الاجتماعي في الشخصية، والظل ويقصد به الجانب الطبيعي الغريزي في الشخصية.

- مساعدة الطفل على تمثل تقمص ومحاكاة خبرة وطقوس الآباء ؛
- التدرب التلقائي غير المنظم لاكتساب الوسائل واستعمالها لإشباع الحاجات في نطاق الغرائز وحفظ النوع.

ثانيا - التربية والثقافة لدى مجتمعات الشرق الأقصى :

1. التربية والثقافة في الهند القديمة :

تفيد الوثائق التاريخية، أن الهند القديمة قطنها قبل الغزو الآري، مجموعة من القبائل المتفرقة والمنفصلة ؛ ولم تعرف الهند وحدة سياسية إلا بعد أن سيطر الآريون على مجموع البلاد، واستطاعوا طمس مدنيات وديانات وثقافات القبائل المحلية، مضعفين بذلك نفوذها لمصلحة الثقافة الوحدوية. غير أن ذلك لم يخرج عن الإطار الشكلي الظاهري ؛ حيث بقيت الهند في الواقع محتفظة بتنوعها الثقافي الأصلي وما تعرفه من ديانات وثقافات قديمة وأجناس متعددة ؛ وهو الأمر الذي يشق معه رسم خريطة ثقافية واضحة.

تفيد الدراسات التاريخية أن المجتمع الهندي القديم كان محكوما بظاهرتين أساسيتين، وهما ظاهرة التدين والتفكير الغيبي والأسطوري، وظاهرة الطبقية في التركيب الاجتماعي.

1.1. نظام التعليم في الهند القديمة :

لا تشير الوثائق التاريخية إلى تواجد أي نظام تربوي في الهند القديمة إلا ما كان للكهان من احتكار للقضايا التربوية التي كان تلقينها حكر على أبناء البراهمانيين ؛ غير أن ويل ديورنت Will Diurant، يشير إلى أن نظام التعليم كان واضحا عبر كل العصور الماضية للهند، وكان من اختصاص رجال الدين بصفة خاصة. لقد كان التعليم في بداية الأمر مقتصرا على أبناء الطبقة البراهماتية ؛ ثم توسع لكي يشمل الطبقات الأخرى بالتدريج في ما لحق من العصور.

ظهرت فيما بعد المدارس الحرة التي كان يشرف عليها معلمون أحرار، ويستفيد فيها الأطفال من التعليم على نفقتهم الخاصة ؛ أما منهاج تعليمها فقد اتسم ببساطته ؛ إذ لم يكن يتعدى تعلم الحساب و الكتابة على الرمل أو أوراق النخيل والأشجار ؛ كما أن نظامها كان يتسم بالصرامة ؛ وتستهدف محتوياته التربوية إكساب الأطفال السلوك الأخلاقي والتمسك بالدين.

ارتكز التعليم في الهند القديمة، على تكوين عادات السلوك في الحياة بما يتوافق مع تعاليم البوذية، وهو ذو طابع ديني صرف ؛ وتعتمد الطريقة التربوية فيه على الحفظ عن ظهر قلب للنصوص الملقنة.

تورد الكتب التاريخية، أن تدرج التعليم بالهند القديمة كان يتم على النحو التالي :

- انتقال طالب العلم من الأسرة إلى شيخ، وهو أحد البراهمانيين، في سن الثامنة، ويتلقى تعليمه على يده إلى حدود سن العشرين. يتعلم التلميذ خلال هذه المدة الشاسترات الخمسة، وهي العلوم الخمسة : النحو والفنون والصناعات والطب والمنطق بما يتضمنه من فلسفة.

- انتقال المتعلم إلى إحدى الجامعات الكبرى ليدرس على يد أحد مشايخها ؛ ويتعلق الأمر بجامعات مختصة بتلقين تعاليم البراهمانية الأصلية.

إلى جانب المدارس الحرة والجامعات، كانت هنالك مجمعات قروية تعليمية، يتم فيها تلقين الأطفال مبادئ الدين وسير الأبطال والأسلاف وآداب الهنود العامة وأخلاقهم والحكم والأمثال. ويكاد يكون النظام التعليمي بالهند القديمة مستقلا بصفة عامة عن الدولة، اللهم ما يشير إليه المؤرخون من تدخلها في مجال التعليم العالي ؛ بحيث تشرف بشكل تام على هذه الجامعات على مستوى التمويل والتسيير.

كانت طريقة التربية والتعليم في الهند القديمة تعتمد بشكل أساسي على الذاكرة والحفظ ؛ ويتم تنظيم الدروس عادة في الهواء الطلق قبل بناء المدارس والجامعات ؛ وكان التعامل مع التلاميذ يتسم باللين والتسامح ؛ إلا أن ذلك لا يمنع من إنزال العقاب بالتلميذ الذي يكرر الخطأ، وهو عقاب جسدي يتمثل في استخدام العصا ووسائل أخرى كصب الماء البارد على المتعلم.

يستفاد من هذا العرض للنمط الثقافي، الذي كان سائدا في المجتمع الهندي القديم، أن التربية كفعل مقصود، منبثق من التقسيم الطبقي والبنية الثقافية، قد كان من اختصاص المؤسسة الدينية، ومحتواها الفكري الذي تميز بخاصتين هما :

- المحتوى الفكري للتربية مستمد من النسق المعرفي الأسطوري ؛

- انتظام وسائل التربية في ضوء التجربة النفسية المنسلخة عن الواقع للكهان والناسكين.

من هذا المنطلق، كانت التربية «عزل للحواس، عزل لآليات التواصل ؛ بما في ذلك آليتا التفكير والعقل في نطاق الذكاء، بين الذات والواقع الموضوعي، وتعزيز روابط الاتصال بعالم الأرواح ؛ وفي ذلك إفناء للذات الفردية، وتشكيل للإنسان اللاإرادي ؛ ومن ثمة، يمكن الاهتداء إلى مفهوم عام للتربية في ضوء الثقافة الهندية القديمة»[6]. لقد تمثل معنى هذه التربية فيما يلي :

---

(6) العربي فرحاتي، تاريخ الفكر التربوي لمجتمعات ما قبل الميلاد، ص 63.

- تمكين الطفل في الأسرة من تقليد خبرة الآباء في جلب الرزق، في نطاق الانتماء الطبقي؛
- تعطيل دوافعه الفردية الذاتية في المدرسة الكهنوتية ؛
- إنماء الشخصية اللاإرادية، القابلة طوعا للتحلل في الماورائيات.

2. التربية والثقافة في الصين القديمة :

من المهم في مستهل هذا المعرض، الإشارة إلى أن الصين تعد من أقدم الحضارات الشرقية؛ ويذكر المؤرخون أن وجود الصين يعود إلى القرن الثامن والعشرين ما قبل الميلاد، وأنها ظهرت كدولة متميزة في نظامها الاجتماعي والثقافي. وتشير الدراسات التاريخية أن الصينيين من أوائل سكان المعمور الذين عرفوا الكتابة وبتقنيات خاصة ؛ وهي الكتابة التي استعملت بشكل مكثف على الورق في نسخ الكتب القديمة وتوريث الثقافة بصفة عامة.

لقد دونت كتب التاريخ بشكل غزير التاريخ الثقافي للصين «ولعل ذلك يعود إلى الاعتزاز والاهتمام بالماضي الذي يتميز به الصينيون ؛ وهو ما يفسر أيضا وجود كتابات كثيرة عن أحقاب زمنية موغلة في القدم»[7]. وتفيد كتب التاريخ أن حضارة الصين في مجالها الثقافي قد تكاملت في عصر مبكر ؛ ويفيد لنتون Linton أنه «على الرغم من تعرض الصين عبر تكونها الثقافي والحضاري إلى هجمات بربرية وغزوات عدة أجنبية متتالية ؛ إلا أن الصينيين بقوة ثقافتهم، سرعان ما كانوا يستوعبون مستعمريهم ثقافيا، فينتصرون عنهم في تأسيس أسرة حاكمة من بينهم»[8].

لقد دأب المؤرخون التربويون على التأريخ للتربية كنظام في الصين بالحكيم **كونفوشيوس** ؛ ويؤرخ بعضهم للتربية ببدايات الثقافة الصينية من القرن الثامن والعشرين ما قبل الميلاد ؛ وهم يؤسسون رأيهم هذا على ما تفيده دراسات التاريخ الثقافي في الصين، من أن الصينيين أظهروا اهتماما كبيرا بالتربية منذ 2000 سنة قبل الميلاد ؛ وهو ما تجلى في بناء المدارس والكليات الخاصة بتعليم أبناء الأشراف ؛ وهو التعليم الذي كان يضطلع بتدريس التلاميذ فنون الموسيقى والرماية والآداب العامة ؛ وهو الأمر الذي يوحي بقدم التربية قدم التاريخ الثقافي نفسه.

في أعقاب التدهور الذي عرفته مسيرة الحياة الثقافية والتربوية بالصين على إثر الحرب والفوضى الإدارية التي عرفتها إلى عصر **كونفوشيوس**، عكف هذا الحكيم على التخلص من

---

(7) نفس المرجع، ص 64.

(8) نفس المرجع، ص 65.

ثقافة الوظائف الوراثية ؛ وذلك عن طريق تعميم التعليم والنهوض بالتربية. لقد تمثلت أبرز تعاليم كونفوشيوس التربوية في ما يلي :

- تكفل الوزراء بتبليغ دروس الفضيلة إلى كافة الناس ؛

- ضبط سلوك الأطفال وفق ترتيبات وتنظيمات وواجبات يومية في السلوك ؛

ولقد كان التعليم على عهد كونفوشيوس يتم في ثلاث مراحل وهي :[9]

- مرحلة التعليم الأولي : وهي مخصصة للاستذكار والتعرف على أشكال الرموز، وحفظ الكتب الدينية التسعة ؛

- مرحلة الترجمة : وهي مرحلة ترجمة النصوص ؛ ويلتحق بهذه المرحلة التلاميذ الذين تجاوزوا مرحلة التعليم الأولي ؛

- المرحلة الثالثة : وتتكفل بتأهيل التلاميذ لكتابة النصوص والمقالات التي تؤهلهم للالتحاق بالتعليم العالي واجتياز الامتحانات. وتشير الدراسات التاريخية إلى أنه منذ عصر أسرة هان، بدأت تقتصر وظائف الدولة على المتعلمين فقط ؛ كما أن تولي المناصب العليا في الدولة أثناء حكم أسرة هان كان مشروطا باجتياز امتحانات عامة وضعها الإمبراطور. ويهدف الترسيخ القوي لتعاليم كونفوشيوس، أقر الإمبراطور أن تولي المناصب العليا لا يمكن إلا بعد اجتياز مجموعة من الامتحانات الدورية، ابتدعها وأسس لها لجنة خاصة تشرف على سيرها ؛ مما جعل كل قرية تعمل وتجتهد من أجل مساعدة الأطفال الأذكياء ليصبحوا علماء من طبقة الموظفين، مادام التوظيف يرتهن بالتعليم والقدرة على اجتياز عدد من الامتحانات.

في ظل هذا الطابع الثقافي والنظام الاجتماعي، كانت التربية تعني[10] :

- تلقين نظام القيم الاجتماعية الأخلاقية المتوارثة للأجيال ؛

- إكساب الأجيال المثل العليا، خاصة الفلسفية منها ؛

- تعزيز الانتماء للأسلاف ؛

- تأهيل الأفراد عبر نظام من الامتحانات الانتقائية لتحمل مسؤولياتهم الاجتماعية والسياسية.

---

(9) نفس المرجع، ص 77.

(10) نفس المرجع، ص 79.

3. التربية والثقافة في اليابان :

يجمع المؤرخون أن النظام الاجتماعي الذي كان سائدا باليابان، هو مزيج من الإقطاعية والقبلية ؛ إذ كان اليابانيون ينتظمون في تجمعات قروية، وعلى رأس كل تجمع يوجد رئيس بمرتبة ملك. ومع تأسيس الأمبراطورية، أضحى اليابانيون يشكلون مجتمعا طبقيا وقبليا في الآن نفسه؛ وكانت ديانتهم تشمل عقيدة الأرواح والطوطمية Totémisme وعبادة الأسلاف والعلاقات الجنسية. مع مجيء البوذية في عهد الإمبراطور يومي، تمكن البوذيون من إدراج الأخلاق في القوانين والاهتمام بالعلوم والفنون إلى جانب نشر التعاليم البوذية. لقد عرفت اليابان تعايش الثقافة البوذية والكنفشوسية والخبرة المحلية المتمثلة في تنظيم قوانين الساموراي وأساليب تولي الحكم.

فيما يخص اللغة والتعليم في اليابان، تفيد الكتب التاريخية أن اليابانيين لم يعرفوا القراءة والكتابة إلا بعد وفودهما من كوريا والصين بعد سنة 284 ميلادية، خاصة بعد تشييد معابد البوذية واكتشاف المدنية الصينية والكورية ؛ غير أن ديورانت يرى أن «اليابانيين قد تمكنوا من جلب خبرة الكتابة من كوريا والصين في القرن الثاني للميلاد، واستعاروا طرائق الكتابة وأساليب التعليم من الصين»[11]. تشير المصادر التاريخية أن أصل اللغة التي يتعامل بها اليابانيون منغولية ؛ غير أن صعوبة الأحرف الصينية من حيث رسمها حالت دون تعلم اليابانيين الكتابة والقراءة ؛ وظل تعلمها حكرا على الطبقات الراقية والعلماء. من جهة أخرى، فشل اليابانيون في إنجاح نظام الامتحانات، المجلوب من الصين، في تولي المناصب العليا ؛ ويعزى ذلك إلى قلة العلماء وعدم إستنادها إلى ثقافة فلسفية أصيلة. لهذا، بقيت المناصب العليا حكرا على الأسرة الإمبراطورية، وظل التعليم مقتصرا على طبقة النبلاء والأسرة الإمبراطورية ؛ وذلك إلى غاية الإصلاح الكبير الذي عرفته اليابان بقيادة الوزير أميركاتا إبان حكم الإمبراطور شوتوكو ؛ حيث أتاح هذا الإصلاح ببدء تعليم الطبقات الأخرى من الشعب ؛ ولم يعمم هذا التعليم إلا بعد المنتصف الثاني من القرن التاسع عشر ؛ إذا اتسمت هذه الفترة ببناء الأغنياء مدارس لأبنائهم، وبناء الدولة لمدارس إقليمية تهدف إلى تقديم الخريجين من الامتحانات لكي يلتحقوا بأول جامعة يابانية، والتي أسسها الإمبراطور تتشي.

بالرغم من هذه المبادرات، يشير المؤرخون إلى أن الأمية ظلت سائدة في اليابان إلى حين إنشاء هياشي رازان لمدرسة تخرج المعلمين في الفلسفة الكونفوشيوسية، والتي صارت تعرف فيما بعد بجامعة طوكيو. بعد ذلك تم إنشاء مدارس التعليم الأولي لاستقبال كافة أبناء الشعب. وتفيد المصادر التاريخية كذلك، إلى أن «التربية اليابانية في ضوء ثقافة قوانين الساموراي المحلية،

(11) نفس المرجع، ص 82.

وتأثيرات المذهب الكونفوشيوسي والبوذية، وبعدهما المسيحية، كانت تقوم في عموميتها على بيداغوجيا الطاعة والولاء للإمبراطور إلى حد القداسة»[12].

ثالثا - التربية والثقافة لدى الشعوب الإفريقية القديمة :

1. التربية والثقافة لدى المجتمع المصري القديم :

لقد عرف المجتمع المصري القديم العديد من التحولات التي كانت تحدث في أعقاب الاضطرابات المتوالية ؛ غير أن ما تؤكده المصادر التاريخية، هو أن المصريين أبانوا منذ تأسيس الأسرة الأولى على اهتمام كبير بالعلوم، وهي العلوم الطبية والفلكية ومختلف الفنون. أما بخصوص نظام الحكم، فتفيد كتب التاريخ أن الملك هو المالك لكل السلطات ولكل شيء، ويوصف نظام المصريين بالطاغوت وبالمركزي القاتم، ويرجع ذلك بعض المؤرخين إلى العامل الإيكولوجي «إذ أن تنظيم المجتمع الزراعي القائم على الرعي الاصطناعي، يفرض وجود دولة مركزية تقوم بتوزيع الماء للري، وتحمي الوحدات الزراعية من الهجمات»[13]. وقد ساعد ذلك على تفويض المجتمع الأمر كله إلى دكتاتوري يتمتع بسلطات مطلقة، وينشأ عنه ما يسمى بالنظام الأتوقراطي.

عرف المجتمع المصري منذ القديم بطبقيته ؛ إلا أن مصر لم تشهد النظام الطبقي الصارم على شاكلة جيرانها في الشرق ؛ ذلك أن مكانة الفرد لم تكن تتحدد بطبقيته الموروثة ؛ بل بإرادته وإمكاناته ؛ وقد تشكلت التركيبة الاجتماعية من سبع طبقات، وهي العائلة المالكة والكهان والنبلاء والكتبة بما فيهم الصناع، والتجار والمزارعون والأقنان العاملون والعبيد والجنود ؛ غير أن عبد الله عبد الدائم، يرى أن التركيبة الاجتماعية المصرية تتشكل من ثلاث طبقات، وهي الكهنة (عرافون وكتاب ورجال العلم والفن) والمحاربون من النبلاء وطبقة الشعب (التجار والصناع والمزارعون والعبيد)، ويحصر بعض المؤرخين أن المنظومة الاجتماعية المصرية كانت تنحصر في ثلاث فئات رئيسية، وهي :

- الموظفون : يتولون القيام بأعمال الدولة، ومنهم وزير يرأس الإدارة كلها ولا تعلو على سلطته إلا سلطة الملك ؛ ومنهم حكام الأقاليم والكتاب، ويتوقف عليهم تطبيق القانون وتنظيم الدولة إداريا.

- الكهنة : هي فئة دينية تتمتع هي الأخرى بمكانة عالية لدى الملك والشعب، بما تقوم به من وظائف كهنوتية تتعلق بالتعبد وخدمة الآلهة ؛ ويتم تولي الوظيفة الكهنوتية بالتفوق المعرفي ؛

(12) نفس المرجع، ص 82.
(13) نفس المرجع، ص 88.

وهو التفوق في إتقان قواعد اللغة والكتابة والإحاطة علما بكل المعبودات وألقابهم ودراسة صفاتهم وقصصهم، والإلمام بكل الشعائر والعقائد الدينية.

- العمال : وهي طبقة تشمل كل العاملين في الزراعة والفلاحة والصناعة والمشتغلين بالحرف والفنون المتخصصة.

بشأن المسألة التربوية في مصر القديمة، تفيد كتب التاريخ، أن الحياة التربوية للأسرة والمدرسة اندرجت في ضوء الثقافة المصرية القديمة والحياة بكل محتوياتها الدينية الكهنوتية، وصيغت المضامين والمحتويات التربوية وفقا لذلك «فعناية المصريين القدامى تعود بداية إلى تقديرهم للعلم؛ فقد رفعوا من منزلته إلى أعلى المستويات حتى التأليه. فقد اعتقدوا أن المعرفة إله معبود يدعى توت، يتجسد عادة إما في طائر أو حيوان ذكي كالقرد. والإله توت هو ملهم الحكمة ورسول العلم، وإليه يرجع نشوء اللغة والتقويم والقوانين والأعداد وكل المعارف»[14]. يشير عبد الله عبد الدائم كذلك، إلى تواجد نوعين من التعليم بمصر القديمة، وهما :

- تعليم أولي : تسمى مدارسه ببيت التعليم، ويدرس فيها الدين والمعتقدات وآداب السلوك والقراءة والكتابة.

- تعليم عالي ذو طابع فني حتى في الدراسات الأدبية، وهو يتكلف بإعداد الاختصاصيين في مختلف العلوم كالأدب والدين والهندسة والطب والفلك إلخ.

لقد تركزت التربية والتعليم في هذه المدارس حول تحقيق الأهداف التالية :

- إعداد الموظفين : وهو هدف انبثق من حاجة المصريين إلى تسيير شؤونهم الإدارية ومصالحهم الحيوية، كالزراعة والتجارة والمواصلات.

- الإعداد للحياة الأخرة : وهو هدف تربوي نابع من إيمان المصريين بالبعث ؛ ذلك أن إعداد التلاميذ كان يتم بهدف أن يقللوا من أخطائهم حتى يكون الحساب بعد وفاتهم لصالحهم.

- الاستقامة الخلقية : وهي من ضمن الأهداف التربوية السامية، وتشمل على سبيل المثال الأخلاق المرتبطة بأدب الزيارة والاستئذان، والتحذير من الزنا، والحث على الصدق والابتعاد عن الشر واحترام الناس وطاعة الحكام.

اعتمد المصريون القدامى في طرقهم التربوية بخصوص تلقين المعرفة على أساليب الإقناع «أي بحث الأسباب في الظواهر الطبيعية والأخلاقية، بجانب ما كانوا يعتمدونه من أساليب

(14) نفس المرجع، ص 85.

الاستظهار الشفوي. وفي التربية الجسمانية اعتمدوا على اللعب، واعتمدوا على أسلوب الترغيب والترهيب كأساس لبناء الفضيلة منذ الصغر والوصول إلى الطاعة التي تمثل الهدف الأسمى من التربية»[15].

كما اعتمد المصريون القدامى في وسائل التعليم، على الكتابة على الورق (ورق البردى) والألواح والأقلام الخشبية والحبر الأسود والصمغ النباتي ؛ وهي الأدوات التي تعلم بها المصريون وكتبوا أقدم آدابهم وأساطيرهم. ولقد عرفت التربية تدخل عدة وسائط تربوية، كانت تروم تحقيق الأهداف التي سلف ذكرها، وهي كما يلي :

- **الأسرة** : وهي من أهم الوسائط التربوية عند المصريين القدامى ؛ وقد تبوأت الأسرة مكانة أساسية في المجتمع المصري القديم، وهي المكانة التي تجد محتواها في قولة حكيم مصري لابنه «إذا كنت رجلا حكيما فكون لنفسك أسرة»، وهي قولة تبرز بشكل صريح قيمة الأسرة ومكانة المرأة واحترامها وتوليها تربية الأبناء ورعايتهم من الناحية الجسمانية والصحية ؛ كما أنها تبرز الدور الكبير الذي كان يضطلع به الأب في تربية أطفاله وتنشئتهم على الروابط الاجتماعية، من خلال تعليمهم آداب السلوك وقواعد المعاملة ومكارم الأخلاق وتجارب الحياة، وتوقير الكبار وأهل العلم، والطاعة للملك، والتدرب على اكتساب وسائل العيش الكريم من خبرة الأجداد.

- **المعابد** : من خلال ما كان يقام في المعابد من طقوس ووظائف مهنية، وإقامة الشعائر، كان المصريون يتعلمون دينهم وأساطيرهم وكيفية تقديم القرابين لآلهتهم.

- **الإدارة** : إضافة إلى ما اختصت به الإدارة من القيام بأعباء شؤون الدولة، كانت تقوم كذلك بتعليم الموظفين الجدد قواعد الآداب العامة والمهارات الأساسية في كل نشاط إداري.

- **مدارس الجيش** : بالإضافة إلى مهامه التدريبية المعتادة، أضاف الجيش إلى مهامه بعد غزو الهكسوس لمصر المهام التربوية ؛ ومن تم، صار يضطلع بدور تربوي مزدوج، دور يتعلق بتدريب المجندين وإعدادهم وفقا لما تتطلبه الحياة العسكرية من اللياقة البدنية والصحة والقوة العضلية والصبر والتحمل والشجاعة والتحكم في فنون القتال واستعمال أدواته وتخطيط الحروب وتنفيذها ؛ وكان الدور التربوي الذي يقوم به الجيش هو منافسة الكتاب والكهنة في مهامهم للسيطرة على جميع مناحي الحياة، أي تعلم الكهنوتية والتدرب على إتقان الطقوس الدينية، ومعرفة أسرارها الدينية والإلمام بقضايا الدين ؛ وكذا تعلم الوظائف الإدارية والمهارات اللازمة لكل وظيفة.

(15) نفس المرجع، ص 97.

– دور الحياة : وهي تقوم بدور وظيفة تربوية خالصة، وتستقبل التلاميذ في مرحلة متقدمة من التعليم، أي بعد إكسابهم لمهارة القراءة والكتابة ومبادئ الحساب والدين ؛ ولذلك، فهي خاصة لمن أراد المزيد من العلم والمعرفة، أو التخصص في اللاهوت أو الهندسة أو الطب، وهو ما يعادل الدراسات العليا.

– القصور الملكية : وقد تم استعمالها كمدارس خاصة بأبناء الملوك وأبناء الحاشية الملكية، ويناسب التعليم فيها مواقعهم السياسية ومركزهم الاجتماعي ؛ ذلك أن التعليم فيها يتمركز حول تربية الأمراء والكهنة، وما يتعلق بالتسيير الإداري والسياسي للمملكة ؛ زد على ذلك، أن قصور فرعون كانت تضطلع بدور تربوي يهدف إلى بث روح الطاعة لفرعون وأسرته وتكوين حشد من الأتباع لفرعون، وتزويد البلاط بالأكفاء المخلصين لفرعون ونظام حكمه، والملمين بكل أنواع المعرفة.

فيما يتعلق بمجالات التعليم بمصر القديمة، اتسع التعليم من حيث محتواه التربوي ليشمل عدة مجالات معرفية، وهي :

– المجال اللغوي : أولى المصريون القدامى أهمية بالغة للغتهم، فاستعملوا الكتابة لحفظها وتطويرها ؛ وكانت الكتابة عندهم من أهم وسائل تعليم الأطفال الكتابة الهيروغليفية وتوريثها عبر الأجيال ؛ وذلك عن طريق نقش رموزها على الحجارة وعلى شواهد المقابر، ثم على الخشب والألواح والورق البردي.

– المجال الطبي : من ضمن أهم المعارف، حظيت المعرفة الطبية باهتمام المصريين القدامى ؛ ذلك أنهم عرفوا مختلف فنون الطب، ودرسوها في المدارس كخبرة محلية. ومن أهم فنون الطب التي كانت تدرس، فن تشريح الجثث بعد الموت، والعلاج بالأعشاب والصيدلة وفن التحنيط ؛ وكانت المعرفة الطبية تدرس على يد الكهنة بالمعابد التي تحتوي على مدارس الطب.

– مجال الرياضيات : لقد ساهم الحساب والهندسة بشكل أساسي في إدراج المعرفة الرياضية كمادة أساسية في البرامج التعليمية ؛ فما اكتشفه المصريون من العمليات الحسابية، كالجمع والضرب والطرح والقسمة والقياس، من حاجتهم لمعرفة درجة ارتفاع النيل وانخفاضه، وما عرفوه من فنون التخطيط والهندسة والزوايا من خلال بناء الأهرامات، والمعابد والمقابر والتماثيل، وما تعلموه من المساحات بأشكالها المختلفة من الزراعة، كالمثلث والمربع والمستطيل والأسطوانة والمكعب إلخ ؛ كان كل ذلك محلا للتعلم والتدريس في كافة المدارس والمعابد.

– مجال الفلك : قام المصريون القدامى بإدراج ما عرفوه في مجال الفلك كمعرفة تربوية في المدارس، يتم تلقينها للتلاميذ ؛ وقد شملت هذه المعرفة تقسيم الزمن إلى ماض وحاضر

ومستقبل، ومعرفة الأجرام السماوية، ودراسة حركة الشمس والقمر وتقويمهما، وتقسيم السنة إلى ثلاثة فصول (الفيضان والبذر والحصاد)، بالإضافة إلى المعرفة في مجال التنجيم.

- **مجال الفنون** : كانت المدارس لدى المصريين القدامى تهتم بتلقين الفنون كتشييد المباني الضخمة ونحت التماثيل، بالإضافة إلى الفنون التي كانت معروفة من قبل، كالتصوير والنقش والزخرفة وفنون الموسيقى والغناء والدراما والمسرح إلخ.

- **مجال الحرف والصناعات** : لم يكن تعليم الحرف ومختلف الصناعات يحتاج لدى قدماء المصريين إلى مدارس ومعلمين ومناهج تربوية خاصة ؛ ذلك أن الأسرة كان بإمكانها أن تتكفل بهذا النوع من التعليم الذي يتم بصفة تلقائية في الحقل والمصنع. وكانت المعرفة في مجال الحرف والصناعات تخص شق القنوات لري المحاصيل الزراعية من مياه النيل، وأساليب الزراعة وعمليات البذر والحرث والحصاد، وصناعة الأدوات المعدنية والخشبية ونبات البردي.

- **مجال التربية البدنية** : شمل هذا التعليم خبرة الآباء في المصارعة وحمل الأثقال والقفز والعدو ولعب الكرة ؛ كما أن الآباء اهتموا بألعاب الأطفال الفردية والجماعية ؛ وكانت تخضع هذه الألعاب والرياضات لقواعد إلزامية، يمكن من خلال هذا العرض للتربية والثقافة في مصر القديمة، الوقوف على مفهوم عام للتربية، يعني :

- تهيئة الأفراد منذ صغرهم للتوحد مع القوى الماورائية ؛

- عبادة الملك الإله وطاعته والخضوع لإرادته في ضوء المعتقدات المعرفية الأسطورية ؛ وذلك من خلال التربية الأسرية الهادفة، والكهنوتية الرسمية المنظمة في المعابد وملحقاتها التعليمية ؛

- تعلم فنون الإدارة والتخصص العلمي والتواصل اللغوي والصحة البدنية وفنون الرياضة والحرب للراشدين من خلال مدارس الكتبة والجيش، وتقليد الخبرة الفنية وفنون الصناعة ؛ وذلك من خلال محاكاة الآباء والأجداد في جلب الرزق.

2. التربية والثقافة في إفريقيا السوداء :

من خلال ارتكاز لينتون على المعيار الجغرافي، وفي ضوء التفسير الإيكولوجي للتاريخ القديم، قسم هذا الباحث إفريقيا السوداء من حيث الجنس والفعل الحضاري إلى قسمين تفصل بينهما صحراء كبرى :

- **إفريقيا السوداء الشمالية** : سكنها جنس بشري أرجعه لينتون إلى الأصل القوقازي، والذي شيد حضارة أوراسية في جوهرها ؛ وقد تميز هذا الجنس البشري تاريخيا «بسرعة التكيف

والانصهار في الثقافات المتعاقبة عليه، كالفينيقية والإغريقية والرومانية والبيزنطية والعربية. وقد سادت لدى هذا الجنس البشري ثقافة الرعي، وهي التي كانت منتشرة بشكل كبير في جبال الأطلس الصحراوي.

- **إفريقيا السوداء الجنوبية** : يرجع لينتون سكانها إلى الأصل الزنجي ؛ وتشير آثارهم بمرور عدة حضارات متمايزة ثقافيا عن بعضها البعض ؛ إلا أنها تبدو منحدرة من أصل واحد. كسائر أشكال النمط العشائري في مرحلته الرعوية والزراعية، انقسمت العشائر الإفريقية في الجنوب إلى أربع طبقات، وهي طبقة الزعماء والعامة الأحرار والعبيد، وهي طبقات كانت تحكمها علاقات استبدادية أوتوقراطية ؛ وقد تجلى ذلك في تحكم قيم الطاعة والولاء على مختلف المستويات العشائرية. لذلك، كان من الطبيعي أن ينعكس هذا النمط المعيشي والثقافي على نمط تنشئة وتربية الأطفال ؛ فقيم الطاعة والولاء تفرض على الطفل طقوس حتمية يخضع لها للوصول إلى سن الرشد «وتبدأ هذه الطقوس بتلقين البنين والبنات الإرشادات من الراشدين من غير الآباء والأمهات، في معسكرات خاصة منفصلة عن القرية، ويخضعون فيها لرقابة الراشدين الصارمة»[16]. تختص الإرشادات التي يتلقونها عادة بتلقينهم المعلومات السرية في مجال الجنس وعبادة الأسلاف ؛ ودين عبادة الأسلاف هو ما يتعلمه الصبية، وهو المحتوى التربوي والتعليمي برمته ؛ ومؤسسو الجماعات والعشائر والأبطال من ذوي القرى هم الآلهة، التي تعبد وتلقن للأطفال للاعتقاد بها وعبوديتها والخضوع لها ؛ وذلك اعتقادا منهم بأن زعماءهم من الموتى لهم القدرة على نفعهم أو الضرر بهم.

في ظل هذا النمط من الحياة القائمة على المزج بين الرعي والزراعة وصناعة الألبان، كانت الأدوار الوظيفية ما بين الجنسين مقسمة «بحيث يختص الرجل في الصناعات الخشبية والمعدنية والصيد، وصناعة الملابس وتطهير الأرض من الأشجار والحجارة وتربية الحيوانات ؛ واختصت النساء بتربية الأطفال والقيام بكل شؤون البيت، وغرس الأشجار والزراعة بعد ظهورها، والتجارة في عهد المدنيات المتقدمة»[16]. وقد توارثت افريقيا هذه الأنماط الثقافية وبقي الكثير منها إلى اليوم.

رابعا - التربية والثقافة لدى اليونان والرومان :

1. التربية في عهد النهضة اليونانية «إسبارطة» :

لقد كانت التربية، في ظل ما يسمى بالعصر الذهبي لإسبارطة، أكثر تركيزا على متطلبات الحياة العسكرية «فحتى انتشار تعلم الموسيقى والأغاني وقول الشعر، إنما كان بدوافع حربية ؛

(16) نفس المرجع، ص 110.

وقد كانت كل أغانيهم وموسيقاهم وأشعارهم، مصبوغة بالصبغة العسكرية، حتى أنها قننت وأصبحت ملكية جماعية رسمية يصعب الإبداع أو التغيير فيها»[17].

لقد كانت التربية في ظل ما سمي بالدستور الإسبرطي - المبتدع من قبل ليقورغ واضع شرائع إسبارطة - أكثر اهتماما بالإعداد الجسمي والقوة البدنية، وتكريس قيم الطاعة والولاء. والقانون الإسبرطي في مجاله التربوي كان يستهدف تقوية النسل بأقصى الطرق ؛ بحيث يجيز هذا القانون للأب أو لمجلس الدولة قتل الوليد إذا كان ضعيف البنية أو مشوها.

في ظل هذا الاتجاه، تحسن النسل وحصل الحكام الإسبرطيون على جيل سليم وقوي البنية. غير أن تحسين النسل يعود أكثر إلى التدريب منه إلى العناية بالنسل ؛ وفي هذا الصدد يذكر أن «الوليد الذي ينشأ في أقسى المدارس هو الأقوى من غيره، ويلتحق الطفل بهذه المدارس القاسية في سن السابعة من عمره، وتتكفل الدولة بتنشئته، ويدمج في فرقة عسكرية تحت إشراف ما يسمى بالقيم على الأولاد»[18].

لقد تمثل الهدف من هذه التربية في التنشئة على الشجاعة الحربية والتفوق العسكري ؛ وإلى جانب التداريب، يتعلم الطفل قليلا من القراءة والكتابة بقدر الحاجة الفردية إليها وما يمكنه من الخروج من الأمية فحسب.

يستفاد مما سلف، أن إسبارطة تميزت عن باقي المدن «الدول» الإغريقية بالانسلاخ عن السياق الحضاري والثقافي لشعوب المنطقة ؛ ذلك أنها اتخذت نظاما حياتيا خاصا بها، طبعه إلى حد كبير النمط العسكري في الطاعة والولاء والانضباط.

لقد تميزت الحياة بإسبارطة بالجمود الفكري والعلمي والفني والفلسفي بشكل جعل توينبي يصف سكانها بأنهم شعب بلا تاريخ ؛ وقد أفضت تربية الأجيال في ظل الفرز الطبقي والعرقي لقوانين ليقورغ، وحياة التقشف والجندية، والهاجس الأمني إلى نمو محتوى نفسي تميز بالطاعة والولاء للقيم التسلطية والنظام الأبوي الصارم ؛ وهو الأمر الذي فقد معه المجتمع الإسبارطي القدرة على التكيف مع مستجدات الحياة وانعدام روح المبادرة. زد على ذلك، بروز عوائق نفسية حجزت عنهم إدراك الحرية، وأفشلت كل محاولاتهم للتصدي للانحلال الخلقي، والكسب غير المشروع، والاستعمال الهمجي للقوة الجسمانية في جلب الرزق، والسطو على ممتلكات الآخرين، والأنانية المفرطة.

(17) نفس المرجع، ص 130.
(18) نفس المرجع، ص 132.

2. التربية في أثينا :

تفيد المصادر التاريخية، أن أثينا شكلت مركزا تجاريا وسياسيا واقتصاديا شبه جزيرة أتكا، والاعتماد على التنوع في مصادر الرزق، كالزراعة والصناعة والتجارة، جعلها أكثر تنوعا من حيث الطبقية وتوزيع الثروة، وأقل سلطوية وحدة في التمايز الطبقي بخلاف غيرها من المدن الإغريقية. إن الموقع البحري لأثينا قد ساعدها على تنشيط التجارة مع ظهور طبقتين، وهما طبقة التجار وطبقة الملاحين إلى جانب الطبقات الأخرى ؛ وهو الأمر الذي نتج عنه تنوع أكثر للفئات الاجتماعية.

في ظل هذه الحياة، تطورت التربية والثقافة ؛ ولقد مثلت الأسطورة والخرافة العنصر الأساسي في ثقافة أثينا، خصوصا خلال القرنين السابع والسادس قبل الميلاد. ولقد تشبعت جماهير أثينا بالأساطير، لدرجة أنها أضحت ثقافة شعبية مؤثرة بشكل كبير في أسلوب حياة الأثينيين، لاسيما حياتهم التربوية.

اتسم النظام الاجتماعي لأثينا بصلة الدم والقرابة ؛ فكل أسرة تنتمي إلى قبيلة تعود من حيث النسل إلى بطل واحد، ويعبدون إلها واحدا، وحفلاتهم الدينية موحدة، ولهم حاكم واحد (أركون) ويملكون الأرض ملكية جماعية واحدة. في ظل هذا النمط الحياتي، نشأ ونما نمط تربوي متشبع بالقيم الجماعية، وهي من قبيل التعاون، والأخذ بالثأر، والدفاع المشترك عن المصالح المشتركة. لقد كانت هذه القيم الجماعية يحكمها نسيج علاقات اجتماعية جعلت تجنيد أهل أثينا للحروب وتعبئتهم العسكرية أمرا يسيرا.

اتسم النظام التربوي في أثينا قبل القرن الخامس قبل الميلاد، بكونه حرا ؛ حيث كانت الأسرة تتولى تربية الأطفال إلى حدود سن السابعة، ويلتحق الأطفال أبناء الميسورين بالمدارس الأولية الحرة ؛ وانحصر تدخل الدولة في إعداد الشباب ما بين سن السادسة عشرة وسن العشرين للحياة العسكرية. يعود حسب المصادر التاريخية ظهور المدارس النظامية في أثينا إلى القرن السادس قبل الميلاد وفق ما أصدره صولون من قوانين تنظيم التعليم ؛ وتؤرخ مصادر أخرى لظهور هذه المدارس بالقرن السابع قبل الميلاد ؛ وذلك بناء على وجود مدارس بأثينا قبل قوانين صولون ؛ وقد ظهر بأثينا خلال هذه الفترة نوعان من المدارس :

– **المدارس الأولية المسماة بالپالسترا Paleastra** : وهي مدارس أنشأها مدرسون خواص وبأثاث بسيط يتكون من مقاعد وألواح وأقلام وآلات موسيقية وعصا للمعلم ؛ ويتواجد ثلاثة أنواع من هذه المدارس، وهي مدارس معلم اللغة ومدارس معلم الموسيقى ومدارس معلم الرياضة.

تخضع هذه المدارس لتنظيم المعلم الذي أنشأها، وهو نظام يتميز بقساوته ؛ وتعتني هذه المدارس في مناهجها بتقويم الأخلاق وتعلم القراءة والكتابة، وتحفيظ الأشعار والمواعظ والعزف على القيثارة، وممارسة الألعاب الرياضية، وبعض مبادئ الحساب والموازين والمكاييل.

- مدارس الجمنازيم أو حلقة المصارعة : وهي مدارس نظامية ظهرت في بداية القرن السادس قبل الميلاد، وهي نوعان :

- **الأكاديمية** : أنشئت في الحدائق وخارج المدينة، وقد اختصت بتعليم أبناء الأحرار أي الأثينيين.
- **السونوسارجس Cenosarges** : وهي مدارس خاصة بتعليم أبناء الشعوب غير الأثينية الأصل.

يدوم التعليم في المدارس النظامية لأثينا سنتين من الإعداد الرياضي العسكري ؛ وبعد إنهاء الدروس الرياضية والأخلاقية بنجاح، يدرج اسم التلميذ في قائمة المواطنين الأحرار ؛ الأمر الذي يخول له الحق في تولي القيام بواجباته الوطنية بعد أداء القسم وطقوسه في اجتماع عام. ولقد ظلت هذه المدارس تضطلع بوظائفها إلى اضمحلال الثقافة والحضارة اليونانية وتوريثها للرومان الغزاة. أما الفكر التربوي في ظل دستور وتشريعات صولون، فقد اتسم بالرقي، مقارنة بما قبله أو بما جاء بعده مباشرة ؛ إذ أن التشريعات التي وضعها صولون، والمتعلقة بتشريف وتكريم وتشجيع الصناعات والحرف والأعمال التجارية، أدت إلى تعزيز الاهتمام بالتدريب المهني، وتعلم الحرف من أجل تفادي البطالة فيما يتعلق بتربية الحوار والتسامح والاعتراف بالرأي الآخر؛ حيث وضعت قوانين وتشريعات صولون آليات وأطر سياسية، سمحت لليونانيين من الطبقات الدنيا بممارسة حقهم في الإدلاء بآرائهم، والإصغاء للآراء المخالفة ؛ ومكنتهم من تقوية نفوذهم السياسي في إطار القوانين التي توصف بالديمقراطية. أما بخصوص تربية احترام الإنسان وحقوقه، وتعزيز النزعة الفردية لدى اليونانيين ؛ فقد شهدت تعزيزا من خلال قوانين الاعتراف بالثروة الفردية، وإجبار الآباء على تقسيم ثرواتهم على الأبناء بالتساوي، وحق الآباء في الوصية. بهذه التشريعات والقوانين التي عمت كافة مناحي الحياة، انتقل اليونانيون من حكم المراسيم الفردية المتغيرة إلى ثقافة الدساتير المدونة ؛ ومن ثم، تأسست أرستقراطية تمجد الثقافة والذكاء، وتشجع العلم والتعليم ؛ كما أنها أثرت بلاد اليونان بحضارة فنية ثقافية كبيرة.

3. التربية والثقافة في الحضارة الرومانية :

تبعا لما دلت عليه الآثار، فإن التاريخ الثقافي لإيطاليا يعود إلى العصر الحجري الحديث ما بين عامي 10000 و6000 قبل الميلاد ؛ وقد عثر فيها على أواني فخاريج مزينة بالنقوش، وأدوات وأسلحة من الحجارة ؛ وثبت أنهم يؤنسون الحيوانات ويصطادون السمك ويسكنون الكهوف، ويدفنون موتاهم، واكتشفوا البرونز ببلادهم منذ 2500 قبل الميلاد.

تعود مظاهر التحضر لدى الإيطاليين إلى عام 500 قبل الميلاد، وهو ما يتجلى في إصدار عملة نقدية ؛ وفي مجال العلوم، تقدم عندهم الطب بفعل ما نقلوه أو نقل إليهم من بلاد مصر واليونان، لاسيما طب الأسنان وصناعتها. وقد اشتهر الإيطاليون بالألعاب الرياضية والملاكمة، ورفع الأثقال والنفخ في الناي والرقص.

اتسم الدين عند الإيطاليين بطابع الترهيب من أجل الانضباط وكبح الشهوات ؛ وقد كانت أربابهم الإثني عشر المتفرعة عن آلهة الرعد والبرق قاسية وشديدة، ويعبدونها بطقوس تنتهي بالتضحية الحيوانية والآدمية. أما الفن، فقد كان شديد الارتباط بالعرف والتقاليد والدين، خصوصا في فن العمارة والتصوير ؛ ولم تختف مظاهر التأثر بفنون الحضارات الأخرى، كالأيونية والمصرية واليونانية ؛ وهي الحضارات التي حددت معالمه وأنماطه منذ البداية ؛ حيث إن صناعة البرونز والخزف والمزهريات والتماثيل وأشكال النحث والنقش والشعر، كلها برزت فيها بصمات الفن اليوناني والمصري القديم.

فيما يتعلق بالنظام التربوي الروماني الذي كان سائدا، تجدر الإشارة إلى أن المدارس أصبحت منذ 280 قبل الميلاد تقوم بوظيفة توريث الثقافي، وصارت القوانين تشكل أساسا عاما لكل البرامج التعليمية والتربوية ؛ ويجبر التلاميذ على حفظها عن ظهر قلب، بل ويتشربون من خلالها قيم الطاعة والولاء، وكذا الصرامة والشدة والانضباط.

لقد كان الغرض البيداغوجي من حفظ لقوانين – الألواح – الإثني عشر، هو تدريب الذاكرة وتقويم الأخلاق ؛ أما اللغة التي كان يتعلمها الرومان، فهي على الأرجح من أسرة اللغات الهندأوربية، وهي خليط من اللغة السنسكريتية واليونانية والغالية من سكان ويلز وإرلندا ؛ وقد أرجعت حروفها من حيث شكلها إلى الأصل اليوناني. وقد انتشرت المدارس منذ عام 250 قبل الميلاد لتضطلع إلى جانب الأسرة بالتربية الأخلاقية، وتعلم اللغة والآداب، ويتولى عادة التدريس بها عبيد من المحررين.

لقد عرفت روما نوعين من المدارس، عامة وخاصة، يتعلم فيها الأطفال القراءة والكتابة والنحو والحساب والتاريخ وحفظ الألواح الإثني عشر. واهتمت في هذه الفترة بتدريس اللغة اللاتينية واللغة اليونانية ، ويرتكز المحتوى التربوي لهذه المدارس على سير الأبطال والأعمال الجليلة للدولة، وعلى الخبرة الرومانية التاريخية ؛ ولم تكن تولي أي اهتمام للتربية البدنية. وكان الأطفال يكتبون بالحبر على أوراق الأشجار في بادئ الأمر ؛ ثم تطورت الكتابة على الألواح الخشبية، فعلى الجلد ثم على الورق بعد ذلك.

إلى جانب الفنون الملقنة بهذه المدارس، كان الأطفال يتعلمون كذلك الترانيم الدينية والأغاني والقصائد الشعبية حول ماضي روما الأسطوري ؛ أما العلوم فلم تندرج ضمن

المحتويات التربوية ذات الأهمية، اللهم ما يتعلق بقواعد الحساب وهندسة تخطيط الزراعة والمعابد.

لقد أسهمت مجموعة من الوسائط في التربية لدى الرومان ندرجها كما يلي :

- التربية العملية : وهي ذات محتوى زراعي أكثر منه تجاري وصناعي ؛ فخبرة الآباء في فلاحة الأرض، هي التي كونت مضمون التدريب العملي المباشر لمعظم الشباب، كالحرث والبذر والدرس وغرس الأشجار، وترويض الحيوان وشق القنوات والمجاري المائية والسواقي، وتهيئة الأرض واختيار الحبوب وشق قنوات الري والسدود.

- الجمعيات : وقد كانت تقوم بوظيفة تدريب غير قصدي للمواطنين الأعضاء، على احترام الواجب والخضوع له، والاستمساك بالحقوق والدفاع عنها ؛ وفي إطار هذه الجمعيات، يتعلم الأطفال الحوار، حين تتاح لهم فرصة الحضور للمناقشات العامة للقضايا الوطنية الكبرى والمحلية.

- الثكنات العسكرية : وهي تعد من أهم وأكبر المؤسسات التربوية ؛ إذ يتلقى فيها الشباب الدروس التي تؤهلهم للجندية وتعدهم للحرب ؛ ويقضون ما لا يقل عن عشر سنوات بالمعسكرات، يتدربون على فنون الحرب والرياضة ؛ ويتم تدريبهم عبر نظام مجهد وطويل، يتسم بالشدة والقسوة والصرامة والتقشف في الغذاء.

كان هذا النمط من التربية وليد المناخ الثقافي السائد على عهد الطور الملكي والجمهوري من تطور الحضارة الرومانية ؛ وبما أن تلك المرحلة التاريخية تميزت بحروبها الداخلية والخارجية، والاجتهاد في كسب الرزق، واختلاط الكهنوتي بالدنيوي ؛ فقد انسحب ذلك على الوضع التربوي ؛ إذ عرف هو الآخر تنوعا وتناقضا ؛ إلا أنه كان يهدف إلى تنشئة الأجيال على الاستجابة الآلية للأوامر والنواهي، وعلى الطاعة والولاء والتكيف مع القوانين، وتقديس الواجب والأخلاق العامة، والحفاظ على الحقوق، والتدرب على خبرة الآباء والأجداد في كسب الرزق وحب التضحية وتحمل الصبر والتقشف.

يمكن صياغة مفهوم عام لهذه التربية كما يلي :

- تنشئة الأجيال عبر التربية الأبوية في الأسرة على الأخلاق والعادات والتقاليد الكهنوتية، وقيم العمل والنظام والصرامة والشدة والخضوع.

- حمل أبناء الشعب عبر التربية الرسمية، في المدارس والجمعيات والثكنات العسكرية، على تقديس القانون وتأدية الواجب وحفظ الحقوق، والولاء المطلق وطاعة أوامر ونواهي دوائر الحكم والسلطة.

خامسا - التربية الحديثة ما بين المنطقية والتناقض :

لقد تبلور مشروع التربية الحديثة خلال عصر الأنوار ؛ وذلك في إطار إعادة نظرة شاملة لرؤية العالم ولتصور التربية، اللذين كانا سائدين منذ القرون الوسطى، واللذين لم تعمل النهضة على إزاحتهما كليا، ويتعلق الأمر بـــ :

- **رؤية سكونية لعالم مستقر ومنظم منطقيا** : بحيث يعلن عن قواعده ضمن متن من النصوص، مقدس ومراقب من طرف الكنيسة.

- **تصور سوكولائي للتربية** : ناتج عن هذه الرؤية طبعا ؛ حيث يعني التكوين، التعرف على هذه النصوص المتضمنة للمعارف، وحفظها وتأكيد وجاهتها عبر أمثلة أو تمارين.

تبعا لملاحظة هاملين Hamelin، فإن الإيديولوجيا الحديثة، قد تشكلت في القرن الثامن عشر على أساس ثلاثة مبادئ متناقضة، ستصبح تدريجيا تحت تأثير الثورة والتطورات الاقتصادية والسياسية للقرن التاسع عشر بديهيات بالنسبة لأغلب منظري التربية. فهنالك مفهوم تقدم المعارف الذي يشهد عليه تطور العلوم والصناعة، والذي يتصادف مع تقدم الإنسان في كفاحه الدائم ضد الجهل وإكراهات الطبيعة. وهنالك مبدأ قابلية الأطفال للتربية، وبشكل أوسع قابلية المتعلمين، والتي تعني أن هؤلاء يتوفرون على الموارد الضرورية للمشاركة في حركة بناء المعارف هاته. وهنالك أخيرا مبدأ الديمقراطية المساواتية، والذي يفيد أن بإمكان كل مواطن أن يجد في التربية وسيلة تنمية استقلاليته الخاصة، وبالتالي المشاركة في تزايد التماسك الاجتماعي.

غير أنه وتبعا لتأكيد نفس الباحث، فإن هذه المبادئ قد أثارت على الفور تساؤلات ومقاومات، بل ومبادئ مضادة صريحة. صحيح أن الأمر يتعلق بتقدم المعارف ؛ لكن هل يعني ذلك تقدم الإنسان ؟ وهل سيعتبر هذا الأخير من جراء ذلك هو الأفضل ؟ وقد يكون من الممكن الحديث عن قابلية التربية ؛ لكن الاستعدادات الأولية للمتعلمين مختلفة وتبدو مؤسسة وراثيا. وفضلا عن ذلك، فإن التجربة المدرسية ستظهر كيف أن نسبة هامة من الإكراهات تكون ضرورية للتربية وللتعليم. وقد يتم الحديث عن الدمقرطة ؛ لكن يجب أن نأخذ بعين الاعتبار أن المجتمع يظل غير عادل اقتصاديا، وأن ما يمكن فعله، هو تهييء كل واحد كي يجد مكانه المحدد اجتماعيا بشكل مسبق وليس بشكل عادل.

إن الأنظمة التربوية التي وضعتها الدولة، ما بين نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، تحمل في الآن نفسه علامة الإيديولوجيا التحديثية والمقاومات الناجمة عن الوقائع الاقتصادية والسياسية والاجتماعية. وبتطبيقها للنماذج العليا الحديثة، فإن البنيات المدرسية

شكلت ميدانا للتوحيد والتعميم، سيضمن مبدئيا إمكانة توفر كل مواطن على تكوين أساسي، وعلى حرية انتقال إلى مستويات دراسية عليا وإلى الجامعة.

من جهة أخرى، فإن برامج المدرسة الإلزامية قد تم تصورها ضمن منطق يجمع بين أهداف التعلم (نقل المعارف الجماعية الأساسية) وبين أهداف التربية أي تكوين الأشخاص المستقلين والمستعدين للإندماج داخل شبكات قيم المجتمع. وأخيرا، ستوضع آليات التنظيم والتقويم التي ستؤدي إلى توزيع شواهد المراقبة من قبل الدولة، والتي تمنح لكل فرد وضعا مدرسيا مستقلا عن وضعه السوسيواقتصادي والثقافي الأصلي.

في هذا الصدد نفسه، أدت المعطيات المذكورة إلى انبثاق مشاكل وآليات متنوعة، تجلت عبر تقليص إن لم نقل إلغاء الأهداف العامة للتربية الحديثة ؛ وهي أهداف معروفة نذكر فيما يلي بأهمها :

- في نفس الوقت الذي تتكفل فيه الدولة بالأنظمة المدرسية، فإنها تهدف إلى تكوين مواطنين متكيفين مع واقعها، أي مع نظام سوسيو اقتصادي غير عادل، يولد تمثلات جماعية للإنسان، تعتبر هي نفسها غير مساواتية.

- تظل خصائص قابلية المتعلمين للتربية في الواقع غير مستثمرة، لأن الإيديولوجيا الجماعية تقاوم دوما، المثال القديم، الذي مفاده أن المدرس قد تعلم منذ الصغر، لأن التعرف على هذه الخصائص تقنيا يظل إشكاليا ؛ ولأن تواترا لا حل له، يظل قائما بين أهداف تحقيق الذات وأهداف التكيف مع المجتمع كما هو موجود.

- تظل مناهج التكوين متشبعة بالتقليد السوكولائي، المتمثل في التدريس الشفوي القائم على المواجهة، والتعلم عن طريق التذكر والاستنتاج والتمارين التطبيقية.

- ينتج عن طبيعة العمليات المقترنة بالتقويم ومنح الشواهد، إعادة الأنظمة المدرسية لإنتاج اللامساواة الاجتماعية ؛ ويرجع ذلك إلى كون المعارف المدرسية تتوفر على نسبة من التقادم التي لا مفر منها ؛ ولأن القدرات التي تشكل رهان النجاح الاجتماعي الحقيقي، تكتسب في الغالب خارج هذه المعارف. ويمكن تحليل موجات الإصلاحات ومشاريع إعادة التوجيه التي توالت خلال القرن العشرين، كمحاولات لتصحيح هذا الوضع من أجل تحقيق أهداف التربية الحديثة في آخر المطاف.

ضمن هذه العملية، تندرج مرافعة البيداغوجيين الجدد عند بداية القرن العشرين من أجل تحويل الأنظمة السوسيو سياسية والتمثلات عن طريق التربية ؛ وكذلك المجهودات المبذولة، من أجل تطوير المناهج البيداغوجية المؤسسة على قدرات الفعل وعلى منطق المتعلمين.

ساهمت في الآونة الأخيرة وبنفس الفعالية، كل من الانتقادات الموجهة للحياد الاجتماعي للمعارف ومحاولات تجاوز عقم البرامج المدرسية ؛ وأخيرا الدراسات المتعلقة بتأثيرات الإشكالية، كمقابل لعمليات التكيف التي تمارسها سيرورة الوساطة القائمة بالفصل الدراسي. ويبدو أن منطق الكفايات يندرج ضمن حركة التكيف المستمرة هاته ؛ لأنه يقترح فهما لقدرات المتعلمين المرتبطة بشكل ضئيل بضبط المعارف الصورية أو الممدرسة، والتي نعلم بأنها تساهم بالكاد في التعبئة الاجتماعية. لكن يبدو أيضا أنها تصدر عن حركة مضادة، لبرالية جديدة، لا مبالية بأهداف الدمقرطة والتنشئة الاجتماعية، والتي تهدف أساسا إلى تكوين أفراد قادرين على إبراز فعاليتهم، ضمن وضعيات الشغل المتحولة باستمرار. ولفهم رهانات هذا المنطق المعلن خلال القرن الحادي والعشرين، فإن تحليل أصل ووضع مفهوم الكفاية أضحى أمرا لازما.

TOX

2

فلسفة التربية

• مدخل :

الفكر الفلسفي صاحب الإنسانية لعشرات القرون ؛ ذلك أننا إذا ما اعتبرنا الفلسفة كفكر عام يحدد الإطار الذي يوجه المجتمع في مختلف المجالات، التربوية والتنظيمية والحقوقية... ؛ فإننا هاهنا، نجد أنفسنا أمام عدة تيارات فلسفية، كالنفوشية والإبراهيمية ؛ هذا إلى جانب الفلسفة العربية الإسلامية التي عملت ما في وسعها للتوفيق بين النقل والعقل على يد فقهاء مرموقين، من أمثال الغزالي وابن رشد وابن سينا... ؛ ومادام المجال لا يتسع للخوض في كل هذه التفاصيل؛ فإننا فضلنا في هذا المقام الانطلاق من أهم التيارات الفلسفية الحديثة، على اعتبار أنها تشكل المرجعية الملائمة للتربية المعاصرة.

أولا - العلاقة بين الفلسفة والتربية :

تعرف الفلسفة عموما بأنها مجموعة من الأفكار المترابطة في صورة مذاهب فكرية تتسق في بحثها عن الحقيقة الكونية وظواهرها الطبيعية والبشرية. تضطلع الفلسفة بالبحث في أصول الأشياء ومعانيها وقيمها وعلل و جودها. من ضمن المعاني العديدة للفلسفة نجد معنى الحكمة، وهو ما يفيد إدراك الأشياء على ما هي عليه إدراكا يقينيا ؛ وقد تعني الحكمة العلم الذي يراد منه الوصول إلى أكمل حياة ممكنة ؛ وبمعنى آخر، فهو العلم الذي ينشد تنظيم جميع حقول المعرفة كوسيلة لتفهم كلية الوجود وتأويله.

قد تعرف الفلسفة بأنها وجهة نظر شخصية موحدة تقوم بتوجيه سلوك الفرد وتفكيره ؛ ذلك أن تصوراته الفكرية حين تترابط وتتسق مع بعضها البعض مكونة مذهبه الفلسفي، فإن مذهبه هذا يوجه سلوكه وتصرفاته ويبني عليه أحكامه ؛ بمعنى، أن ما عرفه من معلومات ومعارف وخبرات مختلفة أساسا ومنطلقا فلسفيا يتعرف منه على حياته ويترجم به مظاهرها لنفسه، ويتكيف على أساسه مع ما تفرض عليه الحياة من مستلزمات.

من هذا المنطلق، يسع القول إن للمربي فلسفته الخاصة التي تتصل بعمله، والتي يطبقها في دراسة قضايا التربية ومشاكلها، سعيا وراء التنمية الفردية والجماعية وعملا على إيجاد حياة فاضلة وسعيدة للمجتمع. من هنا كانت فلسفة التربية «هي النظرية التربوية التي تنبثق من النظريات والأفكار الفلسفية التي تظهر في حضارة معينة»[1].

تتواجد علاقة وطيدة ما بين الفلسفة والتربية ؛ وقد أكد ذلك **جون ديوي John Dewey**، حين أفاد بأن الفلسفة اليونانية لم تنشأ إلا تحت ضغط مسائل التربية على عقول المفكرين ؛ فجميع مسائل التربية، هي نفسها مسائل الفلسفة. إن العلاقة ما بين الروح والجسم وما بين المعرفة والأخلاق وما بين الفرد والجماعة، هي أمور تبحثها التربية كما تبحثها الفلسفة في كل زمان ومكان.

إن أعظم تعاريف الفلسفة في رأي جون ديوي هي تلك التي يمكن أن تكون نظرية تربوية في أعم صورة لها. وتمثل التربية الجانب التطبيقي للفلسفة ؛ فهي الجانب الفعال في تأكيد مبادئها وتأصيل اتجاهاتها ومثلها العليا عن طريق غرسها في الأجيال الجديدة، وتربيتهم تربية تتشكل فيها الشخصية تشكيلا يتفق مع المبادئ الفلسفية. لذلك، فإن النظريات التربوية وأهدافها تختلف باختلاف الفلسفات التربوية وأهدافها ومثلها العليا التي تتصل بشكل وثيق بالحياة[2].

ثانيا - من الفلسفات التقليدية إلى الفلسفات التقدمية :

عرفت فلسفات التربية تدرجا ما بين التقليدية والتقدمية، وهو تدرج يعكس التباين والاختلاف في المبادئ الفلسفية وفي النظرية التربوية وأهدافها.

1. الفلسفة التقليدية :

1.1. الفلسفة المثالية :

إن مرد هذه الفلسفة هو ما أفاده **أفلاطون** في تحريه للحقيقة التي تفسر الكون وتحكم ظواهره المادية والمعنوية. تقوم الفلسفة المثالية على مبدأين متكاملين، وهما أزلية الأفكار ودور العقل الإنساني وعالم الروح وعالم المادة.

يفيد المبدأ الأول أن الأفكار أزلية وكونية، وأن العقل الإنساني هو أداة فهم ذلك ؛ وهو يمثل حقيقة كونية خلقها الخالق في الإنسان. من تم، كان توجه **أفلاطون** وعنايته بالفكر والمعرفة ؛ فهو

(1) حامد عمار، بعض مفاهيم علم الاجتماع.
(2) عن عبد الكريم غريب : فلسفة التربية 2013.

يرى أن الإنسان لا يستطيع توجيه أفعاله نحو الخير إلا إذا أدرك هذا الأخير. فالمعرفة في نظر هذا الفيلسوف هي إذن أساس الفضيلة ؛ ووظيفة النفس أو العقل، هي البحث عن الحقيقة الروحية المطلقة التي ينطوي عليها الكون والتي يتألف منها الخير.

يتضح من هذا المبدإ أن الأفكار مطلقة ؛ بمعنى أن فكرة أي شيء في هذا الكون هي فكرة سامية أصلها ثابت أزلي نهائي. فالأشياء نتعرف عليها عن طريق الإحساس والحواس، كالبصر واللمس والذوق وغيرها ؛ إلا أن هذه الأشياء تكونت على نحو خاص عند خلق الكون ونبعت فكرتها من خالقه ؛ وسعي الإنسان لمعرفة حقيقة هذه الأشياء والمثل العليا التي تقاس بها، إنما يتحقق عن طريق العقل وحده على اعتبار أنه يشكل الأداة القادرة على الحكم على مدى مطابقتها لأصولها الأزلية الأولى.

يفيد المبدأ الثاني للفلسفة المثالية، أن العالم الذي نحيا فيه هو عالم الأشباح الفانية، وهو عالم لا يستحق الاهتمام، وإنما ما ينبغي أن يستأثر بالاهتمام هو عالم القيم الروحية والمثل العليا، لأنها حقائق خالدة ؛ وهي تتمثل في الخير والجمال. على هذا الأساس، تميز الفلسفة المثالية ما بين عالم الروح وعالم المادة، وهي تفيد أن وظيفة الروح هي المعرفة، والمعرفة الحقة، إنما هي المعرفة النظرية التي يصل إليها الإنسان عن طريق التأمل العقلي.

وإذا كانت حياة التأمل والتفكير هي المثل الأعلى للحياة الإنسانية، فإن النشاط العملي يظل في مرتبة أقل من مرتبة التفكير النظري، لأن الغايات التي ينشدها هي غايات مادية وأداته في ذلك هي الجسم لا الروح. على هذا الأساس، يعتبر نشاط الإنسان راقيا من حيث هو نشاط عقلي صرف[3].

انطلاقا مما سلف، ترتكز فلسفة التربية المثالية على المبادئ والأهداف التالية :

أ) التربية هي العملية العقلية للوصول إلى إدراك الحقيقة المطلقة عن طريق شحن العقل بذلك الكل الضخم من المعارف والأفكار المتصلة بالأشياء ومعانيها وأصولها.

ب) لكي تصل التربية العقلية إلى تفهم الحقيقة المطلقة الأزلية، يتعين عليها أن تكون في شكل قوالب معرفية ثابتة لا على شكل نماذج تجريبية. تبعا لذلك، لا يكون التعليم تجديدا أو ابتكارا، إنما هو تحقيق النمط الفكري الذي يهدف تدريجيا إلى تحقيق الفكرة المطلقة بالنسبة للحقيقة والخير.

(3) محمد بهاوي : الفلسفة لتلامذة الباكالوريا 2012.

ج) ترتكز التربية أساسا على التربية العقلية، ثم يتم استكمالها بالتربية الخلقية والدينية والجمالية والبدنية. على هذه الشاكلة، ينبغي أن تستند التربية أساسا على مجالات المعرفة في هذه الميادين، كما تعتمد على مصادر المعرفة الكبيرة المتمثلة في أهل المعرفة والحكمة ومن في مستواهم من المدرسين باعتبارهم مصدر عطاء ومثلا يحتذي به المتعلمون الآخذون في بناء عقولهم وأجسامهم.

د) إن التربية، حتى وإن بدت في شكل تربية فردية، فهي تمتد لتتخذ شكلا اجتماعيا ؛ ذلك أن مفهوم الفلسفة المثالية يقرر خلود القيم الروحية ويؤكد عموميتها على جميع الأفراد. معنى هذا، أن القيم والمثل العليا الخالدة،، حين يجهد الفرد عقله لكي يتمثلها، فإن ذلك يكون من خلال وسط جماعي يشاركه نفس الإجهاد للوصول إلى ذات الكمال العقلي.

1.2. الفلسفة الواقعية العلمية أو المدرسية Scholasticisme :

تنسب هذه الفلسفة إلى سانت توماس أكويناس وأبيلارد، مدعمة بمنطق أرسطو ؛ وهي الفلسفة التي عاشتها أوربا المسيحية خلال القرون الوسطى.

تقوم هذه الفلسفة على ثلاثة مبادئ وهي :

- ثنائية الطبيعة والقوة الخارقة للطبيعة ؛
- الإنسان هو مركز الكون ؛
- التقاء العقل بالعقيدة.

يتأسس المبدأ الأول، على جملة من التصورات والمبادئ الفكرية، ومنها المبدأ المتعلق بالحقائق الخالدة الثابتة التي لا تقبل التغيير أو التبديل مهما اختلفت الظروف. فالكون يشمل على عناصر جوهرية لا تختلف باختلاف الأشخاص أو المكان أو الزمان، كما يشتمل على عناصر عرضية متغيرة، وفي ذلك الدليل على تطور الحياة، إن أهمية الدراسة ينبغي أن تكون للعناصر الجوهرية التي لا تتغير، وللحقائق المطلقة التي لا تختلف باختلاف الزمان أو المكان ؛ وهي بذلك فلسفة لها اهتمامها الكبير بالجوهر، جوهر الطبيعة الكونية ؛ وهي تعترف بكل من الطبيعة والقوة الخارقة للطبيعة المتمثلة في الإله خالق الكون، على أنهما قوتان لهما خصائص مختلفة. فالطبيعة وعناصرها نامية و متغيرة ؛ بينما الإله ثابت وأزلي، لأنه خالق كل شيء، أي أن وجوده سابق لكل شيء وباق بعد فناء كل شيء ؛ ولذلك، فإن الإله هو جوهر ذلك الكون.

يقوم المبدأ الثاني لهذه الفلسفة على فكرة أن الإنسان هو مركز الكون، ومن أجله خلقت الدنيا بما فيها. تؤمن هذه الفلسفة بالطبيعة الإنسانية وبدور العقل فيها، وتحترم التفكير والتعليل

العقلي. فالإنسان يتميز عن غيره من الكائنات الحية بخاصيتي النطق والتفكير ؛ بينما يشترك مع غيره من الكائنات في خصائص النمو والإحساس ؛ ولذلك، فإن الإنسان يكون فريدا في قدرته على التفكير والتعليل والتمييز بين الأشياء المختلفة ؛ ومن تم، وجب عليه استثمار هذه الخاصية الفريدة في معرفة الحقيقة من خلال معرفة العالم المحيط به.

يتجلى المبدأ الثالث لهذه الفلسفة في كونها تؤمن بأن الحقائق أمور ثابتة ؛ ولقد قام توماس أكويناس بتغيير جوهري في اتجاهات أرسطو وعدلها على نحو يتفق وظهور المسيحية آنذاك. فإلى جانب إيمان توماس أكويناس باحترام التفكير والتعليل العقلي ودراسة الطبيعة، فقد أضاف الاعتراف بالوحي والإلهام وعلم اللاهوت، وأكد دراسة الإلهيات الممزوجة بالفلسفة على أساس الطريقة القياسية لأرسطو. من هنا، يلتقي العقل بالعقيدة. وترى هذه الفلسفة، أن الخير متأصل في طفولة الإنسان بوحي إلهي، وأن واجب التربية الدينية هو إحياء الخير في النفوس وإظهاره وتنميته[4].

من هذا المنطلق الفلسفي، تؤكد الفلسفة الواقعية العلمية المبادئ والأهداف التربوي التالية:

أ) تجعل هذه الفلسفة هدف التربية ثابتا بما يؤكد ثبوت الحقيقة الإلهية. فكلما نجحت التربية ومادتها الدراسية في تقريب الإنسان ومداركه العقلية من الاقتراب من أزلية الإله، كان التقدم للمتعلمين ؛ أي أن هدف التربية هو ذلك الهدف التقليدي، وهو إدراك الحقيقة والوصول إلى قدسية الإله الأزلي الذي لا يتغير، عن طريق المعرفة. فالتربية وفق هذه الفلسفة، هي تربية عقلية تتميز بالإجادة في البحث والاهتمام بالثقافة والبراعة المنطقية، والتحصيل المتزايد للدراسات الأساسية المتصلة بالفلسفة والرياضيات والمنطق. ذلك أن الحقائق والأساسيات العلمية التي تتضمنها المادة الدراسية ؛ إنما هي أمور جوهرية تتميز بأصالتها وثبوتها.

ب) إن التربية العقلية هي غاية في حد ذاتها، ووسيلة لإدراك كل شيء وتعليله عن طريق التدريب الصحيح على التفكير ؛ ولذلك، كان الاهتمام بالدراسات الأساسية ذات الصلة بالنواحي العقلية والمنطقية والإنسانية. وتتسم المادة الدراسية في جوهرها بأنها وصفية ومنطقية التنظيم ؛ لكي تكون مطابقة للتنظيم الجوهري للمادة الكونية. وعلى المدرسين أن يبدأوا في تدريسهم بالواقع المحسوس، وينتقلون منه إلى جوهر المادة المجرد.

ج) تقوم الفلسفة الواقعية العلمية على الثنائية بين الطبيعة والقوة الخارقة للطبيعة، وعلى الثنائية بين العقل والجسم، شريطة التفاعل ما بينهما، وهي تؤمن بالقوى الروحية والخلقية وتنمية الخير المتأصل في الإنسان ؛ كما أنها تؤمن بالتربية الصحية التي تمنح الحرية للفرد عن

(4) عبد الكريم غريب : فلسفة التربية، مرجع سبق ذكره.

طريق تزويده بالمعرفة والحكمة التي إن وصل إلى مستوى معين فيها يكون قادرا بصفة فعلية على ممارسة الحرية الإيجابية.

د) وفق هذه الفلسفة، تولي التربية اهتماما كبيرا للمعرفة بدرجة يفوق فيها الاهتمام مثيله بالمتعلمين وميولهم ورغباتهم ؛ ذلك أن الرغبات والميول ما هي إلا أمور أو نزعات طارئة وعارضة؛ فهي أشياء متغيرة. لكن الحقائق والأساسيات العلمية التي يحتويها المنهج، هي أمور جوهرية لأنها ثابتة غير متغيرة.

2. الفلسفة التقدمية :

2.1. الفلسفة الطبيعية :

ظهرت هذه الفلسفة في أعقاب الجمود الذي طبع حياة الناس في العصور الوسطى ؛ حيث هيمنت النزعة الدينية ؛ وقد جاءت هذه الفلسفة الطبيعية لبعث الحيوية في النفوس، انطلاقا من صلة الإنسان بحياته الحاضرة ؛ ثم ظهرت ثانيا في أعقاب انزواء حركة الإصلاح في القرن التاسع عشر. لقد أحدثت الحركة الطبيعية ثورة على الأوضاع التربوية آنذاك، ثورة جاءت للدعوة إلى التغيير والتجديد. وتتأسس الفلسفة الطبيعية على مبدأين، وهما :

- الإيمان بالطبيعة والطبيعة الإنسانية ؛
- الإيمان بحاضر الإنسان أكثر من مستقبله.

يستفاد من المبدإ الأول، أن الفلسفة الطبيعية ترتكز على نظرية الطبيعة الإنسانية واحترام طبيعة الطفل الخيرة التي نادى بها جان جاك روسو **Jean Jacques Rousseau**. فالطبيعة البشرية تنمو وتتطور حسب قوانين ثابتة مماثلة للقوانين التي تحكم الظواهر الطبيعية ؛ وتبعا لذلك، فإن على المربين أن يتفهموا طبيعة تلك القوانين دون تدخل في عملها أو إفساد لدورها. لقد دعا روسو إلى ضرورة اتباع الطبيعة في كل شيء ؛ إذ يصرح في هذا المنحى بما مفاده، أن كل شيء يكون حسنا طالما كان في يد الطبيعة، وكل شيء يصبح دمارا حين تمسه يد الإنسان.

يؤكد الفلاسفة الطبيعيون على أن كل ما هو طبيعي جدير بالاعتبار، لأنه يحمل صفة السلامة ؛ ولذلك، فإن ما يريد الطفل عمله ينبغي أن تتوفر له الحرية للقيام به، لأن ما يرغبه الطفل إنما ينبع من ذاته الطبيعية الخيرة ؛ وهو بالتالي، يحاول تأكيد ذاته الخيرة. بناء على هذا، فإن رغبات الأطفال يجب أن تنطلق دون معوق لها، لأن الاضطرابات النفسية التي تعتري الأطفال في تفكيرهم وتصرفاتهم، إنما مردها إلى كبت انطلاقاتهم التعبيرية عن ذاتهم. وتبعا لذلك أيضا، فقد ظهر الدور الإيجابي والفعال لعلماء النفس في الفلسفة الطبيعية ؛ حيث إنهم حددوا الحاجات النفسية التي يجب أن تكون أساسا لأهداف الحركة التربوية منذ ذلك الوقت.

يجد المبدأ الثاني للفلسفة الطبيعية تفسيره، في كون الحاضر هو نقطة البداية في ظل الحياة المتغيرة والمتطورة. فنمو الطفل يجب أن ينطلق من حاضره، وما يتطلبه من نشاط ذاتي يعبر عن رغباته التي تتصل بهذا الحاضر للانسجام والتكيف معه. ومن تم، فإن النمو الطبيعي والمستمر للطفل سيصل به إلى حياة مستقبلية سعيدة ؛ إذ أن المستقبل ما هو إلا الحاضر بعد نموه وتطوره[5].

تؤكد فلسفة التربية الطبيعية من هذا المنطلق الفلسفي، على المبادئ والأهداف التربوية التالية :

أ) تعد التربية عملية سلبية ؛ ذلك أن تدخل الإنسان فيها يقتل نمو الطفل ويفسد طبيعته. فالاهتمام يجب أن يكون بالطفل ذاته، وتنمية رغباته، وإعلاء اتجاهاته من خلال العناية بحاضره. فأساس التعليم هو الخبرة المباشرة التي يكتسبها الطفل من خلال احتكاكه بالطبيعة وعناصرها، ومن تفاعله التلقائي في اللعب بالأشياء والعناصر. أما دور المدرس، فهو دور توجيهي إذا استدعى الموقف التعليمي للتلميذ ذلك، ويكون بطريقة غير مباشرة.

ب) تؤمن التربية عند الطبيعيين بحرية الطفل في التعبير عن نفسه ؛ فالطبيعة الذاتية هي الهدف الأساسي للتربية. فكل ما يقوم به الطفل من أعمال، يجب أن يكون بدافع منه دون إملاء من لدن الغير، فالطبيعة وحدها هي التي توجهه وترعاه وتهذبه وتثقفه، ولا داعي لفرض آراء الغير، لأنها هي التي تحدث في نفسيته التعقيد والاضطراب. الأمر نفسه، يتعلق بالمسائل الجنسية ؛ فالطبيعيون لا يرون خطورة فيها ؛ بل ينادون بالاختلاط في التعليم، لأن في ذلك انسياب طبيعي يتفق مع اختلاط الجنسين في الطبيعة وعناصرها.

ج) تؤمن التربية عند الفلاسفة الطبيعيين بأهمية إشراك الأطفال – بعد اكتسابهم للخبرة – في وضع القواعد والقوانين التي تحكم تصرفاتهم في أنشطتهم التربوية ؛ وفي ذلك، تربية استقلالية على أساس الحكم الذاتي. يرفض دعاة الفلسفة الطبيعية سيطرة الحكومة على المدارس، ويفضلون أن تشرف عليها هيآت أخرى بمساعدة الآباء، شريطة أن لا تتدخل الحكومة إلا إذا تعذر تعليم الأطفال.

2.2. الفلسفة البراجماتية أو النفعية :

تنادي الفلسفة البراجماتية بأن قيمة أي مبدإ أو مذهب فلسفي يجب أن يعتمد على الأثر العملي له ؛ وعلى هذا الأساس، يجعل الفلاسفة النفعيون النشاط العملي في المرتبة الأولى

(5) عبد الكريم غريب، المرجع السابق.

والنشاط الفكري في المرتبة الثانية. يقول جون ديوي **John Dewey** في هذا الصدد : «إن الفلسفة يجب أن تسمى باسم المشاكل التي تبحث فيها ؛ إن تلك المشاكل نشأت من صعوبات الحياة الاجتماعية ؛ فهناك مشاكل العقل والمادة، والجسم والروح، والإنسان والطبيعة، والفردية والاجتماعية، والنظرية والتطبيق أو المعرفة والعمل»[6].

ترتكز الفلسفة البراجماتية على المبادئ الآتية :

- الفلسفة وسيلة لحل مشاكل الحياة ؛
- مقياس الحق هو التجربة النافعة ؛
- استعمال المنهج العلمي للوصول إلى الحقيقة ؛
- الذكاء هو جوهر نظرية الحق ؛
- الديمقراطية واكتساب الخبرة.

فيما يتعلق بالمبدإ الأول لهذه الفلسفة، يؤكد جون ديوي على التطبيق العملي لمشاكل الفلسفة ؛ فهو يرى أن جميع مدارس الفلسفة التقليدية كانت أساليب تصاغ الحياة على أساسها؛ ومن ثم، فإن البراجماتية ترى أن الفلسفة وسيلة لحل مشكلات الحياة، وليست وسيلة للتأمل الفكري في الكون وما وراءه. إن هذه الفلسفة ترفض التطرف في التفكير المجرد وتهتم بقوى العقل البشري وقدراته.

يفيد المبدأ الثاني، أن الفلسفة البراجماتية تقوم على محاولة الكشف عن مجالات النفع في الأشياء التي تخدم الإنسان، وعلى إخضاع كل شيء للتجربة المادية المحسوسة. فهي لا تؤمن بوجود مثل عليا أو قيم روحية ثابتة قبل وجود الإنسان كي يبحث فيها ويهتدي بها في تصرفاته. وهي ترى أن مقياس الحق هو التجربة النافعة لأكبر عدد من الناس ولأطول فترة زمنية. ولذلك، يتساوى عند الفلاسفة البراجماتيين، بأن الشيء نافع لأنه حق أو أنه حق لأنه نافع ؛ وذلك صحيح من وجهة نظرهم، لأن هناك فكرة تحققت وأمكن إثباتها، فالحق ليس له وجود قبل إثبات فكرته في تجربة تعطي نتيجة نافعة ؛ والحق على هذا النحو متغير بتغير الحياة وتطورها. إذن ليس هناك حق ثابت أزلي، وإنما الحق هو ما يستخلصه الناس من تجارب حياتهم على أساس نفعيته لهم.

تستخدم الفلسفة البراجماتية المنهج العلمي للخروج من الفكر المجرد إلى مجال العمل أو الوصول إلى الحقيقة ؛ ويكون ذلك عن طريق الاستنباط والاستقراء معا. فحين يواجه الإنسان

---

(6) J. Dewey, Democracy and education

مشكلة، فإنه يفترض فرضية معينة يتوقع منها حلا لمشكلته ؛ ويقابل مرحلة الافتراض أو حل المشكلة عند جون ديوي، الفكرة التي يبتكرها الإنسان لحل مشكلته. وهذه الفكرة لا تكون حقا إلا إذا كانت نافعة لصاحبها من حيث إمكانة حل المشكلة. فالحق هو ما يكون نافعا لنا ؛ وهو بذلك ذو سمة أو دلالة حركية، وليس سابقا على خبرة الإنسان. ويرى الفلاسفة البراجماتيون، أن المعرفة تستمد صفتها من العمل وفي العمل ؛ وهي تكون قبل ذلك مجرد معلومات، ولا تصبح معرفة إلا بعد الحكم عليها في ضوء الخبرة المتصلة بطبيعة المشكلة.

فيما يتعلق بمبدإ الذكاء كجوهر لنظرية الحق عند الفلاسفة البراجماتيين، فإن الفلسفة البراجماتية تعتبر الحياة التي تحيط بالتلميذ، مجالا خصبا للتربية ؛ لأنها مليئة بالأحداث والظواهر المألوفة لدى الناس، والتي يطالها التغير والتطور. ولما كان أساس التغير والتطور في جهود الفرد العقلية وذكائه، فإن قيمة الفروق الفردية تبدو هامة في نظر الفلسفة البراجماتية. فهي تؤكد إتاحة الفرص المختلفة في تربية الأفراد كي تتاح لكل فرد الفرص والمواقف التي تمكنه من التفكير والابتكار، لإيجاد الحلول المتصلة بتلك المواقف ومشاكلها. من هذا المنطلق، نجد أن التربية البراجماتية تخدم غرضين مهمين في حياة الفرد والمجتمع، وهما التعرف على النفس البشرية مع إدراك طبيعتها، وإيجاد المنطلق الصحيح للتطور الاجتماعي.

بخصوص مسألة النمو، تشكل رغبات التلاميذ واهتماماتهم وميولهم محور الاهتمام في التربية البراجماتية ؛ فهي الموجه للمنهاج الدراسي ومقرراته ؛ كما أنها تمثل القيمة التربوية عن طريق الخبرة التي يكتسبها التلاميذ. لذلك، فإن هذه الفلسفة تهتم بالطريقة في التربية أكثر من الهدف، لأنها لاتؤمن بتحديد هدف سابق من حيث أن الأهداف متغيرة بتغير الظروف، تبعا لذلك، يكون الهدف أو القيمة التربوية في الخبرة المكتسبة من الموقف الذي يواجهه التلميذ ويعيشه. إن ما يساعده في اكتساب الخبرة هو مدى رغبته واهتمامه في هذا الموقف، وفي تحديده لمشاكله. إن هذه الخبرة تعني النمو للتلميذ، والنمو هو الهدف العام للتربية، لأن التربية تعني النمو في نظر هذه الفلسفة. من هنا، كان منهج النشاط معبرا عن هذا الاتجاه ؛ فالنشاط ضروري ليجعل التربية أشبه ما تكون بالواقع في الحياة وتجعل الحياة تؤدي إلى الحقيقة.

إن الفلسفة البرجماتية تؤمن بالخبرة كجوهر للمعرفة، كما تؤمن بمشاركة الخبرة بين الأفراد والجماعات ؛ ومن أهم عوامل اكتساب الخبرة ومشاركتها في نظر هذه الفلسفة، توفر الديمقراطية كأسلوب حياتي ؛ إذ يتمكن الأفراد عن طريقها من الحركة الاجتماعية السهلة. يتبادل الأفراد في ظل المناخ الديمقراطي خبراتهم المتصلة بالحياة وبمواقفها وبمشاكلها على نحو يستفيد فيه من احتكاك الأفكار والآراء والتجارب. على هذه الشاكلة تتخذ هذه المواقف شكلا أو وضعا تربويا وتعليميا يمكنهم من النمو الذي هو غاية التربية. وتتطلب الديمقراطية درجة أعلى من الحرية

للفرد؛ ولذلك، فإن الفلسفة البراجماتية ترى أن لا تكون الدولة هي المنظم الوحيد المسؤولة عن التربية ؛ بل ينبغي أن تشاركها في ذلك المنظمات والهيآت الاجتماعية الأخرى باعتبارها قوى حضارية ومؤثرات تربوية. لذلك، فإن هذه الفلسفة تؤمن بإعداد الفرد للمشاركة في بناء حضارة المجتمع وتطورها، لأن الحضارة لا تندرج في عداد الخبرة إلا إذا اختبرت وعاشها الأفراد ؛ ومن تم، فإن من أهم أهداف التربية لدى البراجماتيين مشاركة الفرد في ثقافة مجتمعه وحضارته[7].

تؤكد فلسفة التربية البراجماتية من هذا المنطلق الفلسفي، على المبادئ والأهداف التربوية التالية :

أ) لا تؤمن التربية البراجماتية بوضع أهداف ثابتة للتربية، لأن كل شيء يخضع للتجريب والتأكد من منفعته ؛ وتماشيا مع ذلك، فهي لا تؤمن بالمثل والقيم الثابتة، إذ تراها متغيرة. لذلك، فهي لا ترى أهمية لوضع أهداف ثابتة تخدم المستقبل الذي لا يمكن التنبؤ به ؛ ولكن التجريب هو الذي يضع الأساس للقيم والمثل والحكم على منفعتها. إن استمرارية التجريب تهيء الفرص لاستمرار النمو ؛ وبالتالي، فهو يعبد للتربية طريقها الطبيعي السليم.

ب) تؤمن التربية البراجماتية بأهمية إعداد المتعلمين للحياة ولثقافة المجتمع الذي يحيون في ظله. لذلك، فهي ترى أن تكون حياة التلاميذ في المدرسة حياة واقعية ذات مغزى بالنسبة للحياة البيئية المحيطة بهم ؛ ويفيد جون ديوي في هذا الصدد، أن المدرسة مكان يذهب إليه الأطفال ليكتسبوا نمطا معينا للحياة ؛ وعلى هذا، يجب أن تختلف المناهج باختلاف المكان والزمان ؛ ذلك أن ثقافة المجتمع دائمة التغير والتطور. من هنا يلزم إعداد التلاميذ لمواجهة هذا التغير، ويكون ذلك بالكشف عن قدراتهم وتنميتها من خلال مواجهة المشاكل والتعرف عليها في المواقف التربوية والتعليمية الصحيحة، ومن خلال إتاحة الفرص أمامهم للتمرن على مواجهة الحياة على أساس التعاون وعلى النظرة الشاملة لأوضاعها.

ج) تؤمن التربية البراجماتية بأهمية الطريقة وتضعها في المرتبة الأولى ؛ إذ تعتمد في تنمية خبرة التلاميذ على النشاط العملي أكثر من اعتمادها على الدراسة النظرية، فهي تولي اهتماما واضحا لطريقة المشروعات ؛ حيث ينبع العمل فيها من اهتمام التلاميذ وميولهم، ويمارسون فيها الأسلوب العلمي القائم على طرح الفرضيات وتجريبها، واختيار الأنسب منها لحل المشاكل التي تعترضهم في وصولهم للحقيقة النافعة لهم في الحياة. كما ترى الفلسفة البراجماتية أن المنهج الدراسي ينبغي أن يشكل وحدة لا مواد دراسية منفصلة، كي يتطابق مع وحدة الطبيعة والحياة وتداخل ظواهرها وترابط عناصرها.

---

(7) عبد الكريم غريب : فلسفة التربية، مرجع سبق ذكره.

د) تؤمن التربية البراجماتية بضرورة التكيف مع البيئة، ووسيلتها في ذلك، تنمية العقلية الابتكارية المنتجة، أي تنمية القدرة على التفكير الابتكاري الخلاق. كما أن هذه الفلسفة تؤمن بدور الذكاء والخبرة في حل المشاكل والتكيف مع البيئة ؛ وهي تقيم في هذا المنحى وزنا كبيرا للحرية الفردية وللفروق الفردية ودورها في تنمية التطور الاجتماعي ؛ فعن طريق تبادل الخبرات واحتكاكها بين الأفراد، يكون انتقاء الخبرات الصحيحة ونموها والانتفاع بها في شؤون الحياة.

هـ) تؤمن الفلسفة البراجماتية بالتربية الجماعية، فعن طريق التفاعل الحي في العمل الجماعي، يتم اكتشاف الخبرات الصحيحة وتأخذ طريقها للحياة، فضلا عن اكتساب العادات السليمة والمهارات النافعة، كالتعاون وتحمل المسؤولية ؛ ولا يتحقق ذلك على الوجه الأكمل إلا إذا توفرت الحرية والديمقراطية كي تتفجر الطاقات وتتحقق الحاجات وتنمو القيم الخلقية على النحو الذي يرتضيه الأفراد ويقبلونه وفق منفعتها لهم.

ثالثا - أهداف التربية :

1. ماهية الهدف وطبيعته :

يفيد معنى الهدف، تواجد عمل مرتب ومنظم، قائم على استبصار سابق للنهاية الممكنة في ظل ظروف وإمكانات موضوعية مرافقة ؛ وفي نظر جون ديوي، حين يفكر الإنسان الذي يقوم بعمل ما في نتيجة عمله، ويفكر بذكاء في خطوات هذا العمل ويربط بينها في ضوء توقعاته للنتيجة، وفي ضوء خبراته السابقة وما يقوم به من تعديل لخطوات العمل وفق إدراكه لعلاقتها وتسلسلها على نحو يستبصر فيه سلامتها ؛ فإن دافعه لهذا العمل يصبح هدفا.

يستفاد من هذا، أن الهدف يبدأ بنزعة أو بدافع، ثم تتحول هذه النزعة أو هذا الدافع إلى رغبة، ثم تتحول الرغبة إلى تفكير ؛ وذلك لمعرفة النتائج نظريا بقصد تغييرها إذا كانت غير صالحة، أو لنقلها إلى حيز التنفيذ إذا كانت صالحة كي تتحول الرغبة إلى هدف. كما أن الظروف المحيطة بالسلوك أو النشاط التنفيذي للرغبة ليست قادرة دائما على جعل الرغبة هدفا إلا إذا تم إدراك معناها.

إن الانتقال من النزعة والرغبة إلى تكوين الهدف عملية عقلية ذكية تتضمن ثلاث مراحل، وهي كما يلي :

- ملاحظة الظروف المحيطة بالسلوك أو النشاط ؛
- إدراك العلاقة القائمة ما بين هذه الظروف والظروف المتشابهة في مواقف سلوكية سابقة ؛
- الحكم الخاص بتعديل هذا السلوك، وما يستلزمه من تعديل للوسائل للوصول إلى النتيجة المطلوبة.

تتسم هذه المراحل الثلاث، التي تجعل من الرغبة هدفا، ومن الهدف خطة عملية سليمة، باتصالها واستمراريتها، وهي دائمة التكيف مع الموقف وظروفه. ويسعى النشاط العقلي لتحقيق الهدف من خلال إدراك الحقائق والمعاني وربطها على أساس استبصاره بالنتيجة ؛ فالعقل يوجه الخبرة التجريبية في الموقف السلوكي ؛ ومن تم، ينبع الهدف من الخبرة.

في معنى الهدف ومضمونه، يقول جون ديوي : «الهدف يدل على نتيجة أي عمل طبيعي على مستوى الوعي، وبعبارة أخرى، فهو يعني تدبر العواقب من حيث نتائجها المحتملة المترتبة على تصرف ما في موقف معين بطرق مختلفة والإفادة مما هو متوقع لتوجيه الملاحظة والتجربة»[8].

ينبغي التفريق ما بين معان ثلاثة تتصل بمعنى الهدف وطبيعته، وهي الدافع والهدف والنتيجة ؛ فالدافع هو الحافز الموجه للسلوك الإنساني بصرف النظر عن النتيجة. أما الهدف، فهو شيء يحاول الفرد أن يتعلم كيف يصل إليه ؛ فحين يفكر صاحب السلوك في نتيجة سلوكه، ويقوم بتعديله في ضوء تحقيق النتيجة، فإن دافعه لهذا السلوك يكون هدفا. لكن النتيجة هي ما يصل إليه هذا السلوك في نهايته بصرف النظر عن كونها النتيجة التي توافق أو لا توافقه، فيتعدل السلوك على نحو تستبعد منه أجزاء غير هادفة ؛ فالنتيجة إذن شيء ينجح الفرد فعلا في تحصيله بعد محاولات التعليم.

2. الأسس التي يرتكز عليها وضع الأهداف :

إذا كانت الفلسفة تشكل المنطلق الرئيسي في تحديد ماهية الهدف وطبيعته، فهنالك منطلقات أخرى ينبغي الوقوف عندها حالما يتعلق الأمر بوضع الأهداف وتكييفها، وهي المنطلق الثقافي الحضاري الذي يشكل الإطار التربوي للتلميذ وللمادة الدراسية، وكذلك المنطلق التربوي التعليمي، ومحوره هو التلميذ باستعداداته الفطرية وخبراته المكتسبة. تمثل هذه المنطلقات والأسس التي يتعين تأكيدها في وضع الأهداف وتكييفها، وهي كما يلي :

أ) البيئة الاجتماعية للتلميذ : يحيا التلميذ في ظل بيئة لها ثقافتها، وتضطلع هذه الثقافة بدور فعال في توجيه حياة الأفراد وتكييفها على النحو الذي يمكنهم من إشباع رغباتهم وسد حاجاتهم؛ ويتأتى ذلك من خلال نظام قيمي ترتضيه الأفراد والجماعات أساسا لحياتهم. فالقيم والمثل والعادات والتقاليد، تحكم تصرفات الأفراد وتوجه سلوكهم في مناشط الحياة المادية والمعنوية. لذلك يتعين تدارك دورها كمؤثرات تربوية فعالة في المجتمع، فهي التي تشكل الأنماط

(8) جون ديوي، الخبرة والتربية، ترجمة محمد رفعت رمضان ونجيب إسكندر.

الفكرية والسلوكية للأفراد، ومنهم التلاميذ قبل ولوجهم المدرسة وبعده ؛ كما تحدد الاتجاهات والأوضاع الاجتماعية المألوفة وغير المألوفة.

هكذا، ينشأ التلميذ في ظل ثقافة مجتمعه، ويتكيف معها تكيفا يؤثر في تكوين عاداته واتجاهاته، وفي تحديد لغته وتحصيل معرفته واكتساب خبرته ؛ وبصفة عامة في تكوين شخصيته. لذلك، ينبغي أن تتكيف الأهداف التربوية والمناهج الدراسية مع هذه الثقافة كمؤثر تربوي، تكيفا يتمثل في الإبقاء على القيم والمثل والأفكار الصالحة ومحاربة العادات والاتجاهات والأفكار غير الصالحة. يتعين على الهدف التربوي، أن يسعى لإعداد التلاميذ للحياة في ظل بيئتهم، والتفاعل معها تفاعلا يسمح لهم بالمشاركة البناءة في تطوير بيئتهم من خلال الخبرة النامية المتطورة.

ب) **الاستعدادات الفطرية للتلميذ وحاجياته** : ينبغي أن يوضع الهدف التربوي على أساس حاجات التلميذ ودوافعه الفطرية وعاداته المكتسبة. إن هذه الحاجات والدوافع، هي الأساس الهام في تشكيل المنهاج الدراسي ومحتوياته ؛ لكي تكون له فعالية صحيحة قائمة على الإثارة لنشاط التلميذ وانطلاقا من رغباته وميوله.

لا ينبغي أن يرتبط الهدف بحاجات التلميذ واستعداداته بموقف معين بذاته ؛ وإنما يكون عن طريق تكوين اتجاهات تحررية طليقة، تتفق واستعدادات التلميذ في كيفية تحقيق رغباته وأهدافه في إطار من الحرية والديمقراطية. إن أساس ارتباط الهدف بحاجات التلميذ ودوافعه، لا يعني ارتباطه بعناصر أو قوى متغيرة ومتقلبة، وإلا فإن الهدف يضل طريقه ؛ بل يتعين قبل وضع الهدف تحديد هذه الحاجات والدوافع على أساس علمي تجريبي، لكي يتم ضمان العناية بحاضر الطفل كحلقة مستمرة في مراحل نموه.

ج) **خبرة التلميذ** : الهدف التربوي السليم والصحيح، هو الذي ينبثق من خبرة التلاميذ، ولا يملى عليهم من قبل سلطة خارجية ؛ و ينبغي أن يلعب الموقف التعليمي دورا هاما في تهيئة المجال لظهور المشاكل أمام التلميذ وتحديه لها. ففيه تظهر المشاكل التي تتطلب النشاط الفكري الذكي والعمل المستمر والتجريب العلمي، لإيجاد الحلول للمشاكل على أساس واقعي مستمد من قيم المجتمع. ذلك أن خبرة التلميذ هي محصلة أفكاره ومعارفه ومعلوماته وعاداته واتجاهاته المكتسبة من حياة المجتمع وقيمه. وكما ينبثق الهدف من الخبرة، فإنه يهيمن عليها ويوجهها ويعمل على إثرائها لكي تتفاعل مع ثقافة المجتمع، وتكون أساسا لنمو أنظمة اجتماعية جديدة أو معدلة للأنظمة الثقافية المتغيرة.

د) **التوافق ما بين ظروف العصر وأساليب التطور** : إن أسس وضع الأهداف يجعل الأهداف التربوية ذات طبيعة حية ودلالة محسوسة ؛ ذلك أنها تكون قد تأسست على خبرة التلميذ

وحاجاته، وعلى ثقافة مجتمعه واتجاهاته الفلسفية. كما أن الأهداف على هذا النحو، تهيئ الفرص لتربية سليمة تتواجد في تفاعل الأفراد والجماعات والثقافات. زد على ذلك، أنها تعد الأفراد لمسايرة حياة العصر وما يعتريها من تغيرات متلاحقة تبدو في اتجاهات الناس وتحركهم الجماعي ؛ وكذلك في التغيرات الناتجة عن التقدم التكنولوجي والنمو السريع في علاقات الدول والشعوب من خلال الاحتكاك الثقافي بجوانبه المادية المتمثلة في الإنتاج الصناعي، والمعنوية المتمثلة في الأفكار والآراء والمعلومات.

3. الأهـــداف العامـــة :

إن الأهداف العامة، تقبلها كافة الفلسفات التي تم عرضها فيما سلف، أي الفلسفات التقليدية والتقدمية ؛ وذلك من حيث المبدإ ؛ إلا أنها تختلف من حيث طريقة تحقيقها. تنحصر الأهداف العامة في الأهداف التالية :

- تحقيق الذات ونموها ؛
- تحقيق العلاقات الإنسانية وتأكيدها ؛
- تحقيق الكفاءة الاقتصادية ؛
- المواطنة الجادة والسليمة والمسؤولية المدنية ؛

أ) تحقيق الذات ونموها : يتأسس هذا الهدف التربوي على النمو الإنساني، وقدرته على التعبير عن ذاته، وإثبات وجوده في مواقف الحياة وتفسير أحداثها وظواهرها الطبيعية والإنسانية والتكيف معها.

إن النمو في معناه الشامل، هو تنمية عناصر الإنسان الكامنة فيه وتغذيته، وتنمية قواه واستعداداته الطبيعية العقلية والنفسية والجسمانية، والعمل على إشباع حاجاته المختلفة، وتنمية اتجاهاته وفق نمط قيمي نافع. كما أن النمو هو تشكيل الإنسان تشكيلا فرديا واجتماعيا على نحو يكون فيه كاملا، نافعا لنفسه ولمجتمعه ؛ ليكون قادرا فيه على الاستفادة بما يحيط به في خلق شخصيته وتنمية ذاته وتنمية مجتمعه.

ب) تحقيق العلاقات الإنسانية وتأكيدها : يفيد هذا المبدأ، تنشئة الفرد وتطبيعه اجتماعيا، وتكييف قواه الطبيعية مع القواعد والأحكام الاجتماعية. فلكي ينسجم الفرد في حياته مع الجماعة ويساهم في مختلف أنشطتها وأوراشها، ينبغي أن يكون متكيفا مع مبادئها وأنماط سلوكها وأحكام قيمها. فذلك يكسبه التقدير المتبادل ما بينه وبين الآخرين ؛ ويكون ذلك على أساس

تقدير آراء الغير، ومشاركة عواطفهم ومشاعرهم ؛ مما يزيد من تآلف الجماعة وتماسكها ؛ وبالتالي، يزيد من تآلف وتماسك المجتمع.

إن الأساس الصحيح في تأكيد العلاقات الإنسانية، هو ممارسة الديمقراطية ؛ إذ يتمكن الفرد عن طريقها من اكتساب المرونة الاجتماعية، وانطلاقه الإيجابي في الوسط الاجتماعي. فديمقراطية العلاقات تغرس الثقة بالنفس وبالغير، وترسخ جذور التعاون والتساند الاجتماعي.

ج) تحقيق الكفاءة الاقتصادية : إن التربية السليمة، هي تلك التي تهيء الفرد للمشاركة الفعالة في الحياة ؛ وتتأسس هذه المشاركة على الإنتاج في العمل والكفاءة فيه على أساس إشباع حاجات الفرد والمجتمع. ينبغي للتربية أن تعد الفرد وتهيئه للعمل على أساس ميوله واستعداداته وخبراته كي يشعر بالرضى عن عمله وسعادته به، فينهض به ويقدره كوظيفة اجتماعية في المجتمع. وذلك يتطلب تعميق معارف الفرد ومفاهيمه المتصلة بالنشاط الاقتصادي من حيث الإنتاج والاستهلاك.

إن الكفاءة الاقتصادية تستلزم تعميق الوعي الاقتصادي واكتساب الخبرات الخاصة بالنشاط الانتاجي والاستهلاكي. وتعد الخبرات من هذا النوع خبرات تربوية حين تقوم على إدراك العلاقات ما بين الأفراد والهيآت المنتجة، وتفهم الدوافع المحركة لهذه العلاقات والقيم الاقتصادية والاجتماعية المتحكمة فيها.

د) المواطنة الجادة والسليمة والمسؤولية المدنية : تشترط المواطنة السليمة تواجد صفات معينة في الفرد، تجعل منه شخصية مؤشرة في الحياة الاجتماعية، حتى يكون قادرا على المشاركة في صياغة القوانين واتخاذ القرارات واحترامها، وكذلك إيمانه وقدرته على الاضطلاع بواجباته والتزاماته وحيازة حقوقه. ثم إن المشاركة في إغناء خبرة الآخرين تبقى عملا اجتماعيا ووطنيا وإنسانيا ؛ فالحياة تستمر وتتطور وفق نظم معيشية يضطلع الإنسان بالدور الأساسي في صنعها ؛ ولا ينبغي أن تقوم هذه النظم على جهود قلة من الأفراد ؛ بل ينبغي المشاركة في هذه الجهود بأكبر عدد ممكن من الأفراد الذين يبادرون بتقديم الأفكار والاقتراحات، ويتخذون الخطوات العملية لوضعها قيد التنفيذ ؛ ومن ثم، يدفعون بعجلة التقدم الإنساني إلى الأمام.

إن المواطنة السليمة تقوم بصفة عامة على الكفاءة الاجتماعية للفرد ؛ ففهم العمليات الاجتماعية، كالتعاون والمنافسة ما بين الأفراد والهيآت، مسألة يستلزمها تفهم الحياة والتكيف معها. كما أن تفهم الفرد وإيمانه بمبدإ العدالة الاجتماعية وطرق تحقيقها وضرورتها لحفظ الكيان الاجتماعي، وكذلك أخذه بالتفكير العلمي وتطبيقه في مواقف الحياة وإصداره للأحكام السليمة، يجعل منه مواطنا صالحا. إن ممارسة الفرد للأسلوب الديمقراطي وتقديره للصالح العام،

يجعل منه فردا قادرا على تحمل المسؤولية ؛ كما ينمي فيه الإحساس الاجتماعي الذي يدعم الترابط الاجتماعي والإنساني ؛ كما أن التربية السليمة هي التي تهدف إلى غرس هذه الاتجاهات وتنمية هذه الصفات في الشخصية.

4. الأهداف المحددة :

إذا كانت الأهداف العامة تشكل منطلقا عاما يوجه العملية التربوية ويحدد طرائقها ومناهجها، فإن الضرورة تقتضي تفصيل هذه الأهداف إلى أهداف مباشرة ومحددة ؛ بحيث تكون أكثر واقعية وقدرة على التلاؤم مع واقع الحياة التي يعيشها التلاميذ ؛ غير أنه ينبغي مراعاة الاعتبارات الآتية عند تفصيل الأهداف العامة إلى أهداف محددة، وهي كما يلي :

- أن تشكل الأهداف انعكاسا لإيديولوجيا المجتمع وفلسفته الاجتماعية ؛ والمراد بالإيديولوجيا في هذا الصدد، مجموع الأفكار المتكاملة مع بعضها والمتسقة مع المصالح والأغراض الاجتماعية التي تخدمها.
- أن تساير الأهداف روح العصر، والتي تتمثل في التقدم العلمي والتكنولوجي.
- أن تنبثق الأهداف من الواقع الاجتماعي للمجتمع بثقافته وقيمه.

إن تفصيل الأهداف العامة إلى أهداف محددة، من شأنه أن يضمن إقرار القيم الديمقراطية، كما أنه يضمن إقرار قيمة التطور العلمي والتكنولوجي في تطوير ثقافة المجتمع والنهوض به ؛ ومن هذا المنطلق، تتمثل الأهداف المحددة في ما يلي :

- تحقيق مبدإ تكافؤ الفرص في التعليم، بما يضمن استفادة الفرد من التعليم وفقا لقدراته واستعداداته.
- التأكد على أن العمل الإنساني هو القوة الأساسية في الاقتصاد القومي ؛ وذلك مرتبط بالمستوى التعليمي للفرد وتحرير قدراته الخلاقة، وزيادة إنتاجه، واعتبار التعليم أداة إنتاج أكثر منه خدمة تقدمها الدولة للأفراد.
- اتخاذ التعليم من العمل محورا أساسيا له تلتئم حوله النظريات والمعارف العلمية.
- فهم حقوق المواطن وواجباته والرغبة في القيام بها والتمسك بحقه فيها.
- ممارسة الأسلوب الديمقراطي في المواقف التربوية والتعليمية، وإشراك التلاميذ ومصادر الخبرة من خارج المدرسة في النشاط التربوي والتعليمي.

- سعي التعليم إلى إنماء التفاعل السليم بين قوى الشعب العاملة.

- العناية بالتربية القومية بما يضمن تأكيد وإقرار القيم الديمقراطية.

- الأخذ بمبدإ «العلم للمجتمع»، كي تتخذ الدراسة اتجاها علميا تنعكس آثاره على مشاكل المجتمع وحلها علميا، وتوجيه العلم لزيادة الإنتاج.

- القدرة على التفكير المنطقي المنظم الذي يقوم على الاقتناع بفكرة التطور والتغيير والتجديد.

- التدرب على التفكير العلمي السليم وتربية العقلية العلمية الباحثة وتأصيل اتجاه التجريب العلمي.

- تكوين الاتجاهات السليمة والعلاقات الطيبة والمفاهيم الجوهرية اللازمة للتكيف، والعضوية النافعة في محيط الأسرة وغيرها من الجماعات.

- العناية بالصحة العقلية والنفسية والجسمانية.

- تأكيد مبدإ التعاون وجماعية العمل وتقدير جهود الغير.

- اكتساب المهارات والمعارف المتصلة بالعلوم الأساسية، وتنمية الرغبة في استقرار التعلم واكتساب الخبرات مدى الحياة.

- إعداد المتعلم لأداء وظيفة اجتماعية تتناسب مع قدراته ومستوى ثقافته.

- استثمار الطاقات والمواهب الفنية والأدبية، وتنمية القدرات الابتكارية ورفع مستوى التذوق الجمالي[9].

(9) أبو الفتوح رضوان وآخرون، المدرس في المدرسة والمجتمع.

3

سوسيولوجيا المدرسة

• مـدخـل :

بالحديث عن المنظومة التربوية، لا يتعلق الأمر بالوقوف عند حدود المقاربات السيكولوجية والبيداغوجية والديداكتيكية ؛ ذلك أن طبيعة المنظومة التربوية التكوينية، تتطلب بالإضافة إلى ذلك، اعتماد المقاربات السوسيوتربوية ؛ لأن أي مؤسسة تربوية، بغض النظر عن سلكها أو تخصصها، تشكل مجتمعا يتكون من مختلف الفئات الاجتماعية، الأمر الذي يتطلب إلى جانب التحليلات السيكوبيداغوجية تحليلات سوسيوتربوية ترصد أهم العوامل المتحكمة في مختلف الظواهر التي تفرزها المنظومة التربوية أو مؤسسة من مؤسساتها[1] ؛ وذلك بغرض توفير المناخ السوسيوتربوي الملائم أو الناجع لتحقيق الجودة المنشودة من مخرجات المنظومة التربوية داخل المجتمع ؛ خاصة أن سوسيولوجيا المدرسة في سياق تحليلها لمختلف الظواهر التربوية المدرسية، تنطلق من منهجية التفكير حول المرجعيات المؤطرة للمنظومة التربوية والنتائج المترتبة عن مختلف الممارسات لتلك المرجعيات، شأنها في ذلك شأن المنهجية الإبستيمولوجية.

قد يبدو مصطلح «سوسيولوجيا المدرسة» ضيقا ؛ على اعتبار أنه يوحي بصورة المدرسة كموقع مادي وملموس، حيث يتموضع التكوين. في واقع الأمر، تقوم السوسيولوجيا بتحليل المدرسة كمؤسسة، أي كشبكة تتألف من نقط تموضع سابقة عن الفاعلين في الوجود، وتنتظم بشكل يتيح إنجاز وظائف اجتماعية أكثر اتساعا وأهمية ؛ ومنها على الخصوص وظيفة التنشئة الاجتماعية والإعداد لعالم الشغل والإدماج الاجتماعي.

من المؤكد أن هنالك بعض الاعتراضات على هذا التصور الكلاسيكي للمدرسة كمؤسسة قوية وقديرة، تقوم ببناء أفراد يظل المجتمع في حاجة ماسة إليهم ؛ وعليه، فإن التحليل السوسيولوجي للمدرسة، وبحكم استدلاله بمفاهيم الأدوار والوظائف الاجتماعية والتنشئة الاجتماعية، يدمج بالضرورة بعض الظواهر التي تتموضع خارجها، سواء في ظل السياق المحلي

(1) عبد الكريم غريب : سوسيولوجيا التربية 2000.

أو سياقات أخرى للتنشئة الاجتماعية كالأسرة على سبيل المثال وغير ذلك من الظواهر التي تدخل في نطاقها.

أيا كانت طبيعة الاصطلاح المتبنى، فإن الأمر يتعلق بدراسة النظام المدرسي في أفق سوسيولوجي ؛ وهو ما يعني أنه لا مجال لخندقة تخصص كالسوسيولوجيا داخل تعريف واحد ووحيد ؛ على اعتبار أنه تخصص تتجدد تعريفاته بصفة مستديمة، من خلال رصد مواضيع جديدة، ودراسة سيرورات ظلت إلى عهد قريب محط إغفال أو إهمال ؛ وكذلك من خلال الخلخلة الدائمة للحدود مع تخصصات مجاورة كعلم النفس الاجتماعي والاقتصاد والإثنولوجيا. بالمقابل، إذا كان الحقل الممكن للسوسيولوجيا يتميز بانفتاحه الكبير ؛ فإن نظرة الباحث السوسيولوجي إلى الواقع الاجتماعي لا تندرج في خانة النوعية ؛ إذ يتعلق الأمر بنظرة تتوخى الموضوعية، من حيث كون الباحث يعمل على تلافي إصدار أحكام قيمة، ويسعى إلى استجلاء الآليات التي تنتج الظواهر الاجتماعية ؛ ومن تم، فإن الأمر لا يتعلق بصياغة أحكام، وإنما بوصف حقائق ووقائع اجتماعية، وبالسعي إلى استكناه تشكلاتها.

أولا - مفهوم المدرسة وواقع الحال :

1. حداثة ابتكار مفهوم المدرسة :

يعد إميل دوركايم Emile Durkheim، أول من أشار إلى بروز مفهوم المدرسة بمعناها الدقيق؛ حيث بين منطقيا أن الأمر لم يكن يتعلق فيما سبق بمفهوم المدرسة رغم تداول هذا الاصطلاح. فيما بعد، اعتمد غي ڤانسان Guy Vincent مصطلح «الشكل المدرسي» للاستدلال على الطابع الجديد للمدرسة ؛ وهذا التغير المعجمي غاية في الأهمية ؛ ذلك أنه لا يحيل على تغير مؤسساتي فحسب ؛ بل يفيد أيضا ثورة على مستوى نمط التنشئة الاجتماعية ؛ بمعنى تكوين وبناء كائن اجتماعي، أي كائن بمقدوره المشاركة في نمط معين للكينونة الجماعية.

2. المدرسة الحديثة علاقة بيداغوجية :

تمثل العلاقة البيداغوجية في ظل المدرسة الحديثة نمطا جديدا من العلاقة الاجتماعية ما بين المدرس والتلميذ ؛ فالمدرسة القديمة لم تتسم بتجانس أعمار المتمدرسين أو فضاءات التمدرس؛ إذ أنها لم تكن مسيجة ومعزولة عن الفضاء الخارجي ؛ ولم تتميز بشكل خاص على مستوى نمط التدريس. إن ما برز بشكل جلي خلال القرن الثامن عشر بأوربا، هو النموذج العلائقي الذي يشرع الأبواب للحديث عن شكل مدرسي متميز، أي المدرسة بمعناها البحث.

خلال هذا القرن، أخذت العلاقة البيداغوجية تكتسب استقلاليتها بالنسبة لباقي العلاقات الاجتماعية ؛ ذلك أن المدرس انعتق من جبة الحرفي Artisan الذي يقوم بنقل إتقانات Savoir-faire للمتعلم ؛ ومنه جاء تكسير قاعدة التعلم التي تتأسس على الإنجاز والاستماع. إن الامتثال لقواعد لا شخصية، هو ما يجمع بين مختلف هذه العناصر، أي المدرس والتلاميذ، وفضاء مختلف عن باقي الأنشطة الاجتماعية، ومدة زمنية وأجندة خاصة ؛ وذلك بهدف إعطائها شكلا خاصا وبنية جديدة[2].

3. تلازم المدرسة والسلطة الجديدة :

في منعطف القرنين السادس عشر والثامن عشر، انسلخ العلم عن الأسطورة، وتم استخراج البيداغوجيا من أشكال التأهيل للممارسة ؛ ومن تم، نشأ على أنقاض المجتمعات الرمزية مجتمع يتكفل فيه السياسي بتأمين تجانسه واتساقه ؛ وهو الأمر الذي يتمثل في الدولة المركزية وإيديولوجياتها. من هذا المنطلق، أصبح يشار إلى هذا الاشتغال الجديد كنمط ضبط مؤسساتي[3].

في ظل هيمنة من هذا القبيل، أصبحت الكتابة تضطلع بدور حاسم ؛ ذلك أن النص الكتابي يموضع السلطة خارج الأشخاص الماديين وخارج الوضعيات الخاصة ؛ ومن تم، فهو يقوم بترميز عقلانية موضوعية Rationalité objective ؛ الأمر الذي يجسد نمطا من العلاقة الاجتماعية. لذلك، كان من المهم أن تأخذ المدرسة على عاتقها تعليم الكتابة ؛ لأن هذه الأخيرة تظل غير قابلة لفصلها عن تعلم ممارسة السلطة. في هذا الصدد «فإن الدرايات التي تأخذ طابعا موضوعيا وصريحا وتثبيتيا، والتي يراد تبليغها، تطرح إشكالا يتسم تاريخيا بجدته فيما يتعلق بنمط نقلها. ويتعلق الأمر بالدفع بالتلاميذ إلى استدخال درايات اكتسبت تجانسها واتساقها داخل وعبر الكتابة»[4].

ثانيا - المدرسة كفضاء لإعادة الإنتاج :

يتمثل دور المدرسة كفضاء وكمؤسسة في تحقيق الإندماج الاجتماعي ؛ حيث يفيد مارتوشيلي Martucelli في هذا الصدد، أن مسألة الإندماج الاجتماعي حظيت بأولوية تحليلية من دون منازع، في ظل جل النماذج السوسيولوجية، وقد شكلت المدرسة دعامة لها ؛ ذلك أن وراء دورها المتجسد في تحويل المتعلمين إلى أفراد منتجين بالنسبة للمجتمع، يفترض أن تضطلع بدور أكثر عمومية على مستوى التنشئة الاجتماعية والإدماج. بالرجوع إلى هذه الوظيفة الشمولية

---

(2) G. Vincent, L'éducation prisonnière de la forme scolaire, P. 17

(3) عبد الكريم غريب، سوسيولوجيا المدرسة، ص 50.

(4) نفس المرجع، ص 51.

للمدرسة، يتم السعي إلى فهم واستيعاب طريقة اشتغالها، والكشف عن إسهامها الفعلي في إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية.

1. إعادة إنتاج قيم مشتركة :

هنالك منحى يندرج في إطار امتداد لأطروحة دوركايم، ويفيد أن الوظيفة الأساسية للمدرسة تتمثل في تلقين المتعلمين القيم الأخلاقية التي تشكل لحمة المجتمع ؛ غير أنه إذا كانت التنشئة الاجتماعية المدرسية تعني التربية الأخلاقية قبل كل شيء، فهي تفيد أيضا ما يؤدي إلى إنتاج أفراد مستقلين، منعتقين من قبضة الوسط الأصل، وبمقدورهم صياغة أحكامهم الخاصة. من جهة أخرى، يتمثل دور المدرسة، حسب رأي الباحث السوسيولوجي الأمريكي پارسون Parson، في تلقين المتعلم القيم الأداتية Valeurs instrumentales السائدة في المجتمع ؛ وهو ما يعني حسن المصلحة الجماعية وطابعه الأولوي بالنسبة للرغبات الفردية. كما تسعى المدرسة للدفع بالمتعلم إلى استدخال القيم المهيمنة، أي ما هو جميل وحسن ومشروع داخل المجتمع ؛ حيث يتعلم الفرد على الخصوص تثمين منطق الإنجاز الفردي، والاقتناع من باب البداهة أن الانتقاء المدرسي والاجتماعي يتأسس على مقاييس عقلانية للكفاءة.

2. إعادة إنتاج علاقات اجتماعية صراعية :

في ظل هيمنة النظام الرأسمالي، تمثل المدرسة جهازاً إيديولوجيا للدولة ؛ وهو المفهوم الذي أشار إليه لوي ألتوسير Louis Althusser، والذي يوزع الأفراد على مختلف مواقع التقسيم الاجتماعي للعمل. إن المدرسة تلقن التلاميذ الإيديولوجيا البورجوازية، التي تعدهم وتخضعهم لمصيرهم الاجتماعي ؛ وفي هذا الصدد، يفيد كل من بودلو وإستابلي Baudelot et Establet[5] أن المدرسة التي مافتئت تعتبر نفسها موحدة، وتتبنى المساواة وديمقراطية الاستحقاق، هي في واقع الأمر تقسم كل جيل إلى ما هو مندور إليه بفعل أصله الاجتماعي، إلى الالتحاق بالطبقة البورجوازية أو البروليتاريا التي ينحدر منها.

في مجال السوسيولوجيا، وحسب الباحثين من أمثال بولز Bowles وجنتيس Gintis[6]، لا يتم تبرير النجاح المدرسي والمهني بصفة تامة بكفاءات الأفراد، وإنما أيضا بشخصيتهم ؛ ومن ثم، فإن المدرسة تقوم بقولبة شخصية التلاميذ الذين تلقنهم قيما وحسن تواجد Savoir être ملائمة لدورهم الاجتماعي المسبق.

(5) Baudelot et Establet, L'école capitaliste en France, 1971

(6) عبد الكريم غريب، سوسيولوجيا المدرسة، ص 56.

1.2. المدرسة عامل لشرعنة التراتبيات :

يتمثل طابع صراعي ثاني في النظر إلى اشتغال المدرسة بنوع من الاستقلالية بالنسبة لعالم الإنتاج، من حيث أن المدرسة تتموضع في الحقل الثقافي وفي مجال القيم والدلالات. في هذا الصدد، يؤكد ماكس ڤيبر Max Weber أن علاقات القوى المتواجدة في كل مجتمع، ينبغي لها كي تضمن طابع الاستدامة، أن تتميز بتبرير رمزي، يتجلى في محاولة الفاعلين الاجتماعيين لجعل وضعيتهم الخاصة قابلة للفهم والقبول ؛ ويتعلق الأمر على وجه الخصوص بتعلمهم إعطاء معنى للفوارق الاجتماعية من خلال استدخال تراتبية لقيم أو لمعايير تصنيف، تمكن من تحديد الأشخاص الذين من شأنهم شغل وضع هيمنة داخل المجتمع بصفة مشروعة ؛ ونعني بذلك المجتمعات المتواجدة في موقف قوة، وهي التي تقوم بتحديد هذه القيم وهذه المعايير، وتحاول فرضها على أساس أنها تحظى بشرعية جوهرية.

تشكل المدرسة عاملا لهذا الغرض ؛ ومن تم، فهي لا تقوم بانتقاء الأفراد الأكثر كفاءة، وإنما أولئك الذين يتناسبون بشكل أفضل مع المعايير الخاصة للجماعة المهيمنة ؛ ومن تم، فإن الانتقاء المدرسي يشبه اختيارا للأنسب أكثر منه منافسة ؛ ومن هنا، لا غرابة في كون أطفال هذه الجماعة المهيمنة، هم من ينجح بشكل أفضل.

اعتمد كل من بورديو Bourdieu وپاسرون Passeron من جهتهما على مفهوم الوريث Héritier، سعيا إلى بلورة رؤية ڤيبر ؛ وقد أكد الباحثان أن علاقة الهيمنة لا تنحصر في الدائرة الاقتصادية ؛ بل وتندرج كذلك في إطار عنف رمزي تتم ممارسته من خلال الأفكار والقيم والميولات، ويدفع بالمهيمن عليهم إلى الانخراط في مبدإ الهيمنة عليهم. في ظل هذه السيرورة، تلعب المدرسة دورا حاسما ؛ ويبين الباحثان في مؤلفهما «Les héritiers» (1964) تحليلا للفوارق الاجتماعية على مستوى ولوج الجامعة والنجاح في الدراسة بها ؛ وبشكل أوسع، ولوج المدرسة، من خلال إعطاء الامتياز لآليات من النوع الثقافي على الإكراهات الاقتصادية ؛ وبناء على رأس الماس الثقافي الذي يتوفر عليه الأطفال المنحدرون من أوساط ميسورة، الأمر الذي يوضح بشكل أوسع أن الموروث الثقافي هو الأكثر حسما على مستوى النجاح الدراسي.

ثالثا - المدرسة عامل لتكريس الفوارق :

تحتضن المدرسة عدة مظاهر للتفاوتات، يتم الإبقاء عليها من خلال تغيير الشكل والفضاء ؛ وهي تهم في الوقت الراهن المسارات الدراسية ؛ فإذا كانت حظوظ ولوج مستوى دراسي معين تعرف نسبة أقل من التفاوت، فإن المسارات الدراسية تعرف دائرة أوسع من التناقض.

• تفـاوت المسـارات :

تجمع غالبية الأبحاث أن المسارات الدراسية للأطفال تتدرج بشكل جد مختلف، وهو اختلاف يرتبط أساسا بمتغير الأصل الاجتماعي ؛ غير أنه فيما وراء هذا المتغير، تكمن وسائط معقدة يتعين تحليلها إذا كانت الغاية هي تلافي تصور المدرسة على غير شاكلتها ؛ أي كأداة بحتة لإعادة الإنتاج ؛ ومن تم، ينبغي إتيان هذا التحليل على مراحل، وهي :[7]

• بما أن التعليم الأولي لا يكتسي طابع الإجبارية، فإن الملاحظ هو التغيرات الصارخة على مستوى ارتياد المؤسسات ؛

• يمكن التعليم الابتدائي من تقييم التفاوتات من خلال معايير للنجاح، والتي تتمحور حول غياب أو تواجد التكرار، وتقييم المكتسبات من قبل المدرسين، وبخاصة في القسم الدراسي النهائي من التعليم الابتدائي. هنا أيضا نكشف الأبحاث والاستطلاعات تفاوتات اجتماعية صارخة، تتجلى في كون نسبة كبيرة من أبناء الأطر العليا تلج المستوى النهائي من التعليم الابتدائي في السن المطلوبة أو في سن مبكرة ؛ بينما تتمكن نسبة قليلة من أبناء العمال من ولوج هذا المستوى الدراسي.

إن هذا التصدع الزمني لسنوات التمدرس، والذي وضحه بودلو وإستابلي، يمثل انتقاء استباقيا حقيقيا ؛ ذلك أنه يذهب بمفاعيله إلى أبعد الحدود، ويشير إلى الانتقائية الموسعة للمدرسة الابتدائية ؛ وهي النتيجة نفسها التي أكدها عبد الكريم غريب في الدراسة التي أنجزها حول التخلف الدراسي بالتعليم الابتدائي في المدرسة المغربية[8].

رابعا - المدرسة والمجتمع :

إن المدرسة لا تمثل فضاء التقاء ما بين فاعلين فرديين فحسب ؛ بل تمثل كذلك فضاءاً سياسيا؛ إذ أن المؤسسة المدرسية تسيرها جماعات تندرج في إطار الدولة، أو تشتغل في إطار تفاعل معها وفق منظور استراتيجي معين ؛ أي عبر مشاريع تتوخى توجيه وتحويل اشتغال هذه المؤسسة. في هذا الصدد، ينبغي الإحالة على الأسس التي ترتكز عليها المدرسة الحديثة ؛ ويتعلق الأمر بالتكافؤ ودمقرطة التعليم من جهة، والنجاعة واللامركزية واستقلالية المؤسسات من جهة أخرى.

---

(7) نفس المرجع، ص 61.

(8) عبد الكريم غريب، التخلف الدراسي، دراسة نظرية وميدانية، 1991.

1. التكافؤ ودمقرطة التعليم :

يواجد في عمق نموذج المدرسة الحديثة عدة مثل Idéaux، من ضمنها التكافؤ وديمقراطية الاستحقاق Méritocratie ؛ بمعنى، إرادة الإقرار داخل المجتمعات الديمقراطية بمشروعية التفاوتات المرتبطة بقيمة كل فرد فحسب. من هذا المنطلق، فإن التكافؤ والاستحقاق يوافق سياسات لدمقرطة كمية للتعليم ؛ بمعنى القيام بفتح تدريجي لنظام التعليم في وجه شرائح اجتماعية كانت تقصى منه سابقا ؛ وهو ما يلاحظ مثلا في ولوج التعليم الأولي، وفي محاربة الأمية، بناء على مبدإ الحق في تعلم القراءة والكتابة والحساب للجميع. كما يلاحظ ذلك في اتساع دائرة ولوج السلك الثانوي والتعليم العالي. من هنا، كان اندراج السياسة المدرسية في سياق إيجابي.

2. النجاعة واللامركزية واستقلالية المؤسسات :

قد يكون مفهوم النجاعة غامضا، على اعتبار أن الخطاب حولها يهدف إلى تحديد المشاكل التربوية، على أنها مشاكل ذات طابع تقني صرف، يتطلب استعمال إتقانات نوعية، قد يشكل تعريفها موضوع اتفاق ضمني ؛ وبمعنى آخر «فإن المشروعية الطرائقية تتجاوز المشروعية الجوهرية. وتشدد البلاغة السياسية على اعتبارات فعالية اقتصادية، أي على ضرورة تبني اختيارات أقل تأسيسا على قناعات منها تقدير علاقة التكلفة / المكسب ما بين عدة وسائل للمبادرة»[9]. تجدر الإشارة إلى أن المشاكل التربوية تعود أساسا إلى استعمال ثانوي أو إلى سوء استعمال للموارد ؛ زد على ذلك، أن البلاغة السياسية تحيل أيضا على ضرورة الأخذ بعين الاعتبار تنوع الوضعيات المحلية والتلاؤم معها. وفي الأخير، فهي تعطي قيمة إيجابية لأنماط تنظيم وتنسيق المبادرة ؛ وذلك في ارتباط بإدراج أشكال منطق السوق والتدبير العام الجديد حول مفاهيم التقييم والمسؤولية، والقيادة والتشاور والشراكة.

بخصوص مبدإ اللامركزية، يمكن القول، إنه برز في بعض البلدان كفرنسا، كوسيلة للدولة من أجل إخماد التوترات الناتجة عن الاضطرابات التي شهدها النظام المدرسي، وإيجاد شرعية جديدة من خلال إنعاش أخذ التنوع المحلي بعين الاعتبار، وتقليص سلطة البيروقراطية، ودمقرطة اتخاذ القرار.

تعد اللامركزية في مجال التربية إطارا شموليا للإصلاح المؤسساتي ؛ إذ تمنح للجماعات المحلية مجموعة من الصلاحيات، والتي تتمثل في بناء وإعادة بناء وتوسيع واشتغال المؤسسات المدرسية. وأخيرا هناك توزيع السياسات التربوية وفق التقسيم الترابي، وهو يرتكز على مبدئين؛

---

(9) عبد الكريم غريب، سوسيولوجيا المدرسة، ص 100.

يتمثل أولهما في الأخذ بعين الاعتبار التباينات الفضائية فيما يخص التربية، والاعتماد على المستوى المحلي بهدف تقليصها. في هذا الصدد، ينبغي التمييز بين نمطين، يتمثل أولهما في توزيع متفاوت للوسائل ولصالح مؤسسات ومناطق يتم انتقاؤها تبعا لكواشف اجتماعية ومدرسية ؛ أما ثانيهما فهو يتأسس على إرساء شراكات ما بين وزارة التربية الوطنية ووزارات أخرى والجماعات المحلية...

تمثل النجاعة أيضا إحدى المبررات الرئيسة لكي تحصل مؤسسات التعليم على قدر كبير من الاستقلالية ؛ وقد حظيت المؤسسات في إطار اللامركزية بطابع عمومي محلي للتعليم، كما حظيت بشرعية جديدة لبلورة سياساتها المؤسساتية، التي من شأنها أن تمكنها من تشكيل هوية خاصة في علاقة بالخارج.

إن الرابط المتوخى من نجاعة واستقلالية المؤسسات يحيل كذلك على تحولات داخلية ؛ ذلك أنه يتعين على المؤسسات أن تقوم بتطبيق بعض وصفات تدبير المقاولات ؛ وهو ما يفترض ثقافة تأطيرية جديدة على رؤساء المؤسسات حمل مشعلها. هذه الثقافة تستلزم في المقام الأول خلق علاقات جديدة لمديري المؤسسات مع سلطاتهم الوصية، التي تنحو باتجاه ضبط ذي سيادة تعاقدية ؛ وذلك عن طريق تشخيصات للمؤسسات ووسائل اعتماد، تتيح لرؤساء المؤسسات التفاوض الجزئي بشأن أهداف ووسائل مبادرتهم. زد على ذلك، أنه يفترض في رؤساء المؤسسات التربوية، امتلاك القدرة على التفاوض مع الجماعات الترابية ؛ الشيء الذي يقتضي منهم تنمية كفايات جديدة على مستوى المحاجة والإقناع والتواصل....

3. دور المدرسة في التنشئة الاجتماعية :

في ظل التحولات التي تعيشها المجتمعات العصرية، تجاوزت مسألة التنشئة الاجتماعية مجال الأسرة ؛ ويرجع ذلك إلى مد التصنيع الذي ترتب عنه تحديث المجتمعات وتطورها. كان من نتائج هذا التحول تضاؤل دور الأسرة واضطلاع المدرسة بدور التنشئة الاجتماعية. ويمكن تبرير ضعف دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية بكون توزيع العمل لم يعد مرتبطا بتكوين الأسرة، بمعنى أن الأسرة لم تعد تشكل الوحدة الاقتصادية النواة ؛ زد على ذلك، أن ضعف دور الأسرة يعود كذلك إلى انفتاح التعليم على كافة الشرائح الاجتماعية ؛ وبذلك، تصير المؤسسة المدرسة هي المسلك الرئيس؛ هذا إلى جانب دور الوسائط الأخرى (راديو، تلفاز، أنتيرنيت...).

من جهة أخرى، يكمن عامل آخر من وراء اضطلاع المدرسة بدور التنشئة الاجتماعية في أفول عامل الوراثة في تحديد المكانة الاجتماعية ؛ ذلك أن هذه المكانة صارت تكتسب عن طريق

التعليم. من هذا المنطلق، يتضح أن مكانة الفرد داخل الأسرة تكتسب بصفة أساسية من خلال السن والجنس ؛ أما مكانته الاجتماعية فإنه يكتسبها عن طريق المدرسة ؛ وذلك من خلال التنافسية التي يخوضها في أفق اكتساب مهنة معينة يحقق بها مكانته داخل المجتمع. بهذا المعنى، تشكل المدرسة عاملا رئيسا للحركية الاجتماعية حسب رأي **فؤاد البهي السيد**[10] ؛ وينبغي أخذ هذا المفهوم على أنه يفيد ما يصطلح عليه بالحركية الاجتماعية التصاعدية، التي تؤهل الفرد للرقي اجتماعيا ومهنيا. على هذا الأساس، تحيل هذه الحركية على حافز الإنجاز «Motif de performance»، وتقوم بشكلنة مسار لتعديل نماذج تطلعات، يتخذها الفرد قدوة له، لتحويلها إلى نماذج مهنية يتطلع إلى ممارستها مستقبلا. وتجدر الإشارة، إلى أن الفرد يتطور في إطار حركيته الاجتماعية بانتقاله من نموذج الأب إلى المدرسة، ثم إلى النموذج المهني المتطلع إليه»[11].

من المؤكد أن الفعل التربوي لا يتم وفق منظور أحادي الجانب، بمعنى أنه لا تضطلع به المؤسسة المدرسية وحدها، بل هناك أيضا تدخل ومشاركة الأسرة ؛ الأمر الذي يقتضي حتمية التكامل في الأدوار ما بين الأسرة والمدرسة من أجل خلق فعل تربوي من شأنه تحقيق المكانة الاجتماعية التي تليق بالفرد.

ولتوضيح العلاقة ما بين الأسرة المغربية والمدرسة والتطورات التي عرفتها على امتداد عقود من الزمن ؛ لابد من الإحالة على السيرورة التاريخية التي أطرت هذه العلاقة. قبل عهد الحماية وحتى في ظلها ؛ إذ اتخذ مجال التعليم بالمغرب طابعا تقليديا محضا تجلى في طبيعة المؤسسة المشرفة عليه، وهي الكتّاب Ecole coranique تحت إدارة «الفقيه»، الذي يمثل شخصية كاريزمية لدى المتعلمين وأولياء أمورهم على حد سواء. من جهة أخرى، تجلى الطابع التقليدي لهذا التعليم في طبيعته ؛ إذ أن محتوياته لم تبارح ما هو ديني، من قبيل حفظ القرآن وأصول الدين. في إطار هذا التعليم التقليدي، تميزت العلاقة ما بين الأسرة والمدرسة بطابعها المباشر، حيث كان الجميع يتحمل مسؤولية تمويل وتدبير مؤسسة الكتّاب ؛ الأمر الذي يبين أن هذا النمط من التعليم كان يحظى باهتمام خاص من قبل محيطه الاجتماعي، خصوصا إذا علمنا أنه كان منفتحا على أفقين مستقبليين واعدين ؛ أولهما، هو تحقيق مكانة اجتماعية مرموقة على المستوى المهني (تدريس، وعظ، إرشاد) ؛ وثانيهما، تحقيق مكانة اجتماعية معنوية، الشيء الذي يمثل شرفا اجتماعيا للفرد ولأسرته وعائلته على حد سواء. من هنا «يمكن أن نتفهم التمثل الخاص الذي كان يغذيه أولياء وآباء المتعلمين بشأن هذا النمط من التعليم، والذي كان يتجسد بصفة خاصة في حرصهم الشديد على تتبعه والإشراف عليه بصفة مباشرة...»[12].

---

(10) فؤاد البهي السيد، علم النفس الاجتماعي، ص 196.

(11) عبد الكريم غريب، سوسيولوجيا المدرسة، ص 176.

(12) عبد الكريم غريب، التخلف الدراسي، 1991.

لقد تطورت العلاقة ما بين الأسرة والمدرسة مع ظهور التعليم العصري بالمغرب ؛ وقد عرفت هذه العلاقة تحولا على ثلاث مراحل. شهدت فترة الحماية ميلاد أولى المدارس العصرية وفق النموذج الفرنسي ؛ وهي وليدة للسياسة الفرنسية التي كان يراد اتباعها بالمغرب ؛ حيث تمثل الهدف الرئيس من هذا التعليم العصري في تلقين ثقافة فرنسية بأوسع قدر ممكن، «ثقافة تسعى إلى تبديد النظرة العدوانية للاستعمار من جهة، ومن جهة أخرى تكوين أطر متوسطة تسهر على مصالح فرنسا بالمغرب»[13]. غير أن المغاربة فطنوا إلى أن هذا النمط من التعليم دخيل ومرتبط بأهداف استعمارية بحتة ؛ فكان رد الفعل الذي حملت مشعله الحركة الوطنية، هو السعي إلى خلق مدارس حرة تمثل دورها الرئيس في تلقين وترسيخ المبادئ والقيم الوطنية.

في أعقاب الاستقلال، ومع رفع المغرب لشعار بناء المغرب الحديث، حظي مجال التعليم بأهمية بالغة، انطلاقا من قولة أن تلميذ اليوم هو قائد الغد ؛ ومن تم، أصبح التعليم يمثل سبيلا للارتقاء الاجتماعي. ابتداء من عقد الثمانينيات، تحولت نظرة المجتمع سلبيا إلى المؤسسة المدرسية ؛ فمع تزايد عدد خريجي الجامعات والمعاهد العليا ومراكز التكوين الذين طالتهم العطالة، أصبح السواد الأعظم من المغاربة ينظرون إلى المدرسة على أنها مصدر لهدر الوقت والطاقات، واستنزاف لموارد الأسر. ويمكن التماس تبرير لتفاقم العطالة التي يعيشها المغرب في اللاتوازي ما بين الإرادة في تعميم التمدرس وعدم التوقع العقلاني لمختلف آفاقه. من هذا المنطلق، نستنتج أن العلاقة الطبيعية ما بين الأسرة والمدرسة قد أصيبت بإعاقة بليغة، يستحيل التخلص منها ما لم يتم الانكباب بشكل عقلاني ومسؤول على رصد مكامن الخلل، والسعي إلى إيجاد حلول واقعية بهدف رد الاعتبار للعلاقة السوية ما بين الأسرة والمدرسة.

4. المدرسة مسلك للاستثمار في الرأسمال البشري :

لقد صار من الأكيد، في ظل التحولات المطردة التي عرفتها المجتمعات الصناعية على الخصوص، أن وسائل الإنتاج بمختلف أنواعها، لا يمكنها أن تحقق بمفردها المردودية المنشودة، ما لم يرتهن اشتغالها بإعطاء أهمية كبرى للعنصر البشري، أو ما يعرف في المجال الاقتصادي بالموارد البشرية. ويعني هذا الأمر، أن القدرة الإنتاجية لا يمكن أن تنحصر في الآلة فقط ؛ بل إنها رهينة بالخلق والإبداع، وهي السمة المتواجدة حصريا لدى العنصر البشري ؛ ومن تم، فإن المقاولات، بناء على وعي منها بأهمية العنصر البشري، لم تعد تحصر مواصفات المهني المؤهل والكفء في مكتسباته المعرفية ؛ بل تتطلب منه امتلاك خصوصيات أخرى، من قبيل حس المبادرة والإسهام بالمقترحات والأفكار.

---

(13) عبد الكريم غريب، سوسيولوجيا المدرسة، ص 177.

وبالتأكيد، هذا ما يفسر إلى حد ما كون معايير مردودية المستخدم، لا تحد من قدرته الإنتاجية؛ بل تتعداها إلى درجة إشعاعه داخل المقاولة، وإسهامه في تلميع وترويج صورتها الخارجية.

لكون المدرسة تشكل المصدر الرئيس للموارد البشرية التي تلج عالم الشغل، فقد أضحت مطالبة بتحويل وظيفتها إلى هذا الاتجاه ؛ بمعنى أنها لم تعد فضاء لتلقين المعارف فحسب ؛ بل ينبغي أن تعمل على استثمار رأسمالها البشري بغية تأهيله لحياة مهنية واجتماعية ناجعة. على هذا الأساس، يتعين على المدرسة أن تنسلخ من وظيفتها المختزلة في تلقين المعارف، وأن تضطلع بدور إكساب الدرايات والإتقانات وحسن التواجد، وهي العناصر التي يمكنها أن تخلق لدى المتعلم فن حسن العيش ؛ بمعنى التعامل مع مختلف الوضعيات أيا كانت، مهنية أم اجتماعية، وبطابع من المرونة وحسن التدبير والنجاعة المطلوبة. زد على ذلك، أن هذه العناصر من شأنها تربية المتعلم على حس المسؤولية، سواء في إطار مهني أو اجتماعي ؛ أي الوعي بحقوقه وواجباته؛ الشيء الذي يضمن خلق مواطن منتج في كافة المناحي.

خامسا - المدرسة في مواجهة التنوع الحضري :

إذا كان التمدن الذي تمت معايشته بالمناطق الحضرية، على أنه شكل من التقدم الاجتماعي؛ فقد حمل في طياته مشاكل جديدة، أفضى تراكمها إلى التسليم بتواجد أزمة حضرية، تتجلى في كون التفاوتات الاجتماعية ما بين طبقة اجتماعية متوسطة وأخرى ضحية التهميش أو الإقصاء، تتزايد وتتفاقم ؛ ذلك أنها تزدوج بميز اجتماعي وإثني للساكنة بالوسط الحضري ؛ والذي تنتج عنه توترات فردية وحركات متفرقة من الاحتجاج الجماعي. والمدرسة من جهتها، تخضع لهذه التطورات مع توليدها لديناميكيات، قد تكون حسب الحالات عاملا في ازدياد الفوارق ما بين مختلف الشرائح أو الإسهام في تقليصها.

لا يمكن فهم كيفية تعامل المؤسسة المدرسية مع مسألة التنوع الحضري، إلا من خلال الإحالة على مجموعة من العوامل ؛ ويتعلق الأمر بالتجنيد المدرسي والشبكات الاجتماعية، وصناعة الميز المدرسي، وأخيرا السلوك اللاحضاري والعنف داخل المؤسسات.

يجمع أغلب الباحثين على القطيعة المتواجدة ما بين المدرسة التي تندرج في شبكة مؤسساتية عمودية، والأسر العمالية التي تندرج داخل شبكة أسرية وجماعية أفقية[14]. بالفعل، عندما كان التعليم يستقبل النخبة فقط من الوسط العمالي، كان الفاعلون المدرسيون ينتظرون من أطفال العمال إدماج قيم المؤسسة بصفة تامة ؛ وذلك عبر اللغة وأشكال التصرف والهندام،

(14) Henriot et Van Zanten, La sociologie de l'éducation en milieu urbain, revue française de pédagogie, n° 95, 1991.

والمشاركة في الأنشطة الثقافية والرياضية المنظمة من قبل المؤسسة. وبالتأكيد، فإن هذا يؤدي حتما إلى خلق قطيعة مع قيم وأنماط الاجتماعاتية Sociabilité داخل الأسرة والحي.

إن ما يميز التجنيد المدرسي، خاصة بالنسبة للجماعات المتواجدة في أسفل السلم الاجتماعي، هو أنه يتوفر على شبكات محلية للتفاعل ؛ حيث يمتثل لمراقبة وتتبع مستدامين من قبل الأسرة ؛ أما الشرائح الاجتماعية ذات الامتياز، فهي تغذي من جهتها استراتيجيات ا انغلاق في وجه العناصر الأجنبية ؛ بهدف الحفاظ على امتيازاتها، وتقوية قدرتها على الفعل الجماعي في المدرسة[15].

إن السمة الغالبة على اشتغال المؤسسة المدرسية، هي المراقبة الواسعة التي يمارسها الآباء على أنشطة المدرسين ؛ فهؤلاء يتلقون على سبيل المثال طلبات لإعطاء دروس خصوصية، ويسهرون على أنشطة خارج المدرسة ؛ زد على ذلك، أن الآباء لا يترددون في التماس فصل دراسي أو مدرس بعينه، والتدخل في محتوى العمل المدرسي، وانتقاد الكتب المدرسية، أو المطالبة بنقط ورتب أطفالهم، بغية تقييم إنجازاتهم المدرسية. من جهة أخرى وللتأثير في المدرسة، يتوفر هؤلاء الآباء على شبكة من العلاقات والتأثير على المجلس البلدي ومفتشية الأكاديمية والعمالة ؛ بل وحتى مع ديوان وزير التربية الوطنية.

يشكل الميز الإكراهي للجماهير المهمشة نقيضا للتكتل الإرادي، وهو ذو مفاعيل سلبية على تمدرس أطفالها ؛ ولا يعزى هذا الميز إلى عوامل اقتصادية وإلى سياسات السكن فحسب ؛ بل وأيضا إلى الاستراتيجيات السكنية لدى الفئات الميسورة، التي تتجنب الاختلاط. تنعدم الدراسات الإحصائية المضبوطة بخصوص الروابط التي تعالق الاستراتيجيات السكنية بنظيرتها المدرسية لدى الطبقات المتوسطة والراقية ؛ إلا أن هناك مونوغرافيات توضح أن نوعية المؤسسات القريبة، تمثل معيارا أساسيا في اختيار محل السكنى.

تنتج الصناعة المدرسية للميز كذلك، عن استراتيجيات المؤسسات وأنماط الضبط التربوي المحلية «ففي مواجهة التهديد الضمني أو الصريح لتخلي الآباء من الشرائح المتوسطة والراقية، تقوم المؤسسات المرغوب فيها بإلحاح، والمتوفرة على رصيد عال على مستوى سمعتها، بتبني خيارات استقبال موجهة لجذب تلاميذ من مستوى أكاديمي جيد، وكذلك تلاميذ يلعب هندامهم ولغتهم وسلوكهم أدوار واسمات Marqueurs للنوعية الاجتماعية للمؤسسة»[16]. بالإضافة إلى ذلك، تعمل هذه المؤسسات على تطوير وتنمية عرضها الكلاسيكي للجودة، الذي يهم على

(15) E. Santelli, La mobilité sociale dans l'immigration, 2001

(16) S. Broccolichi, Inquiètudes parentales et sens des migrations d'élèves, Education et formation, n° 1, 1998

الخصوص اللغات والرياضيات من مستوى متقدم ؛ أو عرض حداثي يتمثل في إقرار حصص خاصة بالموسيقى أو الرقص الفني على سبيل المثال. أما المؤسسات التي تقل جاذبية وتقل مواردها، فهي تعمد إلى اتخاذ أشكال متنوعة لإنعاش المؤسسة، كتنظيم أيام مفتوحة وتظاهرات ثقافية ورياضية.

إن بعد الإحساس بانعدام الأمان، والذي يميز مناخ المؤسسات المدرسية المهمشة، يبقى من أهم الأبعاد الهامة ؛ ذلك أن المدرسة تعرف تنامي أشكال السلوك اللاحضاري ؛ بمعنى خرق القوانين المبدئية التي تؤثث الحياة داخل المجتمع والنظام المدرسي، مثلا من قبيل قلة الأدب والمشاجرة والشتم. لا تقتصر هذه الظواهر على المؤسسات ذات الصعوبات فحسب ؛ إذ يبدو أنها على ارتباط وثيق بتركيز التلاميذ المهمشين في وضعية فشل دراسي ؛ وهذا التفيئ يفضي بالتأكيد إلى فوارق ما بين أنماط التنشئة الأسرية للتلاميذ وأنماط التنشئة لدى المدرسين.

سادسا - الوظيفة التربوية للمدرسة :

يتفق الباحثون، على أن الثقافة تتراكم بانتقالها عبر الأجيال من خلال التربية ؛ وفي ظل المدرسة الحديثة، أصبحت التربية ودورها في نقل الثرات الثقافي، هي الوظيفة الأساسية لهذه المؤسسة، المتمثلة فيما يلي :[17]

• تبسيط الثرات الثقافي وخبرات الكبار وتقديمهما وفق نظام تدريجي، يتوافق وقدرات الأفراد؛ وعلى هذه الشاكلة، يتدرج الطفل في تعلمه من البسيط إلى المركب، ومن السهل إلى الصعب، ومن المحسوس إلى المجرد. فالمدرسة كمؤسسة تربوية متخصصة، تشكل أول فضاء بعد الأسرة، يزود الطفل بالبيئة الاجتماعية المبسطة ؛ إذ نختار الملامح الأساسية للبيئة الاجتماعية الخارجية، ونتمثلها في بيئتها المدرسية، حتى يتمكن التلاميذ من الاستجابة لها والتفاعل معها.

• تنقيح وتطهير الثرات الثقافي وخبرات الكبار، مما يفسد نمو الطفل ويؤثر سلبا على تربيته ؛ فعمل البيئة المدرسية يتمثل في حذف كل ما هو غير ملائم من البيئة الخارجية، كي لا يؤثر في عادات الطفل واتجاهاته ؛ ويتأتى ذلك من خلال بنائها لوسط تفاعلي نقي.

• توفير بيئة اجتماعية أكثر اتزانا من البيئة الخارجية ؛ مما يؤثر في تنشئة التلميذ وتكوين شخصيته بشكل يمكنه من التفاعل والتكيف مع المجتمع، ومن العمل على تطويره ؛ فالبيئة الاجتماعية خارج المؤسسة تنضم جماعات عديدة متباينة ؛ ولكل من هذه الجماعات أهدافها

(17) J. Deway, Democracy and éducation, PP. 24-25

ونظمها وعلاقاتها، التي تنعكس في تأثيرها التشكيلي لشخصيات أعضائها. واختلاف هذا التأثير وتعارضه وعدم اتزانه، يؤثر في قدرة التلميذ على التكيف مع الماكرو مجتمع.

لا ينبغي حصر التعليم داخل حجرات الدرس ؛ فهو يتم في واقع الأمر داخل المدرسة برمتها كتنظيم اجتماعي، يترابط الأفراد في ظله بطرق مختلفة. وهكذا، نجد أن المدرسة كمجتمع مصغر، تبقى شبيهة بالمجتمع الكبير ؛ حيث إنها تشمل العديد من التنظيمات الاجتماعية والأنشطة والعلاقات ؛ كما أنها تشبه المجتمع الكبير من حيث نظامها الهادف إلى حفظ الأمن والنظام والسلم داخل نطاقها[18] ؛ إذ يكون التلميذ مطالبا بالامتثال السوي والسليم للقوانين المعمول بها داخل المدرسة وأحكامها وإجراءاتها. على هذا الأساس، تمثل المدرسة تنظيما اجتماعيا، يشترك فيه الأفراد على شاكلة اشتراكهم في التنظيم الاجتماعي الخارجي.

يعتقد البعض أنه حالما يلتحق الطفل بالمدرسة، يتوقف دور الأسرة في العملية التربوية ؛ إذ تصبح المهمة التربوية على عاتق المدرسة، على اعتبار أنها هي البيئة الصحيحة المختصة، التي يتكل عليها المجتمع في تربية أفراده ؛ ومن ثم، كان من المعهود رؤية المدرسة على أنها مؤسسة مستقلة، ولا حاجة لها للاتصال بالأسرة أو بالمجتمع الخارجي.

لقد تغير هذا الاعتقاد وهذه النظرة إلى المدرسة في بداية القرن العشرين ؛ ولم تعد عزلة المدرسة تواكب العصر الراهن (عصر الاتصال) ؛ إذ أنها ضد طبيعة العملية التربوية. وتبعا لذلك، فإن تعليم الطفل بالمدرسة من المستحيل أن يحقق أهدافه ما لم يكن هنالك تعاون وتكامل ما بين الأسرة والمدرسة وتواصل مستمر بينهما.

(18) عبد الكريم غريب : سوسيولوجيا التربية، مرجع سبق ذكره.

4

التنشئة الأسرية

• مدخل :

بالرغم من الوظيفة التربوية التي أصبحت تحتلها مؤسسة المدرسة، باكتساحها لمجال شاسع داخل حياة الناشئة، فإن دور الأسرة بقي أساسيا ومصيريا في تحديد شخصية الطفل من جهة، وتشكيل المواصفات التي يرغب فيها المجتمع من جهة أخرى ؛ ذلك أن مسألة التطور والإصلاح والتحديث، وغير ذلك من المقاصد الداعية إلى التغيير والتنمية، تتركز كلها في واقع الأمر داخل بؤرة الوظيفة التربوية للأسرة ؛ على اعتبار أن هذه الخلية الاجتماعية تشكل المجال الطبيعي الأول الذي تتفتق داخله شخصية الطفل وفق النموذج المؤطر لها داخل الأسرة والمحدد لقاعدتها الرئيسة.

إذا كانت جل الدراسات السيكولوجية قد أكدت، بشكل أو بآخر، أن شخصية الراشد تتحدد ملامحها الرئيسة خلال السنوات الخمس الأولى من حياته، فإن هذه المسلمة، تفيد بشكل قطعي، أن مجال الأسرة هو المحدد الرئيس لشخصية الراشد ؛ على اعتبار أن الأسرة تتولى مهمة تربية الطفل منذ الولادة حتى سن التمدرس، كما يستمر مفعول تلك التربية مدى حياة الفرد، مادام تابعا لمسؤوليتها ومرتبطا بها.

إن النتيجة الباعثة على الاطمئنان، تتمثل بالأساس في الدور الرئيس الذي تحتله الأسرة كمؤسسة طبيعية، فيما يخص تربية وتنشئة الأجيال الصاعدة ؛ مما يجعلها على هذا المستوى، تحتل مكانة الصدارة داخل المنظومة الاجتماعية، من حيث وظائفها التنموية بالنسبة للمجتمع؛ خاصة أن الأسرة تشكل أهم لبنة لتشييد صرح المجتمع ؛ وبالتالي، فإن سلامة هذا الصرح تتوقف بشكل كبير على سلامة تلك اللبنة التي تشكله.

إذا كانت الألفية الثالثة قد اقترنت بالأساس بالزخم الكبير لوسائل الإعلام والاتصال والتداول المكثف للمعارف والمعلومات، فإن الضرورة أصبحت ملحة أكثر من أي وقت مضى، لتمكين الأسر من مواجهة هذا الوضع الجديد، من خلال تسليحها بأساليب واستراتيجيات،

تستند في مرجعيتها إلى أسس علمية حديثة، تؤهلها في وظيفتها التربوية لإعداد أفراد قادرين على مواجهة تحديات العصر.

من جهة أخرى، فإن الحديث عن النمو والتطور والتقدم، وما إلى ذلك من المقاصد التي ينشدها كل مجتمع يتوق إلى الكرامة ؛ قد تعد من الأمور التي لا يمكن أن تتحقق على أرض الواقع دفعة واحدة ما لم تتأسس على الأرضية الصلبة المتمثلة في عنصر الأسرة ؛ بحيث إن تلك المقاصد ينبغي أن تتشكل كقيم راسخة داخل التنشئة الأسرية، حتى يتسنى لها وفق صيرورة النمو المتدرج الطبيعي، أن تتبلور على أيدي الأجيال الصاعدة، لتلافي الشروخ أو التصدعات التي من شأنها أن تعيق مسيرة النمو الطبيعي للشخصية المجتمعية.

أولا - الأسرة ووظيفة تلبية حاجات الأبناء :

1. البنية الأسرية :

سوف نتناول في هذا المعرض، واقع البنية الأسرية الحديثة، وما طرأ عليها من تغيرات ؛ تتمثل في المقام الأول، في الانتقال من الأسرة التقليدية الممتدة إلى الأسرة النووية، والتغير الذي طرأ على الأب كسلطة، والتطور الذي عرفته وضعية المرأة ؛ ثم الدور الفاعل الذي لعبته وسائل الإعلام في تغيير بنية الأسرة. والغرض من هذه المعالجة، هو استبيان النهج التنشئوي الذي تتبناه الأسرة الحديثة في ظل هذه التحولات.

يصطلح على الأسرة الممتدة، بأنها هي الأسرة التي تتعايش فيها ثلاثة أجيال تحت سقف واحد (الجد، الأزواج، الأبناء) ؛ أما الأسرة النووية، فهي الأسرة التي تتكون من الزوج والزوجة والأبناء ؛ ويرجع هذا التحول أساسا، إلى عوامل اقتصادية واجتماعية وثقافية ؛ وهي العوامل التي ترتب عنها تناقص تدريجي في عدد الأسر الممتدة وتزايد عدد الأسر النووية ؛ غير أن هذا التحول التدريجي إلى أسرة نووية، لا يعني بتراً كليا لعلاقتها بالأقارب الذين كانوا يشكلون الأسرة الممتدة ؛ وإنما تتخذ هذه العلاقة أشكالا جديدة من دون أن تعدم فعاليتها و قوتها. من جهة أخرى، ساهم تنظيم الأسرة، من خلال تحديد النسل، في تشكيل الأسرة النووية ؛ وهو ما يلاحظ بصفة جلية داخل الوسط الحضري، ودائما بفعل تأثير العوامل السالفة الذكر، وخصوصا العوامل الاقتصادية[1].

إن ما يميز الأسرة هي بنيتها الهرمية، والتي يمثل فيها بصفة عامة، الأب رأس الهرم أو القمة؛ إذ يتبوأ موقع المنتج والمالك ومركز السلطة والمسؤولية، ويمور سلطته على كافة أفراد الأسرة

(1) زهير حطب، تطور بنى الأسرة العربية، والجذور التاريخية والاجتماعية لقضايا المعاصرة، معهد الإنماء العربي، ص 257.

المطالبين بالامتثال لتعليماته وقراراته. من هذا المنطلق، يقترن دور الأب بالطاعة والعقاب والسلطة والحزم ؛ وقد يحدث داخل بعض الأسر عكس ذلك، حيث الأم هي التي تحتل مركز الصدارة داخل الأسرة.

في ظل الأسرة الحديثة، طرأ على وضعية الأب تغير، من حيث سلطته على أفراد الأسرة، ومن حيث دوره الاقتصادي باعتباره المعيل الرئيس للأسرة. وقد قلص هذا التغير كثيرا من سلطة الأب على الأبناء والزوجة ؛ فنتيجة لفرص العمل المتاحة وكذا فرص التعليم، صار الأبناء أكثر استقلالا عن الآباء، وأكثر قابلية للتكيف مع الحضارة المدنية وأسلوبها الحياتي ؛ أما الأب وبالنظر لتقلص دوره الاقتصادي، فإن سلطته أضحت تمارس في إطار أخلاقي وروحي واجتماعي[2].

من جهتها، عرفت وضعية المرأة في ظل الأسرة الحديثة تطورا يتجلى في انعتاقها من سلطة الرجل المطلقة التي كانت سائدة في الوسط التقليدي ؛ حيث إن الحياة بالوسط الحضري هيأت لها ظروفا جديدة عززت هذا الانعتاق من سلطة الرجل. من أبرز مظاهر التحول الذي طرأ على وضعية المرأة، خروجها إلى العمل خارج البيت، وولوجها حقل التعليم ؛ وهو الأمر الذي كان سنداً لها في ممارسة الكثير من الحقوق التي لم تكن في متناولها في الوسط التقليدي ؛ ومن ضمنها حقها في إبداء الرأي بشأن زواجها، وتوفرها على دخل مادي بفضل عملها ؛ مما أدى إلى التخفيف من هيمنة الرجل عليها ؛ ومن ثم، أصبحت تعيش حياتها الزوجية على أساس مبدإ التشارك والتعاون ؛ كما أنها أصبحت تضطلع بدور لا يقل عن دور الرجل في تنشئة الأبناء وتربيتهم ورعايتهم.

أكيد أن مختلف وسائل الإعلام تضطلع بدور فاعل، في البلدان السائدة في طريق النمو، في خلق وعي جماعي يتوج بتقارب ما بين الأفراد، ويقلص من حدة الفوارق الحضارية والاجتماعية والثقافية. فوسائل الإعلام، وحسب رأي العالم الأمريكي ليرنر Learner، تسهم في تزايد ما اصطلح عليه بالحركية النفسية Mobilité psychique، بمعنى، المنحى الذي يجعل الفرد أكثر قابلية لعملية التحديث وأكثر استعدادا للتأقلم مع المواقف الجديدة أو المتغيرة. إن انتشار وسائل الإعلام في مختلف أوساط المجتمع، بما فيها الوسط القروي، الذي تسجل به نسبة كبيرة من الانبهار بأنماط سلوكية ومعايير اجتماعية وأخلاقية سائدة في المدن، قد أدى إلى ما يعرف بالهجرة بالقوة، أي نزوح نسبة كبيرة من القرويين إلى النزوح إلى المدن، وتشكيل أسر بها.

---

(2) محمد عباس نور الدين، التنشئة الأسرية، منشورات عالم التربية، 2005.

2. الأسرة بين انتظارات أفرادها وإكراهات الواقع :

إن الملاحظ في الوقت الراهن، هو تزايد اتساع الهوة ما بين طموحات الأفراد ورغباتهم وبين الفرص المتاحة في الواقع لتحقيق هذه الطموحات والرغبات[3]. يرجع هذا الأمر، إلى كون طموحات الأفراد ورغباتهم تتنمى بكيفية تتجاوز الإمكانات المادية المتوفرة ؛ مما يرشح الهوية إلى مقيد من الاتساع، والبروز الجلي للتبعات السلبية التي يمكن أن تتمظهر في سلوك الأفراد وعلاقاتهم ببعضهم البعض[4] ؛ وتتجلى هذه الهوة في عدد من المجالات، كالتعليم والصحة والسكن والتشغيل...

تحت تأثير عوامل مختلفة، تشكل لدى المواطنين وعي كبير بضرورة تعليم الأبناء، لا لتأمين المستقبل فحسب ؛ بل وكذلك لمواكبة إيقاع العصر وتطوره. فبالنسبة للوالدين، يمثل نجاح الابن في مساره الدراسي تعويضا، نفسيا على الخصوص، عن النجاح، الذي ربما لم يتمكنا لهما من تحقيقه سابقا. وبالإضافة إلى ذلك، يمنح هذا النجاح الآباء نوعا من الاطمئنان، لكون الابن صار قادرا على الاستقلال عنهما، وعلى التكفل بهما في مواجهة خريف العمر، وقد يساهم في إعالة إخوته الصغار وتعليمهم.

على مستوى الاستجابة لهذه الرغبة الجامحة في الإقبال على التعليم، لا نغفل مجهودات الدولة فيما يخص تعميم التمدرس ؛ إلا أن المفارقة التي يبينها هذا الوضع هو الاستحالة في الوقت الراهن لضمان منصب شغل يتماشى مع المؤهلات العلمية لكافة خريجي الجامعات والمعاهد العليا ؛ وهو الأمر الذي قد يعد استثمارا فاشلا لا يجدي نفعا للمجتمع الذي تحمل أعباء تكوين هؤلاء الخريجين إلى أن صار بمقدورهم الإسهام في الإنتاج.

3. مسؤولية الأسرة ومسؤولية المجتمع :

عند الحديث عن الأسرة والدور الذي ينبغي أن تضطلع به، لا يتورع العديد من الأفراد عن تحميلها أكثر مما تحتمل من المسؤوليات والمهام، كما لو أنها مسؤولة بمفردها عن الأزمات التي يعاني منها المجتمع على مختلف المستويات. والحقيقة، هي أن مسؤولية التربية والتنشئة الاجتماعية تقع على عاتق كل من الأسرة والمجتمع على حد سواء ؛ أي أن الأمر يتعلق بمسؤولية مشتركة. أمام الدفاع عن الأسرة كمؤسسة اجتماعية، يتعين دعمها وتعزيزها، إذ يتم في بعض الأحيان نسيان الحدود التي تفصل ما بين مسؤولية الأسرة ومسؤولية المجتمع ؛ فأمام تخلي أو

(3) نفس المرجع، ص 8.
(4) فاطمة المرنيسي، تطور العائلة المغربية المعاصرة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الأعداد 2، 3، 4 لسنتي 1977 - 1978.

تهاون المجتمع في تحمل مسؤوليته تجاه كافة أفراد المجتمع، بما فيها الأسرة، بضمان حياة كريمة لهم، تغالي الخطابات الرسمية في الحديث عن مسؤولية الأسرة ودورها الأخلاقي والتربوي والاجتماعي، وحتى الاقتصادي والثقافي ؛ لدرجة أن البعض يرفع شعار : أنه ما من صلاح للمجتمع إن لم يتم إصلاح الأسرة.

لقد كان لهذا الطرح انعكاس سلبي على أفراد المجتمع، وأثر في فهمهم لمعنى المسؤولية والواجب ؛ ذلك أن الفرد في مجتمعنا لا ينظر إلى واجبه نحو مجتمعه وواجبه نحو أسرته بنفس الدرجة ؛ الأمر الذي قد يجعله يضحي بواجبه إزاء المجتمع لصالح واجبه تجاه الأسرة.

يجدر التأكيد، أنه لا يتواجد تناقض للواجب نحو الأسرة مع الواجب تجاه المجتمع والوطن؛ لكن الفهم الخاطئ لدلالتي الواجب والمسؤولية، هو الذي حدا بالبعض إلى التوهم بضرورة القيام بالواجب نحو الأسرة ولو اقتضى الأمر أن يدوس على الواجب نحو المجتمع والوطن، من قبيل اللصوصية أو الارتشاء. وهذا الفهم الخاطئ لا يستثني حتى الفئات الميسورة التي تتوق إلى الحصول على مزيد من الامتيازات والمكاسب غير المشروعة، دونما أي مراعاة للقيم الأخلاقية والاجتماعية ؛ وحجتها في ذلك، هو تأمين مستقبل أسرها. هكذا، يحدث اضطراب القيم الأخلاقية والاجتماعية، وتنحرف عن مسارها الطبيعي، ويصبح مفهوم الشرف منحصرا في الأسرة بمفردها. أما قيمة التضامن، فهي تعني فقط مد يد المساعدة لأفراد العائلة وذوي القربى؛ أما التضامن مع باقي أفراد المجتمع، فهو لا يتجاوز دائرة الخطابات والشعارات. إن الولاء للعائلة، رغم ما يفرزه من قيم التضامن والتآزر بين أفراد العائلة ؛ إلا أنه من الناحية العملية، يعزز القيم الفردية والأنانية، على حساب القيم المجتمعية، ويشكل عائقا أمام تحديث المجتمع وتنميته، ويعمق الفوارق الطبقية، ويحدث خللا في تماسك المجتمع ووحدته»[5].

4. بين العلاقة البيولوجية والعلاقة النفسية الاجتماعية :

تكون العلاقة بين الآباء والأطفال في البداية علاقة بيولوجية، لتتحول بصفة تدريجية إلى علاقة ذات أبعاد نفسية واجتماعية ؛ ويتمثل الطابع البيولوجي لهذه العلاقة على الخصوص في علاقة الطفل بالأم ؛ إذ أنهما يرتبطان بعلاقة متبادلة، وهي التي يسميها المحلل النفسي الفرنسي دي أجوريا غيرا De Ajuria Guerra بالإشباع المتبادل Satisfaction mutuelle.

من الناحية الاجتماعية، تتمثل حاجة الأم إلى الابن في كونه يعطيها مكانة خاصة داخل المجتمع، من حيث أنه يمنحها هوية جديدة في نظر المجتمع ؛ وهي الهوية التي تتمحور حولها

(5) ثريا التركي وهدى زريق، تغير القيم في العائلة العربية، مجلة المستقبل العربي، العدد 200، ص 101.

مجموعة من القيم الأخلاقية والاجتماعية، التي تعطي قيمة لأمومتها وتفرز صورة إيجابية عنها. ينطبق نفس الأمر على الأب، الذي يشبع غريزة الأبوة من خلال الأبناء ؛ وعلى المستوى الاجتماعي، يحظى الأب بإشادة الجماعة التي تمنحه التقدير والاحترام ؛ ومن ثم، تتيح له تشكيل صورة إيجابية عن ذاته ؛ الأمر الذي من شأنه أن يخلق توازنا في شخصيته، ينعكس بالإيجاب على سلوكياته ومواقفه.

مهما يكن، لا يمكن للعلاقة البيولوجية بين الآباء وأطفالهم أن تحل محل المسؤولية الواعية للآباء تجاه الأطفال ؛ فرغبة الآباء في الاضطلاع بمسؤوليتهم إزاء الأطفال لا ترتهن ضرورة بالعلاقة البيولوجية ؛ ولذلك يتعين إعداد المرأة والرجل بشكل مناسب لتحمل المسؤولية كأبوين، وهو الإعداد الذي ينبغي أن يشمل كافة مجالات العلاقات الإنسانية، سيما تلك التي ترتبط بنمو الطفل وحاجياته. إن الشرط الرئيس لتحمل مسؤولية الزوجين، رعاية الأطفال بوعي تام، هو أن تتأسس العلاقة بينهما على اختيار حر من لدنهما، دونما الامتثال لأي اعتبارات خارجة عن هذه العلاقة. من هذا المنطلق، تصبح مسألة الإنجاب مقبولة، ويفد الطفل على هذا العالم وهو مرغوب فيه، بحيث يتلقى الرعاية والعناية الضروريتين لنموه بشكل طبيعي.

5. بين النرجسية الأبوية ورغبة الأبناء في الاستقلال :

عندما ينبري البعض ليحمل الأسرة كل ما يتعلق بفشل الأبناء ونجاحهم، نجد أن الأسرة ذاتها تكرس هذا الطرح من خلال تنشئتها للأبناء بطريقة ترسخ تبعيتهم لها، وتجعلهم عاجزين عن الاستقلال عنها مستقبلا. في هذا الصدد، يصرح هشام شرابي أن : «من أبرز نتائج تبعية الطفل لأسرته أنه ينمو وشعوره بأن مسؤوليته الأساسية هي تجاه العائلة لا تجاه المجتمع. والابن المتحسس بواجبه، هو الذي تدفعه تربيته إلى الشعور بأن واجبه هو، من جهة التضحية في سبيل والديه وإخوته ؛ ومن جهة أخرى، بذل كل ما في وسعه من أجل أقربائه»[6].

إن نمط التنشئة الاجتماعية السائد في جل الأسر، لا يهيء الطفل للاستقلال عن الأسرة على المستويين المادي والمعنوي ؛ فالصورة التي يشكلها عن ذاته لا تتكون إلا من خلال مواقف الآخرين، وبالخصوص أفراد أسرته. ومن ثم، يترتب عن ذلك فقدان الطفل للثقة بنفسه، وعجزه عن المبادرة وافتقاده لممارسة الفكر النقدي ؛ ومنه يركن إلى الاستسلام والتبعية للآخرين. مع مرور الطفل إلى مرحلة الشباب، فإنه يكون قد خضع بشكل تام لعملية ترويض كي يجاري القيم

(5) ثريا التركي وهدى زريق، تغير القيم في العائلة العربية، مجلة المستقبل العربي، العدد 200، ص 101.

(6) هشام شرابي، مقدمات لدراسة المجتمع العربي، ص 27.

السلطوية السائدة في المجتمع. يرى العديد من الباحثين، أن هذه التبعية نوع من النرجسية الهادفة إلى تأييد السيطرة الأبوية على الأبناء، والتي تخلق في أغلب الأحيان علاقات تتسم بالتنافر بين الآباء والأبناء ؛ وهو التنافر الذي قد يتمظهر على سبيل المثال في الشعور بنكران الجميل الذي ينتاب الآباء عندما يصطدمون بعدم تقدير الأبناء لما بذلوه من تضحيات في سبيل نجاحهم. إن هذا الشعور لدى الآباء ناتج عن الموقف الخاطئ الذي اتخذوه في تعاملهم مع الأبناء؛ ذلك أنهم اعتبروهم منذ البداية ملكية فردية لهم حق التصرف فيها كيفما شاؤوا، مع تغييب اعتبار رغبات الأبناء وتطلعاتهم.

قد يبدو هذا التعامل مع الأبناء موقفا لا إنسانيا وربما لا أخلاقيا ؛ حيث إن المساعدة التي يقدمها الآباء للأبناء تبدو على أنها وسيلة وليست غاية في حد ذاتها. وعندما يتحول الفعل الأخلاقي إلى وسيلة لبلوغ غاية معينة ؛ حسب رأي كانط Kant، فإن الفعل يفقد صفته الأخلاقية، ويغفل الآباء أن لأبنائهم فضلا عليهم ؛ ذلك أن معنى وجودهم يرتهن بتواجد الأبناء، وعبر وساطتهم يمارسون القيم الأخلاقية والاجتماعية.

ثانيا - علاقة الأسرة والأبناء :

1. الأسرة بين حب الأبناء ورغبة هؤلاء في الاستقلال عنها :

تثير مسألة العلاقة بين الأسرة والأبناء مجموعة من الأسئلة : إلى أي حد تعدل الأسرة في التعامل مع الأبناء ؟ هل رغبة الأبناء في الاستقلال عن الأسرة تعتبر رغبة مشروعة ؟ كيف السبيل إلى التوفيق بين حب الأبناء ورغبتهم في الاستقلال عن الأسرة ؟ من المؤكد أن كافة الآباء يحبون أبناءهم، ومعظمهم يعتقدون أن طريقتهم في التعامل معهم هي الأفضل. إلا أن المفارقة التي يتعين الانتباه إليها هي أن الآباء والأمهات لا يعطون مسألة التعرف على طريقة التعامل مع الأبناء الأهمية التي تستحقها أثناء فترة استعدادهم للزواج وتكوين أسرة. والشائع أن أغلب الآباء والأمهات يتعاملون مع أبنائهم من منطلق أسلوب التعامل الذي تلقوه من آبائهم، أو من معلومات استقوها من وسائل الإعلام مثلا، أو من تجارب الآخرين كالأصدقاء والأقارب مثلا. وقلما يرد أسلوب تعامل الآباء مع الأبناء من منظومة فكرية تتسم بالعقلانية والموضوعية، وترتكز على حقائق أكدتها العلوم الإنسانية ؛ خاصة في مجال التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع...

تتأرجح إشكالية التعامل مع الأبناء بين نزعتين، تتمثل أولاهما في العودة إلى الماضي باعتباره المرجعية الرئيسة في هذا المجال ؛ وثانيهما تدعو إلى إعادة النظر في نمط التنشئة التقليدية للأبناء، على إثر التغيرات التي شهدها المجتمع التقليدي، وانعكست خصوصا على الأسرة التي عرفت

بدورها تغيرات هامة في بنيتها ووظائفها. تتضح هاتان النزعتان بشكل جلي في التباين الذي يطبع الكثير من الأسر ما بين نظرة الآباء حديثي العهد بالزواج ونظرة آبائهم بشأن موضوع التعامل مع الأبناء.

غالبا ما تطرح إشكالية العلاقة بين الآباء والأبناء بدافع حرص الآباء على تأمين مستقبل الأبناء، وتوفير الظروف الملائمة لضمان نجاحهم في الحياة ؛ ومن هذا المنطلق، لا يذخر الآباء جهودهم في سبيل فهم سلوك الأبناء وتقويمه في حالة الضرورة. نادرا ما يحاول الآباء فهم سلوكهم تجاه الأبناء، وطرح تساؤلات بخصوص الدوافع التي قادتهم إلى توجيه أبنائهم وجهة محددة دون أخرى، أفلا يتعلق الأمر بدوافع لا شعورية تهم الآباء شخصيا ؛ لا بدوافع الرغبة في تحقيق أفضل فرص نجاح الأبناء في حياتهم ؟

في حال طرح الآباء أسئلة من هذا القبيل، ومحاولة فهم الدوافع الحقيقية لسلوكهم إزاء الأبناء، فبإمكانهم تلافي بعض حالات التوتر التي قد تشوب العلاقة بالأبناء في فترات معينة. يتمثل الحل في الاقتراب من عالم الأبناء وفهم دوافعهم وحاجاتهم ونظرتهم للمواقف أو الوضعيات التي يواجهونها. إن تعامل الآباء مع الأبناء ؛ وإن كان ينبغي أن يستند عقلانيا إلى معطيات علمية، فهو يمثل تجربة فريدة تتطلب نوعا من السلاسة في التصرف والإبداع. يتعامل كل أب مع أبنائه بأسلوبه الخاص، والذي يعكس شخصيته برمتها، التي ساهمت في تشكلها مجموعة من العوامل النفسية والاجتماعية والبيولوجية...، إضافة إلى تجارب وخبرات تترك آثارها على مواقف هذه الشخصية. هنا يبرز عنصر الإبداع في التعامل مع الأبناء.

2. الطفل والانعزال :

تلعب الأسرة دور الوساطة بين الطفل والمجتمع ؛ ففي ظلها، تتشكل الملامح الرئيسة لشخصية الطفل ؛ وبالتالي، شخصية الفرد عموما. ومن خلال الأسرة، يتمثل الطفل القيم والمعايير الأخلاقية والاجتماعية. وفي حال تخلي الأسرة عن هذه الوظيفة الأساسية ؛ فإنها تفوت على الطفل فرصة رسم صورة إيجابية عن ذاته وعن المجتمع ؛ الأمر الذي من شأنه أن يفضي إلى اضطراب صورته عن ذاته واهتزاز علاقته بالمجتمع ؛ وبالتالي، يصبح الطفل ؛ خصوصا عند انتقاله إلى مرحلة المراهقة، عرضة لمختلف أشكال الانحراف والسلوك المرفوض من قبل المجتمع.

من أجل منح الطفل فرصة التكيف مع المجتمع، لا ينبغي للأسرة أن تتعالى عليه وتعزله في عالمه الخاص بمنأى عن عالم الراشدين ؛ وفي مقابل ذلك، لا ينبغي أيضا عزله عبر محاصرته بعطف مبالغ فيه، يمنعه من الاحتكاك بالعالم الخارجي من أجل تكوين خبراته وتجاربه. ويبقى أفضل المواقف، في مواجهة هذين الموقفين المتعارضين، هو الموقف التربوي المناسب، والذي

يقتضي معاملة الطفل على أنه شريك للأسرة، يسهم في شؤونها وانشغالاتها تبعا لقدراته الجسدية والعقلية، وحسب نضجه النفسي والاجتماعي.

3. لكي يكون الطفل مرغوبا فيه :

تكمن الإشكالية في هذا الصدد، في كيفية تصرف الوالدين تجاه الطفل حتى لا يشعر أنه غير مرغوب فيه ؛ على اعتبار، أن التجارب التي يمر بها الطفل في علاقته بالوالدين، هي التي تفضي به إلى الاعتقاد بأنه مرغوب فيه أم لا. وقد أكدت مدرسة التحليل النفسي، أن التجارب المؤلمة التي يمر بها الطفل في علاقته بوالديه، والتي يختزنها في لا شعوره، هي المسؤولة عن تغذية الشعور لديه بأنه غير مرغوب فيه ؛ ومن تم، فهي التي تحدد تصوره عن ذاته ومواقفه من العالم الخارجي المحيط به. يمكن أن نتلمس الإجابة عن هذا السؤال من خلال رصد مجموعة من الشروط التي يتعين على الآباء عدم إغفالها وأخذها بعين الاعتبار، لتفادي إشعار الطفل بأنه غير مرغوب فيه، وهي كما يلي :[7]

• أن يكون قرار الإنجاب قرارا مشتركا يتخذه الوالدان عن وعي وبحرية، وبناء على رغبتهما معا ؛ فإنجاب الطفل لا ينبغي أن يكون نتيجة لقرار أحادي الجانب ؛ والاختيار المشترك للإيجاب، هو الذي يثمر علاقة إنسانية بالطفل ؛

• الوعي المسبق للزوجين أن إنجاب طفل سيغير من نمط حياتهما، بحيث يصبح اهتمامهما المشترك منصبا حول الوافد الجديد ؛ وإذا ما توفر هذا الشرط، فمن المؤكد أن الزوجين لن يشعرا بأن طفلهما قد حال دون تحقيق طموحات مشتركة كانا يعتزمان تحقيقها ؛

• اعتبار الوالدين مجيء الطفل حدثا هاما في حياتهما وحياة الطفل نفسه، فعلى سبيل المثال، قد تكون عادة الاحتفال بعيد ميلاد الطفل غايتها هي تحسيس الطفل بأنه مرغوب فيه من قبل الوالدين ؛

• احترام الوالدين لشخصية الطفل ومعاملته بحب وعطف في كل الحالات، بما فيها تلك التي يخطئ فيها أو يفشل في أداء عمل كان يرتقب أن ينجح فيه، حتى لا يشعر أن الوالدين يحبانه في حالة نجاحه فقط، وكأن حبهما ليس له وإنما للنجاح الذي حققه. في هذا الصدد، يوضح آرثر جانوف Arthur Janov أن الوالدين إذا استندا في علاقتهما بالأبناء على مبدإ أنهم أشخاص لهم شخصيتهم الخاصة، وليسوا مجرد تابعين، فإن علاقتهما بالأبناء تصبح علاقة خلاقة، تسمح للطرفين معا أن يعيشا حياتهما بقدر كبير من الصدق والحب والعفوية[8] ؛

---

(7) محمد عباس نور الدين، مرجع ذكر سابقا.

(8) Arthur Janov, L'amour et l'enfant, P. 220

• التزام الوالدين باحترام شخصية الطفل وتدعيم الجوانب الإيجابية فيها ؛ ومن هذا المنطلق، لا ينبغي أن تتحول مؤاخذة الطفل على خطإ ارتكبه أو فشل في أمر ما، إلى احتقاره وتخجيله من ذاته ؛ بل ينبغي في مقابل ذلك، إشعاره بأن الجميع معرض للخطإ والإخفاق ؛

• تلافي الزوجين إسقاط التوتر الذي قد يعتريهما في بعض الحالات على الطفل ؛ فإدراك الطفل لتوتر أو سوء العلاقة بين والديه، من شأنه أن يشعره بالتهديد والاضطراب، مما ينعكس سلبا على سلوكه وتصرفاته.

• سعي الوالدين إلى أن يكونا مرغوبا فيهما من قبل الطفل ؛ وذلك من خلال معاملتهما له بحب وعطف واحترامهما لشخصيته. وإذا كان على الطفل احترام الوالدين وطاعتهما، فذلك يقتضي أن يدرك الوالدان بأن عليهما معاملة الطفل بشكل يصير معه الاحترام والطاعة تحصيل حاصل لموقفهما منه. والاحترام يعدم صفته الأخلاقية إذا كان بدافع التهديد، والطاعة تستحيل رهبة واستسلاما إذا كانت بدافع الخوف ؛ وفي ظل التهديد والقسوة في التعامل، لا مجال لممارسة الحرية والحب والاحترام.

• وعي الوالدين بحاجتهم ما إلى الأبناء ؛ ذلك أن الآباء تتاح لهم من خلال الأبناء ممارسة قيم العطف والحب والتضحية... والتمتع بممارسة هذه القيم في الواقع. إن الأبوة والأمومة تكسبان الوالدين هوية جديدة يطبعها الاحترام والتقدير من لدن المجتمع.

4. حاجة الأبناء إلى الحب وإلى سلطة توجيهية :

يجانب بعض الآباء الصواب، بفعل بعض الأفكار التي كانت شائعة في فترة معينة، عندما يدعون الأطفال يعبرون عن غضبهم من دون أي تدخل من جانبهم ؛ وذلك بمبرر أن هذا التصرف من شأنه أن يساعدهم على التخلص من مشاعرهم العدوانية. أكيد أن كافة الآباء والأمهات يحبون أبناءهم ؛ غير أن هذا الحب لا ينبغي أن يمثل مبررا للانقياد وراء رغباتهم أيا كانت، والامتثال لهم وتقبل كل ما يصدر عنهم من سلوكات غير لائقة. فإذا كان الأطفال في أمس الحاجة إلى الحب والعطف، فإنهم بحاجة في الوقت نفسه إلى من يضبط سلوكهم ويوجههم ويعودهم على التحكم في رغباتهم ومشاعرهم، ويهيؤهم للاندماج في المجتمع ؛ إذ أن السلوك الإنساني يمتثل لمعايير أخلاقية واجتماعية وقانونية، وهي المهمة التي تؤول إلى الآباء.

قد يتراءى لبعض الآباء، أن زجر الطفل في بعض الأحيان يتعارض مع ملتمس المعاملة بعطف وحنان ؛ غير أن الحقيقة، هي كون حاجة الطفل إلى الردع والزجر لا تقل عن حاجته إلى الحب والحنان ؛ ذلك أن زجر الطفل يعوده على التحكم في مشاعره ورغباته، ليوجه قدراته نحو اكتساب خبرات ومعارف جديدة.

إن التنشئة الاجتماعية تفرض على الطفل إخضاع دوافعه للضوابط المعمول بها في المجتمع ؛ مما يفرض درجة معينة من الزجر والردع على سلوكه ؛ غير أن ما يجب الالتفات إليه، هو ألا يصير الزجر غاية في حد ذاته، وألا تتم المبالغة في شدته ؛ وإلا فإنه يفقد وظيفته التربوية والاجتماعية. إن القسوة المبالغ فيها إلى جانب الدلال المفرط، يسيئان إلى تنشئة الطفل ويطبعانه بسلوك عدواني يفضي إلى إسقاطه على ذاته وعلى الآخرين.

5. الثقة في الأبناء غير كافية لحمايتهم من الانزلاق :

إن بعض الآباء يصرحون بثقتهم في تعقل أبنائهم وحسن سلوكهم ؛ ومن ثم، فهم لا يتخوفون من انزلاقهم وانغماسهم في السلوك المنحرف لمجرد اتصالهم بصديق منحرف ؛ والأكيد أن جل الآباء إن لم يكونوا جميعهم لا يتصورون وقوع أبنائهم بين براثن الانحراف، ويعتقدون دائما أن سلوكهم سوي ؛ غير أن الواقع يفند هذا التصور، وينبغي ألا نستبعد أن يكون انحراف الأبناء في بعض الأحايين نتيجة لأخطاء يرتكبها الآباء تجاه الأبناء عن غير عمد. هنالك حقيقة ثابتة مفادها، أن السلوك المنحرف قد لا يختلف عن الدافع إلى السلوك السوي ؛ فعلى سبيل المثال، فاللص عادة ما يسرق لرغبته في الحصول على المال ؛ ولكن العامل هو أيضا يعمل من أجل الحصول على المال. يتمثل الفارق بين السلوكين في مدى التزام كل منهما بالقيم الأخلاقية والاجتماعية السائدة في المجتمع ؛ والوسط الاجتماعي الذي يحيا فيه كل منهما، هو الذي يرجح كفة الأفكار التي تدعو إلى الالتزام بالقيم الأخلاقية والاجتماعية، أو يغلب الأفكار التي تحث على الخروج عنها. إن اتصال الأبناء برفقاء السوء قد يجعلهم تحت تأثير أفكار الانحراف ؛ ومن ثم، تغلب كفة السلوك المنحرف على كفة السلوك السوي ؛ وفي هذا السياق، نورد مثال استعمال الهاتف المحمول من قبل الأبناء[9] ؛ فهو قد يعطي الفرصة للأطفال والمراهقين للاحتكاك بنماذج من المنحرفين أو المهددين بالانحراف، الذين يشجعونهم على السلوك المنحرف ؛ وكمثال آخر، أكدت العديد من الدراسات حول تعاطي المخدرات، أن جل المتعاطين لها من الشباب دخلوا عالم التخدير بتشجيع من أصدقائهم[10].

تجدر الإشارة، إلى أن الأبناء، الأطفال منهم والمراهقون، لم يتمثلوا بعد بشكل شامل ومكتمل القيم الأخلاقية والاجتماعية، ولم تنضج بعد خبرتهم في مواقف الحياة، بشكل يجعل هذه القيم تترسخ في سلوكهم ولا تقع تحت تأثير المغريات أيا كان نوعها. من شأن تعرض الأبناء لمغريات الانزياح عن القواعد الأخلاقية والاجتماعية، أن يهددهم بالانغماس في الانحراف تحت

---

(9) محمد عباس نور الدين، مرجع سابق.

(10) ديبونت روبيرت، مكافحة العقاقير المؤدية للإدمان، ترجمة وليد الترك ورياض عوض، ص 55.

ضغط ظروف يستحيل التحكم فيها ؛ ومثال الهاتف المحمول الذي تزود به بعض الأسر أبناءها، قد يفسح المجال لابتعادهم عنها ؛ ومن تم، يزيد من احتمالات وقوعهم في السلوك المنحرف.

6. مكانة قيم التضامن والتعاون داخل الأسرة :

نحيل مسألة التضامن والتعاون داخل الأسرة على تساؤل بالغ الأهمية : هل فقدت الأسرة في المجتمع المغربي والعربي قيم التضامن والتآزر والتعاون ؟ وهل أدى تغير بنية الأسرة إلى إضعاف هذه القيم وأفقدها مدلولها الحقيقي وحولها إلى قيم صورية ؟

لن نسوق في هذا الصدد نظرة تشاؤمية بهذا الخصوص، فنعانق من تمة وضع الأسرة في المجتمع الغربي، الذي هيمنت عليه الفردانية Individualisme وتلاشت نتيجة ذلك قيم التضامن والتعاون. سوف نعرض في المقام الأول إلى هذه المسألة في إطار الأسرة التقليدية، ثم مكانة التضامن والتعاون في ظل الأسرة الحديثة. إن ما كان يميز الفرد في الأسرة التقليدية، هو الشعور بالاطمئنان والتوازن النفسي والاجتماعي، نظرا لأن الأسرة توفر له الحماية من جهة، وفرص العمل والإنتاج من جهة ثانية ؛ وبذلك، فهو لا يستشعر أي تهديد ولا يتخوف من عاديات المستقبل.

في ظل وضع من هذا القبيل، يعم الاحساس بالاستقرار والانسجام كافة أفراد الأسرة، وتسود قيم التضامن والتعاون، وتهيمن المصلحة العامة على المصلحة الفردية ؛ إلى غيرها من القيم الأخلاقية والاجتماعية الكفيلة بتمتين تماسك الجماعة الأسرية واستقرارها. تعتبر الأسرة في بنيتها التقليدية إذن وحدة إنتاجية واجتماعية ؛ وهي وحدة تتمظهر في إشراك الفرد في كل ما تتخذه من مواقف وقرارات ؛ فهو ليس مجرد فرد، وإنما يتخذ صفة عضو في جماعة، ومسؤول عن تصرفاته وتصرفات الآخرين المنضوين تحت لواء نفس الجماعة[11].

على مستوى الوضع التضامني والتعاوني في ظل الأسرة الحديثة، لابد من الإشارة في المقام الأول، إلى أن ظهور المدن قد صاحبه تعزيز مكانة الدولة التي حلت محل العائلة في الاستجابة للعديد من الحاجات التي كانت تلبيها العائلة، وعلى الخصوص في مجال الخدمات الصحية والاقتصادية والتربوية والدينية. وقد ترتب عن هذا الوضع، أن أضحى سلوك الأفراد تحت إمرة قوانين تحدد حقوق وواجبات الأفراد تجاه بعضهم وتجاه المجتمع برمته. من هنا، سجل تراجع دور التقاليد والعادات في ضبط سلوك الأفراد، كما ترتب عن ذلك تقلص درجة اعتماد أفراد الأسرة اقتصاديا على بعضهم البعض ؛ ومن تم، انجلى مفهوم المسؤولية الفردية في قالبه القانوني والأخلاقي، وتقوى نزوع الأفراد إلى الاستقلال والتحرر من ضغوط العائلة والتزاماتها.

---

(11) حليم بركات، المجتمع العربي المعاصر، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ص 174.

تمثل المدن فضاءا رحبا للحركية والتغير السريعين بفعل عوامل عدة، من ضمنها على الخصوص انتشار وسائل الإعلام واتساع دائرة التعليم في صيغته الحديثة ؛ والجدير بالذكر، أن أي مجتمع يعيش مرحلة تغير تتسارع وثيرته، تعتريه حالة من عدم وضوح الرؤية أو ضبابيتها على مستوى القيم والمعايير ؛ حيث إنه يجد نفسه عاجزا عن الاستمرار في التشبث بقيمه القديمة من جهة، وعاجزا عن التأقلم مع القيم الجديدة المرافقة لمروره إلى مرحلة جديدة من التطور والتقدم ؛ وهو الوضع الذي اصطلح عليه عالم السوسيولوجيا الفرنسي إميل دوركايم Emile Darkheim باللامعيارية Anomie[12].

في ظل اللامعيارية، يسجل ضعف الرقابة الاجتماعية على الأفراد ؛ مما يحدو بهم إلى الانزياح عن القيم الاجتماعية السائدة ؛ ومن ثم، تتراجع قيم التضامن والتآزر والتضحية، وتبرز أنماط سلوكية تهيمن عليها النزعة الأنانية والفردية، وتغليب المصلحة الفردية على مصلحة الجماعة[13].

بالرغم مما قيل بشأن التضامن والتعاون في ظل الأسرة الحديثة، فإن هذه القيم لم تنمحي، وإنما شهدت تضييق دائرة ممارستها بفعل تأثيرات المعطيات الجديدة للعيش في المدينة، خصوصا ما يرتبط منها بالشق الاقتصادي والاجتماعي، من قبيل الدخل والسكن ومتطلبات الشغل ومفعول وسائل الإعلام ؛ فهذه القيم أضحت تمارس في ظل الأسرة النووية ؛ التي أصبح من أولوياتها ضرورة تعاون الزوجين ماديا وتعاون الأبناء فيما بينهم وتعاونهم مع والديهم.

لابد من التأكيد أن الأسرة المغربية أو العربية ماتزال متمكنة من قدر من التماسك والتضامن، من شأنه أن يضطلع بدور مهم في التنشئة الاجتماعية للأبناء وتهييئهم للاندماج في المجتمع، والقيام بدورهم بشكل إيجابي وسليم. هذا القدر من التماسك والتضامن، يتعين على الأسرة المحافظة عليه وتدعيمه، وما من شيء يفرض على مجتمعنا اتباع المنحى الذي سارت عليه المجتمعات الغربية ؛ حيث يقول فرانز فانون Franz Fanon في هذا الصدد : «علينا أن لا ندفع الجزية للغرب بخلق أنظمة مستوحاة من الأنظمة السائدة لديه، وأن نتجنب هذا التقليد الكاريكاتوري الذي يدفعنا إلى أن نرد للغرب صورة، ولو مثالية، عن مجتمعاته وعن تفكيره، بعد أن أصبح الإنسان في الغرب يشعر نحوهما باشمئزاز شديد.... علينا أن نلبس ثوبا جديدا، وأن نحاول خلق إنسان جديد»[14].

---

(12) مصطفى عمر التير، النفط والتنمية غير المتوازنة، مجلة الوحدة، المجلس القومي للثقافة العربية، العدد 44، ص 81.
(13) مصطفى عبد المجيد كارة، مقدمة في الانحراف الاجتماعي، معهد الإنماء العربي، ص 204.
(14) فرانز فانون، معذبو الأرض، ترجمة سامي الدروبي وجمال الأناسي، ص 224.

7. نظرة الطفل للآخرين ومسؤولية الأسرة في تكوينه :

تجمع الأبحاث في مجال السوسيولوجيا، على أن الطفل يولد بالفطرة محبا للناس ؛ ومن تم، فإن الفترات الأولى من طفولته تطبعها قيم البراءة والصدق والعفوية ؛ أما كراهيته للآخرين أو الخوف أو الخجل منهم، فإنه يكتسبها من المحيط الذي يحيا في ظله ؛ وهو ما يفيده المعالج النفسي سبيتز Spitz، الذي انطلق من تحليل ابتسامة الطفل الرضيع، ليخلص إلى أن الطفل يفد على هذا العالم وهو مزود بنزعة فطرية تدفعه إلى حب الآخرين ؛ أما ما قد يبدر منه من كراهية للآخرين، فإنه يتعلمه من الوسط الذي يعيش فيه ؛ فالكراهية في رأي هذا العالم دخيلة على النفس البشرية.

يفيد المعالج النفسي الفرنسي بوريس سيرولنيك Boris cyrulnic، بناء على بحث ميداني، أن الأطفال الذين لا يندمجون في ثقافة أسرهم، فإنهم يفقدون ذلك الارتباط الذي يشدهم إلى أسرهم وإلى المجتمع، ويفقدون التعاطف مع الآخرين، وينتابهم شعور بالغربة والاضطهاد يسقطونه على الغير بأشكال متعددة ؛ وآنذاك يصبح العنف أمراً لا مفر منه[15].

مبدئيا، تمثل الأسرة وسيطا ضروريا بين الفرد والمجتمع ؛ وفي ظل الأسرة تتشكل أولى الملامح الرئيسة لشخصية الفرد، وعبرها يتمثل القيم والمعايير الاجتماعية والأخلاقية السائدة في المجتمع. وفي حال تخلي أو تملص الأسرة من الاضطلاع بهذه الوظيفة، يستحيل على الفرد أن يرسم صورة إيجابية عن ذاته وعن المجتمع ؛ الأمر الذي يفضي إلى اضطراب في صورة الفرد عن ذاته، واهتزاز علاقته بالمجتمع ؛ وبالتالي، يتعرض لمختلف أشكال الانحراف والسلوك المرفوض من قبل المجتمع.

ما ينبغي أن يستفاد بهذا الخصوص، هو ضرورة تفهم الآباء بالدرجة الأولى على المربين لحاجات وطموحات الأفراد، وطبيعة سلوكهم الإنساني في مجال فهم السلوك البشري؛ وفي هذا المنحى، يتعين على الآباء والمربين، تكييف تعاملهم مع الأطفال ؛ بحيث يعملون على ملازمة القرب منهم، وإحاطتهم بجو من الرعاية والحب يطبعه الحوار والتواصل.

ثالثا - المناخ الأسري وتأثيره في شخصية الطفل :

1. دور الأب داخل الأسرة :

يثير الحديث عن الآثار النفسية والاجتماعية، التي يمكنها أن تترتب في غياب الأب عن الأسرة، مسألة تبيان الدور الذي يلعبه الأب داخل الأسرة نفسها ؛ فالأب يتبوأ مكانة خاصة

(15) Boris Cyrulnic, Nourritures affectives, 1988

في مختلف المجتمعات ؛ إذ أنه يضطلع بدور رئيس في تماسك الأسرة واستمراريتها ؛ ولا غرابة أن ينعت في مجتمعنا برب الأسرة. ويذهب جيرار مندل Gerard Mendel إلى أبعد من ذلك في هذا الصدد ؛ حيث يشير إلى أن ظاهرة السلطة الأبوية التي شهدتها مختلف المجتمعات، تجد مرجعيتها في التبعية البيولوجية والنفسية والعاطفية للطفل تجاه الكبار سيما الأب ؛ وهذه التبعية إن لازمت الحدود المعقولة، فهي تظل ضرورية للأطفال والآباء على حد سواء.

تتمثل الوظيفة الرئيسة للأب، إلى جانب توفيره للحاجيات المادية للأسرة، في تمكين الأبناء من الاقتداء به، وهو ما يعد حيويا لتكوين شخصيتهم وتوازنهم النفسي. إن الطفل يشكل صورته عن ذاته من خلال تعامل أسرته معه، وعلى الخصوص تعامل الأب، الذي يمثل بالنسبة للطفل نموذجا يحاول تقليده والاقتداء بما يصدر عنه من سلوكات. يبين الطفل عن حاجته للأب كنموذج لسلوك يحاول أن يتمثله ويعتاد على ممارسته[16] ؛ ومن هذا المنظور، يلعب ما يلاحظه الطفل من سلوك الأب دورا هاما في تشكيل شخصيته وبناء توازنه النفسي، دوراً يتجاوز ما يمكن أن تلعب النصائح والتوجيهات التي يتلقاها الطفل من مدرسة أو من أي مصدر آخر ؛ لكن هذا لا يعني أثر الأم، التي تشكل نموذجا بالنسبة للفتاة ؛ حيث هذه الأخيرة تتمثل في الغالب مختلف تصرفات أمها، وتعمل على بناء شخصيتها وفق نموذج شخصية أمها.

تتسم صورة الأب بحضورها الدائم في ذهن الطفل، حتى في حالة غياب الأب إما بسبب الوفاة أو الطلاق أو الهجر ؛ حيث يعمد الطفل إلى تعويض فقدان أو غياب والده بخلق أب افتراضي يتماهى ويتعامل معه ولو من باب الخيال. بالإضافة إلى ما سلف ذكره، يعد الأب بالنسبة للطفل هو المشرع ؛ إذ أنه هو من يرسم الحدود بين ما ينبغي أن يقوم به الطفل وما يتعين عليه تلافيه ؛ ومن خلال تدخل الأب على مستوى سلوك الطفل، فإن هذا الأخير يعي ويدرك معنى القانون والواجب ؛ ومن ثم، يستعد للتكيف مع النمط الحياتي داخل المجتمع.

2. دور الأم داخل الأسرة :

يؤكد غالبية المربين وعلماء النفس الأخصائيين في دراسة سلوك الطفل، أنه بقدر صغر سن الطفل تكون حاجته أمس إلى شخص محب له ويعتني به، ويتواجد إلى جنبه أطول فترة ممكنة؛ الأمر الذي يشعره بالأمان والاطمئنان.

ومن هذا المنظور، ما من شخص يمكنه أن يضطلع بهذه المهمة أفضل من الأم ؛ الأمر الذي يتطلب منها أن تحاول ملازمة طفلها لأطول فترة ممكنة، ومقارنتها بين ما يمكن أن تكسبه من عملها

---

(16) محمد عباس نور الدين، مرجع سابق.

خارج البيت وإيجابيات بقائها إلى جانب طفلها ؛ سيما في أولى السنوات من طفولته. وقد تستقر الأم على النتيجة التي تفيد أن ما تكسبه من ربح مادي من العمل خارج البيت لا يوازي السلبيات التي قد يعاني منها الطفل نتيجة غيابها عنه بسبب العمل.

من مزايا بقاء الطفل في أولى سنواته إلى جانب أمه، أن شعوره بالاطمئنان يتعزز، ويتوفر له الجو الملائم لاكتساب مزيد من الخبرات المجدية، وبمنأى عن أي خوف أو تهديد. إلى جانب حاجيات الطفل الغذائية والصحية، فهو بحاجة ماسة إلى من يمنحه الشعور بالدفء والأمان والاطمئنان من خلال التواصل معه بمختلف الأشكال (الابتسام والضحك واللعب والكلام...) ؛ مما يغذي فيه الإحساس بالارتياح ويبعد عنه الشعور بالخوف والحرمان.

ما يلاحظ في عصرنا الراهن، هو أن الأمهات العاملات وجدن حلا في إيداع الأطفال بدور الحضانة ؛ غير أن هذه المؤسسات وبالرغم ما تتوفر عليه من إمكانات مادية وبشرية، فهي لا يمكنها أن تحل كبديل للأم ؛ والأمر نفسه يسري على المربية أو الخادمة ؛ إذ لا يمكنهما القيام بنفس الوظيفة التي تقوم بها الأم[17].

تثير مسألة إيداع الأطفال بدور الحضانة نقاشا حادا بين اتجاهين ؛ أحدهما يرفض انقطاع الاتصال المباشر بين الأم وطفلها في أولى سنوات طفولته ؛ إذ يرون أن هذا الانقطاع على امتداد النهار قد يلحق ضررا بالصحة النفسية للطفل. أما الاتجاه الثاني، فهو يزكي لجوء الأمهات إلى دور الحضانة للتكفل برعاية أطفالهم، ومبررهم في ذلك، هو كون دور الحضانة المتخصصة والمتوفرة على شروط تربوية سليمة، تستطيع أن تكسب الطفل من الخبرات أكثر مما لو لزم أسرته ؛ الأمر الذي يساعد على تنمية شخصيته بشكل طبيعي، وبخاصة إذا استفاد من مزيد من التفهم والعطف. في مواجهة هذين الموقفين، يقدم عالم النفس الفرنسي أجوريا غيرا حلا توفيقيا، مفاده إحداث دور للحضانة داخل المنشآت أو المؤسسات التي تعمل فيها الأمهات العاملات، حتى يتسنى لهن التردد على أطفالهن بين الفينة والأخرى، والتأكد من حسن معاملتهم ؛ وهو ما من شأنه محو الإحساس بالذنب لابتعادهن عن أطفالهن[18].

3. حاجة الطفل إلى الشعور بالأمان :

يكتسي شعور الطفل بالأمان أهمية بالغة، والشرط الأساسي لتحقق هذا الشعور، هو تأكد الطفل من خلال علاقته بوالديه أنه مرغوب فيه من قبلهما وأنه يجلب لهما السعادة. وفي حال

---

(17) بنجامين سبوك، موسوعة العناية بالطفل، ترجمة عدنان الكيالي وإيلي لاوند، ص 552.

(18) Ajuria Guerra, Manuel de psychiatrie de l'enfant, P. 871

إقامة الوالدين سدا بينهما وبين الطفل، بداعي قصور الفهم لديه أو صغر سنه أو عجزه عن استيعاب الأمور في حقيقتها ؛ فإن الطفل يعتريه شعور بالقلق ؛ وفي هذا الصدد، يقول المعالج النفسي راپاي Rapaille «إن الأطفال الذين يعتقدون أنهم مرغوب فيهم من طرف والديهم يشعرون بالاطمئنان والتوازن النفسي»[19]. في حال مواجهة الأسرة لبعض الصعاب أو المشاكل، يستحسن إتاحة الفرصة للطفل كي يعاينها على حقيقتها، أفضل من أن يدركها عن طريق مخيلته فيضخمها، وقد يقترن ذلك بشعوره بالذنب، سيما إذا ساد لديه الاعتقاد أنه هو من تسبب في هذه الصعوبات أو المشاكل.

أكيد أن شعور الطفل بالاطمئنان والأمان يلعب دورا غاية في الأهمية من حيث تكوين شخصيته واستقراره النفسي ؛ ومن ثم، في قدرته على التكيف مع المواقف التي تعترضه في حياته. من ضمن ما يبرز حاجة الطفل إلى الشعور بالأمان، هو محاولته، بالأخص في أولى مراحل طفولته، القيام بكل ما يعتقد أنه يحظى برضى والديه ؛ ويتعين على الوالدين من جهتهما العمل على إشعار الطفل بأنه محط حب وعطف من لدنهما في كالة الحالات، بما فيها المواقف التي يخفق فيها ولا يحقق النجاح المرتقب منه.

4. دور الأسرة في تنمية التفكير الإبداعي :

يحظى بإجماع علماء النفس والمربين الدور المهم الذي تضطلع به الأسرة في تكوين شخصية الطفل، وانبرى البعض إلى التصريح، إن المعالم الرئيسة لشخصية الفرد ترتسم في طفولته، وهي المعالم التي تبصم شخصيته مدى الحياة، ولا تغير عمليات التعلم واكتساب التجارب والخبرات الكثير مما ترسخ في هذه الشخصية في الطفولة.

يتم إشباع حاجيات الطفل الأساسية من قبل الأسرة، وبقدر ما تكون الأسرة على استعداد لتلبية هذه الحاجيات، ينمو الطفل بشكل متوازن، يتيح له التعبير عن كامل قدراته العقلية والبيولوجية...؛ ويرصد جل العلماء الحاجات النفسية للطفل في أربع حاجات، تتمثل في الحاجة إلى الشعور بالأمان، والحاجة إلى الشعور بالحب والانتماء، والحاجة إلى الشعور بالتقدير والاحترام، ثم الحاجة إلى تحقيق الذات.

في حال تمكن الأسرة من تحقيق أكبر قدر من هذه الحاجيات، فإنها توفر للطفل جوا مواتيا للتعبير عن قدراته العقلية والإبداعية ؛ وهو الأمر الذي أثبتته العديد من الدراسات النفسية والتربوية والاجتماعية ؛ فعلى سبيل المثال، في دراستهما لظاهرة الإبداع، أبرز العالمان ماسلو

---

(19) G. Rapaille, Comprendre ses parents, P. 75.

Maslowe وروجرز Rogers الدور الهام الذي تضطلع به الأسرة في توفير الظروف الملائمة للأطفال للتعبير عن قدراتهم الإبداعية والعقلية ؛ حيث بينا أن الأطفال الذين يتمتعون بالقدرة على التعبير عن أفكارهم وانفعالاتهم، هم أقل تعرضا للقمع من قبل أسرهم، ويتسم سلوكهم بالعفوية والتلقائية والبساطة وعدم الخوف من المجهول، ويستشعرون قدرا كبيرا من تحقيق الذات ؛ وذلك بفضل تفهم الأسرة لحاجاتهم وتطلعاتهم.

• خـلاصـــة :

يستفاد مما سلف، أننا مطالبون في الوقت الراهن بمجتمعنا بإعادة النظر في العديد من أساليب التنشئة الاجتماعية والتربوية لأطفالنا، إن على المستوى الأسري أو المدرسي. فعلى مستوى الأسرة، لا ينبغي أن ينحصر دور الوالدين في توفير الحاجات البيولوجية للطفل ؛ بل يتعين عليهما كذلك تلبية الحاجات النفسية والاجتماعية. أما على مستوى المدرسة، فهذه مطالبة بإعادة النظر في الأساليب التعليمية المعتمدة على الحفظ والتلقين، وعلى الرأي الأحادي وتحريم الحوار والنقاش، وتغييب الفكر العقلاني[20]. وفي مقابل ذلك، نحن في أمس الحاجة إلى نمط تنشئوي اجتماعي وتربوي يفسح للطفل المجال للتعبير عن كامل قواه الإبداعية والعقلية، وتنمية هذه القدرات وصقلها في ظل مناخ تطبعه الحرية والثقة في النفس والشعور بتقدير الذات، وبمنأى عن الخوف والتهديد والقمع ؛ ذلك هو الكفيل بجعلنا نسهم في إعداد الطفل كي يكون مواطنا بالمعنى الدقيق، يشارك في بناء صرح مجتمع متطور ومزدهر، ويتمتع بشخصية متوازنة تحميه من مخاطر الانحراف والسلوك الذي يمقته المجتمع.

زد على هذا كله، أن مسألة التربية المتوخاة من طرف الأباء لأبنائهم، لا يمكن أن تقام بشكل جزافي ؛ بل الموضوعية لنتائج الدراسات السيكولوجية تفترض التدرج التربوي للطفل وفق المراحل التي يقطعها ؛ هذا بالإضافة إلى ضرورة بذل جهود تربوية من طرف الآباء إزاء أبنائهم قبل سن العاشرة من عمرهم ؛ لأن في هذه الفترة تتشكل لدى الطفل الألغوريتمات السلوكية والتصرفية، وفق القولة الشهيرة «التعليم في الصغر كالنقش على الحجر والتعليم في الكبر كالنقش على الماء» ؛ أما مسألة ترك الحابل على الغارب للطفل قبل العشر سنوات الأولى من عمره ؛ ثم مواجهة تصرفاته من طرف الآباء بشكل يخضع لمراقبة جل تصرفات الطفل الذي أضحى مراهقا ؛ فإن ذلك من شأنه توليد شكل كبير من الاخلال Le désiquilibre ؛ أمر الذي ينعكس سلبا على شخصية الابن ويولد تنافرا حاداً بينه وآبائه ؛ لأن فكره لا يمكنه أن يتقبل الحرية المطلقة في صغره ونقيضها وهو في سن المراهقة !

---

(20) محمد عباس نور الدين، مرجع سابق.

5

علم النفس التربوي

أولا - مفهوم علم النفس التربوي :

انطلاقا من أهم المراجع، يتبين أن مفهوم علم النفس التربوي في السبعينيات من القرن المنصرم، قد تغير نهاية هذا القرن وبداية الألف الثالثة ؛ حيث في السابق كان متداخلا مع مفهوم التربية العامة ؛ بحيث عند الاطلاع على المؤلفات السابقة، يتبين أن وظائف ومهام المدرسة أو المدرس، وفق المفهوم الكلاسيكي لعلم النفس التربوي، كانت عديدة ومتنوعة، تشمل حتى نظافة المتعلمين والحرس على تغذيتهم بالمطاعم المدرسية وعلاجهم من بعض الأمراض البسيطة أو الجروح التي يمكن أن تحدث للمتعلمة أو المتعلم والقيام بالخرجات، وما إلى ذلك ؛ بحيث غيبت في هذا العلم الكلاسيكي المتعلق بعلم النفس التربوي ؛ المهام البيداغوجية والديداكتيكية والتواصلية، والاستراجيات الضرورية لبناء الكفايات لدى المتعلمين.

1. المفهوم الحديث لعلم النفس التربوي :

لقد أضحى في هذا العصر علم النفس التربوي حقلا علميا، يهتم بالدراسة والتحليل العلميين لجميع المكونات السيكولوجية للوضعيات التربوية ؛ و يشمل علم النفس التربوي بهذا المعنى الواسع، كل الظواهر الشخصية، نفسية كانت أم نفسية فسيولوجية، وكل الظواهر المرتبطة بحياة الجماعة كسيكوسوسيولوجيا الجماعات.

ويعد علم النفس التربوي تخصصا من التخصصات التربوية الحديثة، الذي يشمل عدة علوم، كسوسيولوجيا التربية وفلسفة التربية... ؛ إلى جانب ذلك، فإن علم النفس التربوي، أخذ يأخذ استقلاليته بالتدريج عن علوم إنسانية أخرى تتسم بعمومية أكبر ؛ وتتمثل استقلالية علم النفس التربوي، رغم ارتكازها على المقاربات السيكولوجية بصفة عامة، كما هو الأمر للوضعانية Positivisme والجشطالتية والتحليل النفس وعلم النفس المعرفي أو المعرفاتي Cognitivisme ؛ خاصة فيما يرتبط بالمهام التالية :

- استفادة واضعي المناهج من المقاربات النفسية الملائمة ؛
- تمكن المدرسات والمدرسين من المقاربات النفسية، باعتبارها المرجعية الأساس للدروس أو الوحدات التدريسية ؛
- التأهيل في مجال التواصل بين الموارد البشرية التربوية بالمؤسسة التعليمية وبين محيطها الخارجي ؛
- تحديد المجال العام لبحوث ودراسات علم النفس التربوي، المرتبط بعلاقة المدرس والمتعلم في علاقة مع المتغيرات الفردية النفسية والمتغيرات المحيطة، المتمثلة في الوضعيات التربوية.

أما من حيث القضايا الأساسية التي يتناولها علم النفس التربوي، فيمكن إجمالها في الأصناف التالية :

1. قضايا متصلة بالمدرسة أو المدرس :

من حيث الميولات والحاجات الأساسية والدوافع ودرجة التحفيز لدى المدرس لممارسة مهنته، على اعتبار أن هذه الدرجة المرتبطة بالتحفيز لدى المدرس، تعد أهم عناصر الفعل التعليمي التعلمي ؛ إذ بدون هذا التحفيز، لا يمكن توخي القصد المنشود من التعلم، هذا إلى جانب اهتمامات المدرس وأسلوبه الخاص في التواصل والتأثير على الآخرين ومواقفه من ذاته ومن الآخرين ومواصفاته في العمل ومواقفه من المتعلم وصورته أو تمثله حول ذاته الشخصية والمهنية...

2. قضايا متصلة بالمتعلم (ة) :

وتتمثل في حاجته إلى التعلم ومواقفه إزاء المواد الدراسية والشعبة الدراسية التي توجه إليها، ودرجة نموه الذهني والوجداني، ومؤهلاته واستراتيجياته الخاصة وقدرته على التكيف والتواصل وميولاته وتطلعاته....

3. قضايا تتصل بالعلاقة :

ترتكز هذه القضايا، في المقام الأول، على العلاقة بين المدرس والمتعلم والإدارة التربوية ؛ حيث كلما كانت هذه العلاقة إيجابية ويطبعها التواصل المستمر، كلما ازداد قبول المتعلم (ة) على التعلم والدراسة ؛ وبالتالي فإن المؤسسة التعليمية، ينبغي أن تكون مناخا جذابا للطفل ومريحا له إلى درجة يصبح متعلقا بها أكثر من البيت وبغيره من المرافق الاجتماعية الأخرى[1].

(1) عبد الكريم غريب : المنهل التربوي، ص ص 788 - 789، 2006.

ثانيا - المهام الكبرى لعلم النفس التربوي :

الحديث عن المهمة، يحيل في العمق على عدة مفاهيم ومصطلحات، مثل القضايا والمشكلات والواجبات والأدوار... ؛ وحتى يبقى تحليلنا في المجال مؤطراً ومحدداً، سوف نتناول المهام أو القضايا التالية :

- مهام المدرس ؛
- مهام الإدارة التربوية ؛
- مهام المتعلم ؛
- مهام المناهج التعليمية ؛
- مهام الإدارة التربوية الجهوية ؛
- مهام الإدارة التربوية المركزية.

1. مهام المدرس :

بالإضافة إلى المواصفات التي تعرضنا إليها في إحدى فصول هذا المؤلف والمرتبطة بمواصفات شخصية المدرسة أو المدرس ؛ فإننا من زاوية علم النفس التربوي، سوف نعمل على تحديد أهم مهام المدرس من خلال هذه المرجعية، والمتمثلة فيما يلي :

- التكوين الذاتي والمستمر في مستجدات علم النفس التربوي ؛ على اعتبار أن أي فرد لا تتوف معارفه في فترة معينة ؛ على خلاف ذلك، فهي، خاصة في هذا العصر، الموسوم بالإيقاع السريع في السبق المعرفي، فإن المعارف في مختلف المجالات تتجدد بشكل مدهش ؛
- التكوين الذاتي والمستمر في مجال علم النفس، باعتباره المرجعية الأساس لعلم النفس التربوي ؛
- اعتماد مقاربات التواصل البينشخصي والبينذاتي والبينجمعاتي، كمرجعية أساس، للتعرف على الذات والغير والجماعة ؛ الأمر الذي ييسر التوصل إلى حل العديد من المشاكل؛
- التسلح بالكفايات الضرورية على المستوى المعرفي والبيداغوجي والديداكتيكي، لأن المتعلمين لا يقدرون المدرسات والمدرسون الذين غير مؤهلين لمهام التدريس ؛ مما يولد العديد من المشاكل، كالعزوف عن الدراسة والشغب داخل الفصل الدراسي واحتقار المدرس.... ؛

• الالتزام بالقيم الاجتماعية والثقافية المحلية والمجتمعية، لأن القيم، تشكل في واقعها الألغوريتم المتحكم في تصرفات الفرد والجماعة ؛ وعندما يخرج المدرس عن هذه القيم، فإنه بذلك يفتقد لاحترام تلامذته والمحيط المدرسي والاجتماعي الذي يعيش فيه ؛

• التخلق بمكارم الأخلاق، وذلك من خلال نبذ الحقد والضغينة ومد يد المساعدة لمن يحتاجها من تلاميذ ومدرسين وإدارة تربوية وآباء وأولياء التلاميذ وغيرهم ؛

• الإلتزام، سواء تعلق الأمر بأوقات الزمن المدرسي أو بمسؤولية تعهد القيام بها المدرس مع التلاميذ أو زملائه المدرسين أو مع الإدارة التربوية....؛

• ضبط النفس والتعود على الصبر، لأن الله مع الصابرين ؛ ذلك أن المدرسة أو المدرس شخص كغيره من الشخصيات المجتمعية، قد يتعرض لظروف غير مريحة تدفع به إلى عدم الصبر وضبط نفسه تحت ذلك التأثير، لكن الذي لا ينبغي أن يغيب عن الأذهان أن المدرس مربي، وهو بذلك مطالب بإعطاء النموذج والمثال الإيجابيين.

2. مهام الإدارة التربوية :

على مستوى مقاربة التحليل النفسي، فالفرد عادة ما يسلك بطريقة لا شعورية ؛ ومن منطلق القانون السيكولوجي المتمثل في عملية التعميم ؛ فإن مدير المؤسسة التربوي، ينظر إليه المدرسات والمدرسون كأب ؛ وبالتالي فإن خبرتهم مع آبائهم تنعكس لا شعوريا على العلاقة بينهم وبين المدير التربوي للمؤسسة.

من هنا، ينبغي على مدير المؤسسة التربوية، بالإضافة إلى مهامه، إدخال في اعتباره هذا المعطى اللاشعوري والتعميمي.

أما بخصوص المهام الأساسية لمدير المؤسسة التربوي، فتتحد فيما يلي :

• أن لا يعتبر المدير التربوي أن مهمتة ستسمح له بالارتياح أو ما يصطلح عليه بـ«شبه التقاعد»؛ بل إن الأمر على خلاف، فمهام الإدارة التربوية أكثر جسامة من مهام التدريس في الفصل الدراسي ؛

• أن يتأكد المدير التربوي، بأن لديه إمكانات نفسية وفيزيولوجية ومعرفية وحيوية، لتقلد منصب الإدارة التربوية ؛

• أن لا تنحصر مهمة المدير التربوي في مراقبة المدرسات والمدرسين والتلاميذ ؛ بل ينبغي أن يتقلد إلى جانب ذلك مهمة التدريس في حالة غياب مدرسة أو مدرس ؛

• أن يتحلى المدير التربوي بالانفتاح على محيط مؤسسته التربوية، والعمل على عقد شراكات مع الجماعات المحلية وغيرها من الشركات مع المؤسسات الخاصة وشبه لعمومية، وأن يطال طموحه لعقد شراكات مع المؤسسات التعليمية خارج الوطن العربية منها والغربية ؛

• أن يكون المدير التربوي المحاور الأول مع آباء وأولياء التلاميذ، بعد استشارة المدرسات والمدرسين، حتى يضمن بذلك التوصل إلى أنجع الحلول المطروحة ليحفظ بالتلميذات والتلاميذ اسمراريتهم في تتبع الدراسة ؛

• باعتباره يمثل لا شعوريا مكانة الأب أو الأم إذا ما كانت مديرة تربوية، ينبغي عليهما التحلي بالسلوكات والتصرفات النموذجية والمثالية ؛

• بخصوص الصحة والتغذية المدرسية، ينبغي على المدير التربوي إيلائهما العناية الكاملة ؛

• أن يكون المدير التربوي من القابلين بشكل كبير على التكوين الذاتي والتكوين المستمر في مختلف المجالات، التربوية والديداكتيكية والتشريعية والتواصلية والمقاولاتية...، لأنه بطبيعة المسؤولية التي يتقلدها، ينبغي عليه أن يكون محتلا للتربية القصوى على مستوى التكوين والتأهيل، مقارنة مع المدرسات والمدرسين الذين يرأسهم ؛ حتى يشكل بذلك قدوة ويتمكن في الوقت في نفسه من الرفع من مستوى مؤسسته التعليمية إلى مستوى المدرسة المقاولاتية ؛

• التخلص من عقدة الأمير[2] ؛ لأن الغريزة الإنسانية بطبيعتها تشرئب إلى التقدير من طرف الجميع ؛ وهي غريزة ينبغي أن يعيها المدير التربوي، حتى لا يسقط في مخالبها ؛ وعلى إثر ذلك، يفتقد للمصداقية المتأسسة على احترام الغير وتقديره، حتى يهذب بذلك هذه الغريزة الطبيعية ويستفيد من مميزاتها الضرورية لكل إنسان بشكل إيجابي، عن طريق تبادل التقدير مع الذات والآخر ؛

• فتح المجال بشكل كبير، بخصوص التواصل مع آباء وأولياء التلاميذ، بغرض التعرف على تمثلاتهم بخصوص تمدرس أبنائهم، وإقناعهم بشكل موضوعي، بأن التمدرس لا ينحصر في الارتقاء الاجتماعي المعهود، وإنما يساهم في تأهيل المتعلمين للتكيف مع المستجدات الحياتية بمختلف مرافقها وأنماطها.

لا نود في هذا المجال، تحميل المسؤول عن الإدارة التربوية مهام تتجاوز إمكاناته، لكن منطق هذا العصر المعولم يفرض ذلك ؛ لأن التربية والتكوين، في أي مجتمع من المجتمعات، تعد المنهل والأرضية الأساس للنهوض بتنمية المجتمع والرقي به، لضمان مكانة له داخل هذا العالم

(2) عبد الكريم غريب : سيكولوجيا الكمال، من عقدة أوديب إلى عقدة الأمير، مرجع سبق ذكره.

المتأسس على السبق المعرفي، والمدير التربوي، باعتباره المسؤول عن المؤسسة التربوي، يعد أول مسؤول على نجاعة وتنمية مؤسسته التربوية ؛ فهو النموذج المحتدي والفاعل الأساس داخل خلية مؤسسته التربوية ؛ وهذا الأمر لا يتوقف على نقاش، بل يعد مسلمة من المسلمات الأساسية والضرورية، شرطه من الأداء التربوي والبيداغوي للمتعلمات والمتعلمين، باعتبارهم الرأسمال المعول عليه في هذا العصر.

وخلاصة القول، بهذا الصدد، أن مفهوم الكاريزمية، لم يعد في هذا العصر المعولم مقبولا ؛ بل تم تعويضه بالتواصل والاستشراك في الرأي ؛ لأن كل عنصر بشري، بغض النظر عن إمكاناته، يمكنه أن يساهم في التنمية المستدامة ؛ وذلك، عن طريق الإشراك والإصغاء والتشاور دون أفكار أو تمثلات مسبقة.

3. مهام المتعلم :

يشق الحديث عن مهام المتعلم، خاصة في الأطوار التعليمية الأولى، لأنه يكون لازال بعد لم يكتمل نضج إمكاناته الذهنية بالأساس، والتعرف على المسار الذي يمكن سلوكه ؛ فهو في هذه المرحلة، تابع لأسرته ومدرسيه ؛ حيث المناخ السوسيوثقافي والسوسيواقتصادي لأسرته، يلعبان دوراً حاسما في تشكيلته وتهييئه للاقبال على الدراسة بتفوق أو العكس[3].

أما في الأسلاك التعليمية العليا (الثانوي والجامعي)، فالمتعلم قد تتحدت نسبيا اختياراته وتطلعاته ؛ والمهم هنا، مدى درجة الحافزية لديه للدراسة، إذ كلما ارتفعت ميوله ورغباته وإقباله على الدراسة، كلما كانت درجة تعلماته أوفر، والعكس صحيح. إلا أن الحديث عن الحافزية والإقبال على الدراسة من لدن المتعلم، ترتبط بعدة متغيرات، نشير إلى أهمها فيما يلي :

- المناخ الأسري ؛
- علاقة المدرسة والإدارة التربوية بالمتعلم ؛
- إمكاناته الذهنية ؛
- علاقته بالرفاق داخل المدرسة وخارجها ؛
- السياسة الاجتماعية المتبعة....

وكيف ما كان الحال، فالمتعلم بصفة عامة ليس مسؤولا عن مصيره التعليمي ؛ بل الأمر يتعلق بعوامل ومتغيرات مستقلة / أسباب خارجية، وهي التي تحدد مآله.

---

(3) عبد الكريم غريب : التخلف الدراسي دراسة ميدانية بالبادية والمدينة، 1991.

ولما أثبتت الدراسات الحديثة، بأن الاستثمار في الرأسمال البشري هو الطريق الوحيد للتنمية الاجتماعية ؛ فإن المجتمعات الواعية والخالصة لمصيرها، أولت الاهتمام الكبير لمنظومة التربية والتكوين، وجعلت من المتعلم محور ومركز هذه المنظومة.

4. مهام المنهاج الدراسي :

على المستوى المفاهيمي، نجد العديد من المقاربات في تعريفه ؛ فهو خطة عمل فيما يتعلق بالتربية، وهو أيضا جملة مندمجة من الأنشطة المصاغة لبلوغ غاية مشتركة، وهو استراتيجيا للتدخل تريد أن تتبعه جماعة من الأشخاص أثناء تلقينها للتعليم ؛ كما أنه جملة من الأنشطة المصاغة للاستجابة للغايات والمقاصد في التربية...[4].

وخلاصة القول، فالمنهاج الدراسي، يعد في عمقه تعبيراً صريحا أو ضمنيا للسياسة المتبعة في مجتمع ما والمشروع المتبني من طرف ذلك المجتمع ؛ فالمجتمع الصناعي، مثلا، يصوغ منهاجه الدراسي وفق ما تتطلبه الصناعة من مؤهلات وكفايات ؛ والمجتمع الديمقراطي، يلجأ إلى أسلوب الحكامة لصياغة منهاجه التعليمي، وذلك انطلاقا من حاجات القاعدة المجتمعية ؛ أما المجتمع الديكتاتوري، فهو على خلاف ذلك، ينزل المنهاج من فوق ويفرضه على المتعلمين وفق مصالحه الخاصة....

والملاحظ في نهاية القرن المنصرم وبداية الألفية الثالثة، أن المناهج التعليمية، عرفت رجة كبيرة، وذلك بفعل القيم التي أضحت تقوم عليها العولمة ؛ حيث أضحت ترتكز على الكفايات والجودة والنجاعة... ؛ حتى يضمن المجتمع لنفسه رأسمال بشري مؤهل بما فيه الكفاية لمواجهة مختلف التحديات الآنية والمستقبلية، عن طريق الخلق والإبداع والسبق المعرفي والمعلوماتي.

5. مهام الإدارة التربوية الجهوية :

نقصد هنا بالإدارة التربوية الجهوية، الأكاديمية والنيابات التابعة لها بكل جهة من جهات التراب المغربي ؛ إلا أنه على الرغم من الاستقلالية أعطيت لها، فهي تعاني من تذبذب في التصرف واختيار المسار الصحيح ؛ وذلك نتيجة لعدة عوامل نذكر أهمها فيما يلي :

- مستوى الكفاءة والتأهل للموارد البشرية ؛
- غياب مشاريع تربوية قارة وواضحة ؛

(4) عبد الكريم غريب : المنهل التربوي، ص 777.

- التدخل المستمر للإدارة التربوية المركزية ؛
- ضغوط النقابات التعليمية ؛
- تركيز المهام لدى بعض الأشخاص دون غيرهم ؛
- ضعف الشفافية في اتخاذ القرارات ؛
- الاستهتار بالمال العام ؛
- ضعف التواصل فيما بينها وبين المؤسسات التربوية...

6. مهام الإدارة التربوية المركزية :

الحديث عن الإدارة التربوية المركزية بالمجتمع المغربي يأخذ بنا إلى مستوى من اللامنطقية والعبثية ؛ لأن المتتبع لمساره القصير لدى (حول 60 سنة من عمره) ؛ يتبين أن هذا القطاع الحيوي بالمجتمع، كان يتولى تسييره أفراد منتمون لأحزاب سياسية فقط ؛ وليس لأفراد لهم مؤهلات وكفايات في هذا المجال الحيوي ؛ وبالتالي، برزت في هذا القطاع الهام ظاهرة غريبة وعجيبة في الوقت نفسه، تمثلت بالأساس، في أن كل وزير جديد يأتي من حزب معين يقوم بإحراق كل الأوراق والمشاريع التي خلفها الوزير السابق ؛ وهذا ما اصطلحنا عليه، بسياسة «مسح السبورة» ؛ الأمر الذي يولد اختلالا معرفيا إزاء هذه الظاهرة الغريبة، فإن كل الشعب المغربي يعرف بأنه على الرغم من تعدد الأحزاب السياسية، فهي تتوحد في مشروع وحيد ؛ ويبقى الاختلاف فقط على مستوى لغة الخطاب والمصطلحات الموظفة فيه !؟ لذلك، كيف يمكن تفسير عدم الاستمرارية ومسح السبورة داخل منظومة التربية والتكوين من طرف مختلف الوزراء ؛ خاصة وأن جلهم لا يملك أي خبرة وكفايات في مجال التعليم ؛ ولا حتى مشروعا واضح المعالم ؟ !

إن هذا النمط من العبث الممارس من طرف الإدارة التربوية المركزية، ينعكس سلبا على كل من الإدارة التربوية الجهوية والمدرسات والمدرسين والمناهج التعليمية والمتعلمين ؛ ونعتقد أن مثل هذه الظواهر العجيبة واللاعقلانية تشكل أكبر عائق للنهوض بمنظومة حيوية وفعالة في المجتمع، وهي منظومة التربية والتكوين.

من الصعب جداً القول، إنه قد حان أو فات الوقت لتصحيح هذا المسار، ونحن كمجتمع نعيش داخل عالم معولم متأسس في المقام الأول على السبق المعرفي والاستثمار في الرأسمال البشري لضمان استمراريته بكرامة بين مختلف الشعوب.

• خـلاصـــة :

علم النفس التربوي، كما سبق بداية هذا الفصل تقديم مفهومه، فهو يشتغل على مجال واسع ؛ فهو وإن كان يهتم في المقام الأول بالعلاقة بين المدرس والمتعلم ؛ إلا أن هذين العنصرين الأساسيين داخل منظومة التربية والتكوين، مرتبطان بعدة عوامل، من أهمها :

- الأســـــرة ؛
- الإدارة التربوية للمؤسسة ؛
- الإدارة التربوية الجهوية ؛
- الإدارة التربوية المركزية ؛
- المناهج التعليمية ؛
- المحيط القريب والواسع للمؤسسة التعليمية...

وبدون إدخال في الاعتبار هذه المكونات والتعرف على مهامها وواجباتها، يكون من الصعب على المدرس بمفرده إقامة علاقة جيدة مع المتعلمين والتواصل معهم بشكل ؛ لأن المسألة نسقية بالأساس، وليست محددة في بعد أو بعدين، يمكن للمدرسة بمفردها التحكم فيهما.

6

شخصيـة المتعلـم
من خلال المرجعيات السيكولوجية
والبيداغوجية والديداكتيكية

• تقـديـــم

ألفنا الحديث حول شخصية المتعلم والطفل أو المراهق من المرجعية السيكولوجية فقط، بينما المجالين البيداغوجي والديداكتيكي قد تمكنا عبر أبحاثهما الميدانية بالمدارس وداخل الفصول الدراسية، من صياغة مفاهيم خاصة بهما، ساهمت بشكل كبير في تشكيل عدة تمد المدرسات والمدرسين بأدوات فعالة لإنجاح الفعل التعليمي التعلمي.

أما المفهوم العام للشخصية داخل الحقل السيكولوجي، فيتحدد وفق عدة مرجعيات منذ ألبورت Alport المؤسس الأول لهذا المفهوم إلى غير ذلك من المقاربات السيكولوجية التي تشكلت وفق مدارس وتيارات، اختلفت فيما بينها من حيث الموضوع المشتغل عليه، وتكاملت لذى الباحثين الذين الفوا فيما بينها.

وبصفة عامة، فالشخصية هي ذلك التنظيم الدينامي الذي يكمن بداخل الفرد والذي ينظم كل الأجهزة النفسية الجسمية التي تملي على الفرد طابعه الخاص في السلوك والتفكير ؛ وهي كمكون مركب، دفع بالباحثين إلى تجزيئه وفق ثلاثة أبعاد متفاعلة فيما بينها : 1) البعد الحسحركي ؛ 2) البعد الوجداني والانفعالي ؛ 3) البعد الذهني والمعرفي.

أما بالنسبة للمفهوم الذي نحدده للشخصية[1] ؛ فالشخصية تعد نسقا Système يتكون من الأبعاد الثلاثة السابقة الذكر (حسحركي، وجداني، معرفي)، وهي أبعاد كما سبقت الإشارة تتفاعل وتتكامل فيما بينها بشكل دينامي ونمائي وتطوري ؛ الأمر يمثلها في المعادلة الرياضية التالية : **البعد الحسحركي x البعد الوجداني x البعد المعرفي = الشخصية.**

---

(1) عبد الكريم غريب : بيداغوجيا الكفايات، 2004.

والمعادلة الرياضية هذه للشخصية، فهي على هذا النحو، قد تفيدنا في التعرف بكل سهولة على المنتوج، أي الشخصية والطابع الذي تتميز به ؛ إلا أنها تطرح في الوقت نفسه صعوبة بخصوص التعرف عن درجة ومقدار كل مكون أو بعد من أبعاد الشخصية الثلاثة، خاصة وأن ذلك المقدار أو الدرجة أو الكم أو النسبة الخاصة بكل مكون من مكونات الشخصية الثلاثة تتداخل فيما بينها بشكل تفاعلي ووفق الوضعيات والمواقف ؛ ولتوضيح هذا الأمر، سوف نتناوله من زاويتين مختلفتين، هما :

1) قد نجد شخصية يغلب عليها الطابع الوجداني أو المعرفي أو الحسحركي ؛ مع العلم، أن الطفل بصفة عامة يتميز بهيمنة البعد الحسحركي على شخصيته بالنظر لعامل النمو ؛ كما أن الفتيات يتميزن بدورهن بهذا البعد، لكن بشكل أقل من الأطفال الذكور.

2) إذا ما تصورنا حادثة مرعبة وقعت لشخص ما، فإن أهل وأقارب هذا الشخص سيطغى على تصرفهم البعد الوجداني ؛ في حين أن رجال الوقاية سيطغى عليهم البعد الحسحركي ؛ بينما الطبيب المعالج سيطغى عليه البعد المعرفي.

بالنظر لاهتمامنا في هذا الفصل بالمفاهيم والقوانين البيداغوجية والديداكتكية لشخصية المتعلم، على اعتبار أنها معينا ضروريا للفعل التعلمي التعليمي، فإننا نحيل القارئ الراغب في التعرف على الخصوصيات السيكولوجية للطفل، على المؤلفين اللذين اشتغلنا عليهما بهذا الخصوص[2][3].

أولا – التلميذ في مواجهة المسائل المدرسية :

غالبا ما يسمع ويقال أن التلاميذ يفتقدون الانتباه، وأنهم يجيبون كيفما اتفق على الأسئلة التي تطرح عليهم ؛ ومع ذلك فإن اختبار معمق لمقطع ديداكتيكي يفرز العكس. فالشرود الذهني لبعض التلاميذ يعد مسألة بديهية ومن الأمور المعتادة في حقل التعليم ؛ لكن ما يشد الانتباه هو التواتر الذي يبين من خلاله التلاميذ عن استراتيجيات ناجعة على مستوى الإجابات التي يقدمونها.

كما لا يرى المدرس في الغالب إلى أي حد يفرد التلاميذ حيزا مهما من الوقت المدرسي لبذل مجهود بغية فك رموز ما ينتظره منهم المدرس ؛ فهم يجندون مزيدا من الطاقة سعيا منهم إلى فهم ما يراد منهم، وكل واحد يحاول التأقلم على هذا المستوى.

(2) عبد الكريم غريب : علم النفس النمو وعلم النفس الفارقي، مرجعية للبيداغوجيا الفارقية، 2010.
(3) عبد الكريم غريب : علم النفس المعاصر، التيارات والمدارس، 2012.

في أغلب الأحيان، لا يتوفر التلاميذ إلا على وسائل غير مباشرة لاستيعاب مسألة ما مفاهيميا ؛ وذلك عبر التساؤل ؛ وفي هذا المنحى، يمكن تأويل العديد من الحوارات داخل الفصل الدراسي كمحاولات من قبل التلاميذ لحل ما يتراءى لهم في الوهلة الأولى كلغز.

1. الفصل الدراسي كمجتمع اعتيادي :

لفهم كيفية اشتغال لعبة المسائل الديداكتيكية، ينبغي أن نستحضر في هذا الصدد ما يسميه نيكولا بالاشيف Nicolas Balacheff بالعادة الديداكتيكية Coutume didactique ؛ ففي رأي هذا الباحث، ينتمي الفصل الدراسي إلى نموذج المجتمعات الاعتيادية، بمعنى مجتمعات لا تخضع على مستوى تدبيرها لقانون، وإنما تمتثل لمجموعة من الممارسات التي تم إرساؤها بصفة عرفية[4]. بالفعل، تتعذر رؤية إلى أي حد يخضع الفصل الدراسي لقواعد وقوانين، لا تتواجد ضمن نص مكتوب، ولكنها تلزم كل واحد على احترامها ؛ وهي قواعد تعرض خرقها إلى العقاب ؛ وربما تكون لفظة «عقاب» مبالغ فيها نوعا ما، مادام الأمر يتعلق في أغلب الأحيان بمجرد ملاحظة من قبل المدرس أو بتغيير النبرة أو بإعادة صياغة سؤال ؛ غير أن هذه اللفظة هي التي تشير إلى أن المعاقبة على الخرق التلقائي للعادة، هو الذي يمد التلاميذ بالإشارات الأكثر وضوحا بشأن ما يلزمهم تطبيقه واحترامه ؛ وعلى هذه الشاكلة يتعلمون، بالمفهوم الحرفي للكلمة مهنة التلميذ.

2. مهنة التلميذ (ة) :

قد يعترض تلميذ ما عن معطيات مسألة معينة، وقد يقدم إجابة باعتماده على الوسائل المتوفرة ؛ وهنا تبرز جدوى مهنته كتلميذ ويضع العادة قيد التطبيق ؛ فبما أنه أتيحت له في السابق الفرصة لحل العديد من المسائل، فهو يعمل جاهدا على تجنيد القواعد الاعتيادية التي دأب على تطبيقها.

لا نروم من خلال مختلف الملاحظات، التي يمكن أن نقدمها بشأن تعامل المدرس مع ردود أفعال المتعلمين، توجيه انتقادات إلى مهنة المدرس، وإنما تروم هذه الملاحظات وصف التناقضات التي تلازم وضعية التدريس، والتي ميزها ميشيل بروسار Michel Brossard[5] ؛ إذ يبين أن تسيير الدرس يتأرجح ما بين متطلبين متناقضين ؛ فمن جهة يتعين على المدرس أن يتقدم بهدف الوصول إلى الهدف المسطر ؛ ومن جهة أخرى ينبغي أن يحرص على تتبع أكبر عدد من

---

(4) N. Balacheff, Le contrat et la coutume, deux registres des interactions didactiques, Grenoble, La pensée sauvage, 1988.

(5) Michel Brossard, Qu'est - ce que comprendre une leçon ? Bulletin de psychologie, 1985, P. 371

التلاميذ لمجريات الدرس. تتأرجح الأسئلة التي يطرحها ما بين هاتين الوظيفتين ؛ وبمعنى آخر، فإن التدريس يظل نوعا من السباق ضد الوقت ؛ وهذه الضرورة تفسر مميزات الحوار المدرسي، والذي يجد نفسه ما بين محور التقدم أو التدرج، حيث ينتقي المدرس من ضمن الإجابات تلك التي تتيح له التقدم بشكل أفضل، ومحور التحقق الذي يمكنه من القيام بالاستهدافات الضرورية.

3. التعلم يقتضي إرساء شبكة :

لكي يكون بمقدور التلاميذ التعلم الفعلي للدروس، يستحسن استبدال عملية الحث بتنظيم أنشطة ديداكتيكية كفيلة بجعل هذا التعلم ممكنا، وبالإمكان تنظيم هذه الأنشطة داخل الزمن المدرسي أو خلال حصص مخصصة لدعم العمل الشخصي للتلميذ.

من ضمن المفارقات الجلية، هو أن الزمن الديداكتيكي يتم استهلاكه واستنزافه من قبل أنشطة من مستوى متدني في إطار صنافات الأهداف، والتي تتأسس على تبليغ المعلومات، بينما تتم إحالة الأنشطة الأكثر تعقيدا وتركيبا (تلك التي تتطلب أكبر قدر من التأمل) على الحيز الخاص بالتلميذ.

بالرغم من ذلك، فإن المدرس لا يعدم الإمكانات كي يقترح على التلاميذ تقنيات لتنظيم المعلومة ورصد أهميتها ونجاعتها، مثلا تحويل نص إلى خطاطة أو جدول، أو استخراج الكلمات المفاتيح من نص روائي، والمقابلة بين المقترحات بهدف الوصول إلى صياغة مشتركة.

تتمثل الغاية من ممارسات من هذا القبيل، في مساعدة التلاميذ على بناء وحدات معنى بشكل موسع، مادامت هذه الكفاية هي التي تصنع المتخصص. ولأجل هذا الغرض، يتعين على التلاميذ القيام بالبنينة على شكل شبكة لعدد كبير من المعلومات حتى تصير هذه الشبكة قابلة للتجنيد ؛ وهو الأمر الذي يبدو متوافقا مع ما نعرفه اليوم حول نمط تنظيم المعارف في الذاكرة ؛ فالأعمال السيكولوجية والسيكولسانية المتعددة، تشدد على فكرة البناء على شكل شبكات دلالية Réseaux sémantiques فيما وراء تنوع نماذج البحث[6]. إذا كانت الذاكرة الطويلة المدى منظمة على شكل شبكة، فبالإمكان المساعدة بشكل كبير في التشفير من خلال تقديم المعلومة على هذا الشكل الشبكي البصري، وتيسير التناسب ما بين الشبكة المتوفرة والشبكة المزمع بناؤها. بالإضافة إلى ذلك، يمكن الاستعادة في الذاكرة لمجموعات معارف مبنينة، تم بناؤها كوحدات معنى واسعة، بدلا من تركها كوحدات ذهنية منفصلة يعود إلى كل متعلم تركيبها بمفرده.

(6) J.P. Caverni, C. Bastien, P. Mendelsohn, G. Tiberghien, Psychologie cognitive, modèles et méthodes

ثانيا – مميزات المتعلمين والمتعلمات :

1. تنوع مجموعات التعلم :

إن ما يسري على منطق بناء مقطع ديداكتيكي، يسري على بناء أدوات للعمل بالمجموعات؛ ومن باب المقارنة، هنالك نزوع إلى اعتبار العمل بالمجموعات بطريقة أحادية، بينما تتواجد العديد من المتغيرات التي تختلف فيها بشكل عميق دينامية اشتغالها ؛ ومن باب المقارنة كذلك، أن المدرس يتموضع في ظل ظروف استحالة من خلال العزوف وعن استبعاد أو إقصاء طريقة معينة، ومقاومة فكرة اختيار وجهة نظر موجهة، وترك مظاهر أخرى في محل ثانوي. في هذا الصدد، نورد جدولا تفصيليا يسعى إلى أن يحدد بشكل منهجي مختلف الوظائف الممكنة لمجموعات التعلم؛ وتتمثل الفكرة المحورية في كون كل اختيار في هذا المجال يتضمن طابعا منطقيا وطابعا انزياحيا ؛ فالطابع المنطقي جلي، لأن نمط الاشتغال هذا تم اختياره تبعا له ؛ لكن ما يفتقد الوضوح، هو أن الانزياح وارد من الأصل، في حين هنالك نزوع إلى تأويله كاختلال إن لم يكن فشلا للعدة الديداكتيكية.

	مجموعات التعلم					
	مجموعات الاكتشاف	مجموعات المقابلة	مجموعات التقييم البيني	مجموعات الاستيعاب	مجموعات التمرن المتبادل	مجموعات الحاجيات
الهدف المنشود	تمكين كل مجموعة من تعميق مظهر سؤال، على أساس مسألة جماعية.	تنظيم المقابلة ما بين وجهات نظر بدئية مختلفة من أجل إثارة تجاوزها.	استعمال قراءات أخرى لإبراز مكامن ضعف عمل، وتيسير إعادة الاشتغال.	إعطاء حيز من الوقت للمجموعات لإعادة الصياغة بأسلوبهم الخاص لمفهوم تم تقديمه.	تيسير المهمة بالنسبة لكل تلميذ بفضل الموارد الجماعية للمجموعة.	التمكين من استعادة مفهوم وتعميقه، مع الأخذ بعين الاعتبار للصعوبات الملاحظة
منطق الاشتغال	منطق المشروع	منطق الصراع السوسيومعرفي.	منطق التواصل	منطق إعادة الصياغة	منطق الدعم الجماعي.	منطق المعالجة
الضبط المطلوب	التأكد من أن الهدف من العمل لا ينزاح من دون مراقبة مع مرور الوقت.	التأكد من أن كل متعلم يأخذ بعين الاعتبار اعتراضات الآخرين.	التأكد من أن كل متعلم يعمل جاهدا على ولوج منطق ما هو مكتوب.	التأكد من أن النقاش يصعب فعلا في النقطة المعنية.	التأكد من أن التبادل يمكن كل متعلم من إنجاز جزء من العمل الفردي.	التأكد من الطابع المؤقت للتجميع، والحركية الممكنة للتلاميذ.
المشكلة الرئيسية	تفادي التركيبات الجماعية والمقتعلة والمملة. تنظيمها حول نقط خاصة، مستعرضة بالنسبة لمختلف المجموعات.	تركيب المجموعة من أجل إتاحة بروز صراع فكري، أصل المسألة المراد حلها.	مراقبة طبيعة الانتقادات حتى لا تكون أكثر سلبية، وحتى لا يقوم الناقد مقام المتعلم الذي يضطلع بحل المسألة.	التسريع في اشتغال العدة لكي يتم الاسترسال عند الضرورة بإعادة التفسير.	عدم إغراق الطابع الشخصي للتعلم في تفكير المجموعة، والجعل من المقبول أن فترات لاحقة ستكون فردية.	بناء لحظة تقييم تكويني، تمكن من تأسيس توزيع المجموعات على مؤشرات مضوطة.
الانزياح المسجل	انزياح إنتاجي	انزياح تعارضي	انزياح هدام	انزياح ثرثرة	انزياح متكاسل أو انصهاري	انزياح انتقائي

يتضح على سبيل المثال، أن مجموعات الاكتشاف، كما تم تعريفها ضمن الجدول، توافق في إطار موضوع عام للاشتغال توزيعا لمجموعات التلاميذ ونقط أو مظاهر مختلفة يتم التكفل بها. إن الأمر يتعلق هنا بأحد أكثر الأشكال الكلاسيكية للعمل بالمجموعات ؛ ومن تم، يبرز المنطق، وهو منطق المشروع، ونفهم الدينامية، وهي دينامية إمكانة الاختيار، التي يبقى التلاميذ أكثر حساسية بشأنها. غير أنه بفعل عدم التنبه للانزياح في الوقت المناسب، نستغرب في متم الاشتغال كون التركيب مخيبا للآمال، وأن التلاميذ لا يصغون إلى زملائهم إلا من باب المجاملة. ومع ذلك، فمن الواضح منذ الانطلاق أن هذا النوع من العدة يشتغل على التباعد، وهو تباعد الأفراد والاهتمامات والمجموعات المشكلة والطرائق المتبعة، وأن اللحظة الصعبة هي بصفة توقعية لحظة السعي إلى خلق تقارب. بالإمكان استباق أن كل مجموعة منغلقة على مشروعها الخاص، يشق عليها الاهتمام بأشغال المجموعات الموازية، لدرجة أن عروض التلاميذ سرعان ما تصير رتيبة ومملة، في ظل انعدام إتقان بيداغوجي كان لدى التلاميذ.

2. الاختلاف الجنسي بين التلاميذ :

يفيد غروسمان Grissman (1995) تواجد اختلافات عدة ما بين الجنسين، وهي تتجلى حتى ما قبل سن التمدرس، وتزداد هذه الاختلافات عمقا خلال السلكين الدراسيين الابتدائي والثانوي. ويؤكد الباحثون أن هنالك اختلاف ما بين المتعلمين الذكور والإناث داخل الفصل على مستويات عدة، منها الأنشطة المزاولة داخل القسم الدراسي وكيفية التواصل والعلاقات الشخصية، والسلوكات والتصرفات وإدراك الذات والمحفزات المدرسية.

2.1. الأنشطة والتواصل :

تتواجد بعض الاختلافات ما بين المتعلمين من الجنسين على مستوى الأنشطة والتواصل والعلاقات مع الآخرين.

	الـذكـــــور	الإنـــــاث
الأنشطة	- تلقائية أكثر وتفضيل الأنشطة الحرة التي تتضمن القليل من القواعد. - في اللعب، اللجوء إلى الأوامر والقوة الجسدية.	- تفضيل الأنشطة المهيكلة والمصممة. - في اللعب يلجأن أكثر إلى التحريض الشفوي والإيحاء والإقناع لتأكيد وجهة نظرهن.
التواصل	- الكلام أكثر ولوقت طويل. - مراقبة الحوار والتمادي في الحجاج.	- توظيف أساليب لسانية صائبة. - تأويل جيد للمؤشرات غير الكلامية. - التأني والانفتاح على أفكار الآخرين. - الإحالة على العواطف والأحاسيس. - مزيد من الإسهام في الأنشطة البيداغوجية.
العلاقات مع الآخرين	- صداقة حميمية ما بين الأقران من نفس الجنس. - المنافسة وحب السيطرة	- إيثار أكثر للغير وإنكار للذات. - اجتماعية أكثر.

2.2. السلوك في القسم الدراسي :

يعد السلوك داخل الفصل الدراسي من أهم ما يميز بين الجنسين، فالفتيات يعبرن بصفة عامة عن انضباط أكثر من الفتيان، ونادرا ما يصدر عنهن تصرف منحرف، من قبيل مقاطعة سير نشاط ما. وخلافا للاعتقاد السائد، فإن الفتيات أقل ثرثرة، وهن أكثر أدبا واستعدادا لتقديم خدمات، في حين يظل الفتيان أكثر عنفا وشراسة. من جهة أخرى، تبقى الفتيات أكثر حماسا في المدرسة، ويعبرن عن شعورهن في أغلب الأحيان، بينما يبالغ الفتيان في ذلك ؛ فعلى سبيل المثال في مواجهة نفس الحدث، نجد الفتيات ميالات إلى التعبير عن الحزن، والفتيان ينزعون إلى التعبير عن الغضب. وقد بين فولوزيس Felouzis (1993)[7] أن هؤلاء غالبا ما يتورطون في التصرفات المزعجة، كالتدافع ونفاذ الصبر والتنقلات غير المبررة والحركات الغريبة. علاوة على هذا، نجد أن الفتيان الذين يحققون نجاحا جيدا، يساهمون بشكل كبير في اضطراب التواصل البيداغوجي من خلال الثرثرة على سبيل المثال، بخلاف الفتيات اللواتي نجد لديهن علاقة معكوسة بين تصرفاتهن المنحرفة ومردوديتهن المدرسية. نتيجة لذلك، غالبا ما يكون الفتيان هم موضوع التدخلات التربوية للمدرس. يجد هذا السلوك الجيد للفتيات داخل القسم الدراسي تفسيره حسب داركوم ورايش Darcom et Rich (1988) في موقفهن الإيجابي حيال المدرسة. أما في نظر إيكلز وبلومنفيلد Eccles et Blumenfeld (1985) فمرد هذا السلوك في المقام الأول، هو استشعار الفتيات بشكل أكبر لعقدة الذنب حينما يخالفن المعايير التي يملن إلى التوافق معها بخلاف الفتيان. كل هذا، يزكي بأن المدرسة في صورتها الحالية، هي مدرسة للفتيات وليست للفتيان[8].

2.3. النظرة إلى الذات والتحفيز :

هنالك اختلاف واضح بين الجنسين فيما يتعلق بالنظرة إلى الذات والإقبال على الدراسة؛ وبالرغم من تواجد هذا الاختلاف منذ السلك الابتدائي، فإنه لا يتمظهر بشكل جلي إلا بالسلك الثانوي. يعبر الفتيان بصفة عامة عن الحاجة لإتمام الدراسة أكثر من الفتيات ؛ وهذا راجع إلى كونهم يبدون استعدادا ملحا للنجاح أكثر منهن ؛ وقد أكد العديد من الباحثين على سبيل المثال، أن الفتيات يملن إلى إظهار ثقة أقل بأنفسهن بشأن قدرتهن على النجاح من الفتيان، وبخاصة في الرياضيات والعلوم ؛ أما الفتيان، فإنهم يعتقدون من جانبهم وبصفة عامة، أن الرياضيات سهلة جدا من حيث الإتقان والتمكن ؛ ومن ثم، فهم يتمسكون بالثقة الكبيرة في

---

(7) G. Felouzis, Interactions en classe et réussite scolaire, une analyse des différences filles- garçons. Revue française de sociologie, 1993, PP. 34, 199, 222.

(8) عبد الكريم غريب : التخلف الدراسي، دراسة نظرية وميدانية بالمدرسة المغربية، 1991.

قدرتهم على إتقانها، ويظهرون ميلا إلى النجاح أكثر من الفتيات. يتضح إذن، أن التماهي بين مهمة معينة والدور الجنسي، يؤثر بشكل ملحوظ في القيمة التي يوليها الفتيان لهذه المهمة.

على مستوى آخر، يتميز التلاميذ من الجنسين، من حيث مجال مراقبتهم للأحداث التي تهمهم، وإسهاماتهم بوجهات النظر التي تفسر هذه الأحداث ؛ وفي هذا الصدد، يرى دوبوا Dubois (1987)[9] أن الفتيات يملن أكثر من الفتيان إلى النظر إلى الأحداث كما لو كانت محددة بعوامل خارجية، من قبيل الحظ أو الصدفة ؛ بينما يميل هؤلاء إلى اعتبار ما يحدث نتيجة لتصرفهم أو لخصائصهم الشخصية ؛ وهذا بالرغم من النتائج غير القارة والاختلافات التي غالبا ما تكون ضعيفة في هذا الباب. يعني هذا الأمر، أن الفتيان أكثر استعدادا لنسب ما يحدث إلى ظرف رقابة خارجي، بينما يعزوه الفتيات إلى مجال رقابة داخلي. وبرأي هذا الباحث، أنه يمكن تفسير هذه الاختلافات بظاهرتين، أولاهما تتمثل في النظرة السائدة عن الذكور بأنهم أكثر استقلالية وطموحا ومسؤولية، والنساء أكثر خضوعا وتبعية ؛ وثانيهما اللامساواة في الأدوار المنوطة بالجنسين، والناتجة عن الممارسات التربوية للآباء والمدرسة. وعلى هذه الشاكلة، يكون الأفراد مهيئين بشكل مسبق للقيام بأدوار محددة سلفا تبعا لانتمائهم الجنسي.

تؤكد بعض الدراسات، أن الفتيان ينزعون إلى تفسير نجاحهم بذكائهم وقدراتهم، بينما يرجعون فشلهم إلى عوامل خارجية، كسوء الحظ وغياب المساعدة ؛ وبخلاف ذلك، تنسب الفتيات نجاحهن إلى مجهوداتهن، ويبررن إخفاقاتهن بانعدام الفطنة والذكاء. يشير بعض الباحثين إلى أن الفتيات ينزعن إلى إرجاع نجاحهن إلى كفايتهن في المجالات التي يتم تصورها على أنها ذات طبيعة أنثوية، وإلى عوامل خارجية أيضا، من قبيل المساعدة والحظ ويسر المهمة. وتشير هذه الطريقة في النظر للكفاية إلى نزوع الفتيات بنوع من الشعور بالضعف في بعض المجالات.

على مستوى كيفية تعامل التلاميذ تجاه ردود الأفعال التي تصدر عن المدرسين، نجد أن التلاميذ من الجنسين، لا يؤولون بنفس الكيفية ردود الأفعال هذه ؛ وفي هذا الصدد، يؤكد روبرت Roberts (1991) أن الفتيات يتلقين ببالغ الاهتمام تقديرات الآخرين، فهن يأخذن ردود الأفعال على محمل الجد، لأنهن نادرا ما يتلقينها ؛ بينما الفتيان بفعل تعرضهم بشكل كبير لانتقادات الكبار في محيطهم، يؤول بهم الأمر إلى عدم إيلاء أهمية كبرى لهذه الانتقادات. أما الباحث إيكلز Eccles (1983)، فهو يرى من جهته، أن ردود الأفعال المرتبطة بالجودة الفكرية للعمل، هي التي يبدو أنها ذات دلالة فيما يتعلق بالنظرة إلى الذات، وبأن هذا النوع من الانتقادات هو ما يتلقاه الفتيان أكثر من الفتيات. يمكن الجزم إذن، أن الفتيان والفتيات، يمثلان

(9) N. Dubois, La psychologie du contrôle, les croyances internes et externes

موضوعا لردود أفعال وانتقادات مختلفة على المستويين الكمي والكيفي، وهما يؤولانها بشكل مختلف تبعا لطبيعتها وسياقها.

بالرغم مما أسلفنا بشأن التصور عن الذات والإقبال على الدراسة، يظل الفتيان أكثر عرضة لصعوبات التعلم والتسرب المدرسي مقارنة مع الفتيات ؛ ويبدو أنه من الضروري ربط هذه القدرة للفتيات بسلوكهن، فهن يبرهنن بصفة فعلية ومنذ حداثة سنهن على الاستقلالية في إنجاز المهام، وإتقان التفاعلات داخل القسم الدراسي، واستيعاب التواصل البيداغوجي بشكل جيد؛ أما الصعوبات التي تعترض الفتيان، فيمكن نسبها ولو بشكل جزئي إلى سلوكهم، وبصفة خاصة إلى كونهم يتبنون ردود أفعال حيال فشلهم تتسم بمزيد من الشراسة والعنف مقارنة بالفتيات ؛ وهذا ما يؤكد ضرورة التفكير في خلق مدرسة تنسجم وخاصيات الذكور من المتعلمين.

3. التفريق ضرورة سيكولوجية وبيداغوجية :

- يجد التفريق أو الفارقية Différenciation موردها في المعطيات المتعددة للسيكولوجيا الفارقية؛ وفي هذا الصدد ، قام جورج ليربي Georges Lerbet بتعريف ما اصطلح عليه بالنظام الشخصي لقيادة التعلم ؛ وهو ما يحيل على فكرة تحليل نسقي Systémique ضروري (نظام الشخص) ؛ والحال أن هذا النمط من قيادة التعلم ينكشف من باب التعريف أنه فردي ولا يمكن اختزاله في إجراءات أو طرائق مشتركة منمطة.

يتوفر كل مدرس على نظام شخصي لقيادة التعلم، ينسخه وفق ما يناسبه شخصيا ؛ وعندئذ، فإن التفريق يهدف إلى تفادي حلول الاستمرارية ما بين نظام المدرس ونظام كل تلميذ.

لا يتعلق الأمر بالتصور الساذج، أنه يتعين على المدرس الالتصاق بنظام التلميذ ؛ وهو ما يستحيل بالنظر أن لكل تلميذ نظامه ؛ بل يتعلق الأمر برصد تنوع بارامترات تنوع الأفراد في ظل وضعية تعلم، واستغلالها كمداخل لتفريق البيداغوجيا ؛ ويستحسن استعمال هذا التعبير الأخير بدلا من البيداغوجيا الفارقية ؛ ذلك أنه يركز أكثر على تنويع الممارسات المزمع مباشرتها. إن مصطلح «بيداغوجيا فارقية»، يبقى موسوما بنوع من الثباتية، ويوحي بكون طريقة جديدة فعالة قد تم تجريبها بنجاح، وتجعل سابقاتها مهجورة ؛ أما عبارة «تفريق بيداغوجي»، فهي تركز أكثر على تعديل أو تغيير أساسي على مستوى التصرفات ؛ ويتعلق الأمر حسب دي پيريتي De Peretti في الآن نفسه بأن يغذي المدرس وعيا بمميزات نظامه الشخصي، وأن يتقبل نفسه كما هو، لكن مع إدراج متغيرات تجنب الانغلاق ذي الطابع الانطوائي أو التوحدي Autiste، قصد الانفتاح على حاجيات التلاميذ وأنظمتهم الشخصية.

ثالثا - المعيش اليومي داخل المؤسسة المدرسية :

1. تعلم الامتياز المدرسي :

لا تفترض مواصفات التلميذ الملائمة تغذية علاقة نوعية بالدراسة فحسب، بل وكذلك تعلم التراتبيات الخاصة بالتنظيمات المدرسية والتحكم فيها. ويبقى التلميذ الكفء في نظر المدرس، وهو الذي يستجيب في الآن نفسه لشروطه ومتطلباته الصريحة، التي تهم العمل المدرسي وتوقعاته الضمنية، التي تهم الأشكال الملائمة للتعبير، والتنقل داخل الفصل، والإتقانات المؤسسية. وتعد بعض هذه العناصر من المنهاج المستتر أو المضمر، المشتركة ما بين كافة المؤسسات المدرسية، ويتوصل أغلب التلاميذ إلى إدماجها بعد بضع سنوات من التمدرس ؛ إذ أنه في ظل فضاء المدرسة، يتم تعلم العيش داخل الجماعة، وتنمية علاقة خاصة بالوقت، والاعتياد على التقييم بصفة مستمرة.

يرجع الفضل لفيليب پيرنو Philippe Perrenoud في تفكيك آلية صناعة الامتياز المدرسي ؛ وإذا كان هذا الباحث قد استعمل مصطلح صناعة fabrication ؛ فذلك ليس من قبيل الصدفة، وإنما للدلالة إلى أي مدى يبقى هذا الامتياز، الذي يبدو طبيعيا، نتاجا لطبيعة اجتماعية في واقع الأمر(10). يبين پيرنو أن تنوع الأشخاص والوضعيات الحياتية يوافقها تنوع أشكال الامتياز المعترف بها ؛ إلا أن هذه تنبثق من معاملات الفاعلين، ومن دون المبالغة في معيارتها، فيمكن تمييز تلميذ بين أقرانه، على أنه الأفضل في مجال معين، مثلما نصف آخر على أنه أضعف في هذا المجال، لكنه يحظى بالتثمين على مستوى آخر ؛ فكل واحد يمكنه بناء مواصفته الشخصية للامتياز، ومتغيرات مزاياه ؛ وكل ذلك يشتغل وفق نمط امتداح وتثمين الاختلاف، وبالتأكيد إلى جانب عناصر تقديرية اجتماعية موجهة إلى كل واحد، ومن دون أن تؤدي إلى رتبنة شاملة ومتحجرة للأفراد.

بالنسبة للتعلمات تتمثل الوضعية المدرسية بشكل آخر، مادام الامتياز الذي كان يعد مثلا Idéal ينخرط فيه كل متعلم بحرية، يتحول في هذا السياق إلى نموذج مرسى يفرض نفسه على الفاعلين. يلاحظ پيرنو، أنه مهما تكن الأسباب التي تجعل المدرسة تطرح تراتبيات للامتياز، فمن المهم الانتباه إلى أنها تصنع من خلال ذلك واقعا جديدا، وأنها تصدر في حق التلاميذ مجموعة من الأحكام ؛ إن التلاميذ يعطون للتفاوتات المتواجدة دلالة وأهمية ونتائج تعدمها في غياب التقييم. كما أن الوعي بهذه العلاقة بالمعرفة، وبالامتياز المعرفي بالمدرسة على الخصوص، يحسم مع الفكرة التي مفادها أن المدرسة مجرد فضاء للتعلم، يهدف إلى تحقيق النجاعة

(10) Ph. Perrenoud, La fabrication de l'excellence scolaire

القصوى؛ حيث تتواجد لدى كل تلميذ إمكانة النجاح ؛ وحبذا لو يعبر عن رغبته في ذلك وأن يبذل مجهودا لهذا الغرض.

2. علاقة المتعلم بالمدرس :

من المؤكد أن العلاقة بالمدرسين تلعب دورا مهما في الحياة اليومية للتلاميذ ؛ ففي أوساط تلاميذ السلك الابتدائي، تشغل المزايا العلائقية مكانة محورية في مواصفة المدرس الجيد ؛ إلا أنها تبدو مرتبطة دوما بالكفايات التقنية تبعا لرأي مونتاندون Montandon (1997)، والذي يبين من خلال تمييزه ما بين المزايا الديداكتيكية والمزايا البيداغوجية المرتبطة بالصرامة والسلطة، والمزايا الإنسانية التي ترتبط بالطيبوبة والجاهزية، أن الأطفال يضعون في الواجهة بالمقام الأول المزايا الإنسانية والديداكتيكية لتحديد المدرس الجيد.

بالمقابل، يلاحظ بالسلك الإعدادي سيرورة للتباعد، يشجعها اكتشاف لا تجانسات وتناقضات ما بين المدرسين ؛ فبحكم تخصص كل منهم في مادة دراسية معينة، فهم يتوفرون على معايير حكم مختلفة إن لم تكن متباعدة، ونادرا ما يتواصلون فيما بينهم. والملاحظ أن التباعد ما بين المدرسين والمتعلمين، يتقوى على امتداد سنوات التمدرس بالسلك الإعدادي، بحيث تعرف العدائية تجاه المدرسين تزايدا ملحوظا ؛ ومع ذلك، فإن تلاميذ السلك الإعدادي، خاصة أولئك المنحدرون من أوساط غير محظوظة، والمتواجدون في وضعية دراسية صعبة، والذين غالبا ما يلتبس لديهم التحفيز على المعرفة بنوع العلاقة مع المدرسين، يتوقعون الكثير من مدرسيهم. ينخرط تلاميذ السلك الإعدادي بصفة فعلية في العمل المدرسي عندما يبدي المدرسون اهتماما بنتائجهم وبشخصيتهم ؛ فهم أكثر حساسية إزاء بيداغوجيا مرئية تختص بوضوح التعليمات والشروط ؛ كما أنهم أكثر حساسية لقدرة المدرسين على مسايرة وضعهم النفسي المتغير، تبعا للدروس وفترات السنة الدراسية. بالمقابل، هنالك مدرسون يحظون بتقدير أقل من قبل التلاميذ، وهم أولئك الذين يتميزون بتباعدهم وقلة صراحتهم، ويسعون من جانب واحد إلى فرض مهام وتمارين وإيقاعات عمل معينة[11]. ويبلور هؤلاء المدرسون تعارضات فردية وفي بعض الأحيان جماعية، تتيح تشكيل قطبية قوية ؛ ومن هذا المنظور يلاحظ تواجد أشكال تناسب ما بين سياقات التمدرس والسياقات المستقبلية للعمل بالنسبة لجزء كبير من التلاميذ المنحدرين من وسط شعبي.

على مستوى السلك الثانوي، لا تقل الأهمية التي يوليها التلاميذ للعلاقات بالمدرسين على نظيرتها بالسلك الإعدادي ؛ غير أنه إذا كان التلاميذ الجيدون يستفيدون من الرعاية، ونوعية

(11) A. Van Zanten, L'école de la périphérie

العلاقة التي يغدقها المدرسون عليهم، فإن أغلب التلاميذ يتوقعون من المدرسين أن يفصلوا حكمهم على العمل عن نظيره بشأن الشخص[12].

من جهة أخرى، تلاحظ اختلافات في تصور المدرس الجيد، تبعا للأصل الاجتماعي للتلاميذ ومميزات المدرسة التي يرتادونها. ففي الطرف الأول، يتموضع التلاميذ المنحدرون من وسط ميسور، والذين يلجون المسالك والمؤسسات ذات الامتياز ؛ ويتحدد المدرسون المثاليون في نظرهم بمفاهيم الاهتمام الفكري والشغف والمنهجية ؛ بحيث نادرا ما يتدخل العامل العلائقي. في الطرف الآخر يتواجد التلاميذ المنحدرون من وسط غير محظوظ، والذين يرتادون مؤسسات أكثر تهميشا ؛ وهم يرهنون إمكاناتهم في التعلم باستعداد المدرسين لتحفيزهم. بصفة عامة، يعايش أغلب التلاميذ العلاقة بالمدرسين وفق نمط سلبي، إذ أن طابع الطقوسية Ritualisme واللامبالاة وحتى العدائية التي يرصدونها لدى مدرسيهم، تبدو لهم على أنها تعبير عن احتقار شديد تجاههم[13].

3. التفاعل ما بين المدرس والمتعلمين داخل الفصل الدراسي :

يورد أغلب الباحثين، أن العلاقة بالبيداغوجيا تتمظهر أكثر في التفاعل وجها لوجه داخل الفصل الدراسي، والذي يحاول المدرسون ضبطه ؛ ففي المدرسة الابتدائية على سبيل المثال، تطرح قواعد الحياة المدرسية والتبادل دخل الفصل ؛ وذلك منذ اليوم الأول وبشكل مضبوط، من خلال رفع الأصابع والتزام الصمت والإصغاء للآخرين واتباع التعليمات...، وتمكن التفاعلات داخل الفصل الدراسي من قياس هيمنة المدرسة على الأطفال قيد النمو، وهامش الحرية لديهم.

من جهة أخرى، فإن الطريقة البيداغوجية للمدرس، والقابلة للتغير تبعا للسياقات الوطنية وكذا السياقات المحلية للممارسة، تمارس تأثيرا شديدا في استراتيجيات التلاميذ. فالنظام التقليدي المتسم بالتجزيئ والتقنين وقصر مدة المهام، يحد بشكل كبير من هامش تصرف التلاميذ؛ بحيث يحصر اختيارهم في الخضوع للإطار المحدد من قبل المدرس، والانفلات منه بشكل جزئي ؛ وذلك من خلال إنجاز العمل على وجه السرعة، أو الإقرار بعدم الكفاية أو الاعتراض عليه علنا. أما الطرائق البيداغوجية الجيدة، المتميزة بتثمين استقلالية المتعلمين، والإلحاح على الطبيعة التدرجية التعاونية للتعلمات، فهي تتيح للتلاميذ إفراد المزيد من الاستراتيجيات ؛ وتبقى هذه الأخيرة بالمقابل أكثر يسرا في بنائها من قبل أولئك الذين

(12) A. Barrère, L'évaluation au lycée, regards croisés, Persjectives en éducation, n° 54, 2001, PP. 31-35

(13) F. Dubet, Les lycéens

استفادوا من أسلوب تربوي مشابه بالبيت. وهذا ما يمثل أحد الأسباب التي تفسر الطابع الاجتماعي النخبوي لهذه البيداغوجيات[14].

على مستوى الفارقية الجنسية، فالذكور والإناث يتوفرون على استراتيجيات مختلفة في مواجهة العمل والنجاح الدراسيين ؛ فبالمدرسة الابتدائية، تبقى الفروق ما بين الجنسين أكثر وضوحا على مستوى التصرفات غير المشروعة ؛ إذ أن الذكور ينغمسون أكثر في الشرثرة والتحرك، والانسلاخ عن الدروس أكثر من الإناث، بينما تبرهن هذه الأخيرة عن مزيد من سلوكات التركيز والتعاون[15].

بالإضافة إلى ذلك، غالبا ما يتم تمثل الإناث على أنهن مساعدات للبيداغوجيا من قبل مدرسين، يرغبون في تهدئة الذكور أو حثهم على مزيد من الانتباه.

يلاحظ بالمؤسسة الإعدادية، أن هنالك توليفات مختلفة تبعا للجنس والانتماء الاجتماعي للتلاميذ ؛ فعلى سبيل المثال، نجد أن بنات الأطر، هن اللائي يتفوقن في ممارسة مهنة التلاميذ ؛ في حين يفصح الذكور من الوسط نفسه عن استقلاليتهم إزاء المؤسسة من خلال الشغب. وتبرهن الإناث من وسط عمالي عن إرادة صادقة، ويعتمدن على التعاون مع نظيراتهن ؛ في حين أن الذكور من نفس الوسط الاجتماعي غالبا ما يتبنون سلوكات تمردية.

4. مظاهر العنف والشغب والزيغ بالفضاء المدرسي :

لابد من الإشارة في مستهل هذا العرض، إلى كون التلاميذ لا يعايشون جميعهم التجربة المدرسية في مناخ تطبعه السعادة والطمأنينة ؛ فهنالك العديد من التلاميذ الذين يغدون حساسية تجاه سلوكات مجحفة من قبل المدرسين ؛ إلا أن انتقادات التلاميذ لهم تظل محدودة بفعل الانخراط القوي في القيم المنقولة من قبل المؤسسة. بالمقابل، فإن المشاجرات ما بين الأطفال تمثل ظاهرة مألوفة خاصة بالمدارس الهامشية ؛ ويلاحظ في هذا الصدد، أن المدرسين يسجلون نوعا من التساهل بهذا الشأن ؛ إذ يرون في هذا النمط السلوكي وسيلة طبيعية لبناء الهوية الذكورية بالنسبة للذكور، واستدخال القيم الذكورية المرتبطة بالقوة في تصور الإناث، اللائي غالبا ما يبقين على هامش هذه المشاجرات[16].

لا تغذي هذه المشاجرات بالضرورة قصدية حقيقية ؛ إذ يمكن لتلميذ أن يهاجم لأنه هدف لهجوم ؛ كما أنه بالإمكان أن يتشاجر تلميذان صديقان من دون أن يؤثر ذلك على صداقتهما؛

---

(14) P. Perrenoud, Métier d'élève et sens du travail scolaire

(15) N. Mosconi, Les recherches sur le socialisation différentielle des sexes à l'école

(16) E. Debarbieux, La violence en milieu scolaire, état des lieux

غير أن هذه المشاجرات غالبا ما تصلح للتعبير عن سلطة كبار التلاميذ على أصغرهم، وكذا على الإناث ؛ وفي سياقات متعددة الإثنيات، والتي قد تضع في المواجهة جماعات مختلفة على أسس ثقافية أو عرقية.

بالسلك الإعدادي، يصير التلاميذ أكثر حساسية للحيف بصورة واضحة ؛ وإذا كان أغلب التلاميذ يقرون بجدوى وفاعلية القانون المدرسي، ولزوم احترامه، فهنالك منهم من يعتقد أن هذا القانون لا يحمي التلاميذ من الحيف والإجحاف.

بالإضافة إلى ذلك، يصرح العديد من التلاميذ بالسلكين الإعدادي والثانوي بأنهم يشعرون أحيانا بالإهانة من قبل المدرسين، من خلال قيام هؤلاء بفضح أخطائهم علنا، والسخرية منهم خلال الإحالة على مميزات شخصية أو أسرية ما، وبالتالي، يفرضون عليهم سلوكات تبخيسية[17]، ينضاف إلى ذلك، التدبير اليومي للتغيب ومشاكل السلوك.

يبدو أن التلاميذ المنحدرين من وسط اجتماعي غير محظوظ، هم الأكثر حساسية للعوامل والظروف التي تدهور تجربتهم المدرسية، وكذا لعدم الاحترام والإهانة من قبل المدرسين، والحيف في التنقيط أو العقاب. وتفسر هذه التجربة المدرسية، في جزء منها، أفعال العنف اللفظي التي تؤرق المدرسين، والتي تدفع بالبعض منهم، داخل مؤسسات تحتضن فئات عريضة من أبناء الفئات ذات الأوساط غير المحظوظة، إلى تغذية خطابا فئوي وطبقي قدحي، ناتج عن عدم القدرة على الاستقرار في التحمل، أكثر منه عن قناعات ميزية. بالمقابل، تجدر الإشارة إلى تواجد نوعين من العنف، يتمثل أولهما فيما يسمى بالعنف المضاد، حيث يتبنى التلاميذ ردود أفعال ضد الإقصاء من الداخل حسب تعبير بورديو وشامباني Bourdieu et Champagne (1992)[18]، وهو عنف يزداد حدة داخل أسوإ الفصول، من خلال تواجد شغب فوضوي متواتر، يعجز المدرسون عن التحكم فيه، ويؤدي تواتره واستمراره بالتلاميذ إلى الانغماس في حالة من الزيغ يترتب عنها اللاتمدرس ؛ إن لم نقل الجنوح. أما النوع الثاني من العنف، فهو يوافق النقل، داخل الفضاء المدرسي، لأنماط من العلاقة باللغة المتداولة أو التصرفات المقبولة داخل الأسرة أو الحي السكني؛ غير أنه يتم إدراكها على أنها ضرب من التقصير في احترام النظام المدرسي من وجهة نظر فاعلي المؤسسة المدرسية.

ما يميز بشكل ملحوظ المؤسسات التي تحتضن أعدادا من المتمدرسين ذوي الصعوبات، تواجد أشكال من المشاكسة ما بين التلاميذ، قد تبدأ بالترهيب لتصل إلى درجة الاعتداء

(17) Merle, L'humiliation des élèves dans l'inetitution scolaire, Revue française de pédagogie, n° 139, 2002, PP. 31-51.

(18) Bourdieu et Champagne, Les exclus de l'intérieur, Actes de la recherche en sciences sociales, n°91-92, 1992, PP. 71-75.

الجسدي ؛ والملاحظ، هو أن هذه الظاهرة لا تحظى بما يكفي من الانتباه ؛ حيث يُقر أغلب التلاميذ، تبعا لاستطلاعات ميدانية، بإحساسهم بالوقوع ضحايا لعدم الاحترام والسرقة والمساومة والعنف الجسدي والإبتزاز من قبل زملاء لهم بالمؤسسة المدرسية. مجمل القول، هو أن كافة أشكال ممارسة العنف داخل الفضاءات المدرسية وخارجها على حد سواء، يخضع اتساع هامشها للتغير من مؤسسة لأخرى ؛ وذلك تبعا للخصوصيات الاجتماعية للجمهور المتمدرس ومحيطه الحضري، وكذا المناخ السائد ودرجة الانضباط الداخلي[19].

رابعا - الأساليب المعرفية لدى التلاميذ :

1. التلميذ السيكولوجي :

تفيد نظرية الطبائع لدى لوسين Le Senne، أن الشخصية نتاج للانفعال والنشاط ؛ إذ أن الشخص النشيط هو الذي يحمل مشاريع وينجزها ويؤثر في محيطه من خلالها ؛ وقد ميز لوسين ما بين ثمانية أنماط من الشخصية، وهي شخصية الغضوب والانفعالي والنشيط والأولي والخامل وغير المنفعل وغير النشيط والثانوي. من هنا، كان الإقرار بفكرة الثوابت Invariantes الوجدانية والانفعالية التي تضطلع بتقييم ما يماثلها على المستوى المعرفي. ويروم مفهوم الأسلوب المعرفي اليوم، البحث عن الثوابت المعرفية والوجدانية والانفعالية داخل السلوكات البشرية. وهو يتطابق مع الفكرة التي تفيد أن السلوكات المعرفية والوجدانية تبقى موحدة بالرغم من مرونتها الواضحة؛ أما الرهان، فهو يتمثل في معرفة شكل رد الفعل وفق سلوك معين في ظل ظروف معينة.

في هذا المنحى قام أستولفي Astolfi بتجميع مختلف الأعمال حول مفهوم الأسلوب المعرفي، نوردها ضمن الجدول الموالي[20] :

- التبعية للمجال : • الثقة بالمعلومات ذات مصدر داخلي. • أهمية السياق الاجتماعي. • الميل إلى عرض المعطيات كما اقترحت. • الحاجة إلى أهداف خارجية.	- الاستقلالية عن المجال : • الثقة في المرتكزات الشخصية ذات مصدر داخلي. • تعلم غير مرتبط بالسياق الوجداني والاجتماعي. • الميل الشخصي إلى إعادة هيكلة المعطيات. • تحديد ذاتي للأهداف.
- التأمـــل : • الميل إلى إرجاء الجواب للتأكد من صحة الحل. • تفضيل التردد على الوقوع في الخطإ.	- انـدفـــاع : • الميل إلى الإجابة بسرعة حتى ولو تم ارتكاب الخطإ. • رفض التردد.

(19) Carra et Sico, Une autre perspective sur les violences scolaires, 1997

(20) J.P Astolfi, L'école pour apprendre

- الإنتـــــاج : • الميل إلى امتلاك المعرفة باتخاذ موقف ملتزم. • التعلم عن طريق الفعل. • أهمية النشاط الحركي للمتابعة (شفوي، خطي، حركي).	- الاستـهـلاك : • الميل إلى امتلاك المعرفة باتخاذ موقف متحفظ. • التعلم بواسطة الملاحظة. • استدماج التعلم دون تجليات حركية.
- الشكلنـــة : • الميل إلى العمل بانتظام وفق الإمكانات الذهنية المتوفرة كيفما كان نوع المهمة. • العمل وفق نمط وحيد دون توقف.	- النمذجة المثالية : • الميل إلى تبني المستوى الذهني المطلوب وفق خصوصيات المهمة. • إمكانة العمل بحسب تنوع المستويات وباقتصاد عندما تسمح الظروف بذلك.
- التشـديـد : • الميل إلى البحث عن الاختلافات والتعارضات والتناقضات، ولو أدى الأمر إلى الزيادة في حدتها. • الإصرار على وجود مسافة إزاء ما هو معروف سلفا. • الشعور بالمتعة إزاء ما هو جديد.	- المساواة : • الميل إلى البحث عن العلاقة المنظمة والعناصر المعروفة وعادات التفكير، ولو أدى الأمر إلى عدم إدراك التفاصيل الأصلية. • الميل إلى إرجاع الجديد إلى ما هو معروف. • الشعور بالمتعة إزاء ما هو متوقع
- السمعي : • الميل إلى استرجاع المعرفة بإعادة تشكيل ديناميتها من خلال سرد مراحلها.	- البصري : • الميل إلى استعادة المعرفة بإعادة بناء الصورة من خلال تصور عناصرها.

أكيد أن التلميذ السيكولوجي مطالب باستغراق مدة طويلة لمعرفة أمثل الشروط للتعلم ؛ ومع ذلك فليس من الأكيد أنه يكون على استعداد للتعلم بمجرد معرفته للشروط الآنفة الذكر. من أبرز مخاطر فكرة الأسلوب المعرفي أنها قد تحصر التلميذ داخل نموذج معين، وجعله غير مهتم بالتغيرات الطارئة على سلوكه، نتيجة ظروف التعلم، وتجميع التلاميذ المتقاربين داخل نفس الفصول ؛ إذ يصبح التجانس هو معيار التنظيم المدرسي ؛ إلا أنه ينبغي الإقرار أن مساعدة التلميذ على تشكيل معرفة أفضل بشأن طريقته في السلوك، وعلى تعديل محيط تعلمه، يمكنه من إعطاء دلالة للمعرفة، من خلال التعرف على الشروط التي تيسر الطريق نحو التعلم.

2. التلميذ الإبستيمولوجي :

يعرف التلميذ الإبستيمولوجي على أنه هو القادر على وضع مسافة ما بينه وبين المعارف التي يتعين عليه ضبطها، بهدف إدراك دلالتها ووضعها في إطار المادة المدرسة، وفهم علاقاتها مع

معارف أخرى ضمن المادة نفسها أو ضمن مواد أخرى، والتكيف مع الشروط التاريخية والاجتماعية لبروزها. إن ما يلاحظ هو كون أغلب التلاميذ يتصورون التعلم على أنه عملية شحن للذهن بكم متراكم من المعارف، ينبغي لهم تدبيرها ؛ وهكذا، تتولد لديهم الحاجة إلى الإسراع بنسيان ما تعلموه، حتى يتسنى في اعتقادهم تعلم أشياء جديدة ؛ فهم يتصورون التمثل إذن في إطار عملية التذكر فقط ؛ لكن هذا التصور خاطئ بتاتا ؛ لأن التعلم لا يعني تجميع المفاهيم ؛ بل الربط فيما بينها بهدف بناء مفاهيم أخرى أكثر تجريدا ؛ بمعنى آخر، يتعلق الأمر بمد جسور معرفية ما بين المعارف المتجزئة داخل مادة معينة أو ما بين عدة مواد.

ينبثق معنى التعلم من الروابط القائمة ما بين المعارف لا من مجرد تجميعها ؛ كما أن التعلم هو موضعة المعارف داخل ترابطها التاريخي. التعلم بمعنى دقيق، يتمثل في الإيجاد التدريجي لمعنى المادة المدرسة، بمعنى التوصل إلى فهم أسئلتها حول العالم ومناهجها والنظريات الكبرى التي تبنيها.

يتمثل معنى المعارف في إبراز الكيفية التي تسجل بها المحتويات داخل واقع المعرفة التي يقدمها المعنى ؛ وهو أيضا الاكتشاف التدريجي للأسس الأنثروبولوجية للمادة المدرسة، أي فهم الأسئلة التي تجيب عنها المادة، والتي تسمح للفرد بالفهم.

3. التلميذ الاستراتيجي :

يحيل مفهوم التلميذ الاستراتيجي على التلميذ القادر على الوعي بما يستفيده من المعارف المكتسبة، سواء على المستوى الشخصي، بمعنى مشروعه الخاص، أو على المستوى المهني، أي مشروعه المهني. غالبا ما يعرض المشروع أمام اليافعين باعتباره إمكانة للتحرك ؛ إلا أن هنالك صعوبات كثيرة تعترضه حينما يطلب من تلاميذ في وضعية هشة القيام به. يمكن إبراز التلميذ الاستراتيجي من خلال إدراجه في وضعية التفكير في مستقبله على ضوء حاضره واهتماماته في الوقت ذاته، بما هو موجود، وذلك من خلال تصور سيرورته.

تتواجد لدى كافة المدرسين أمثلة للمتعلمين الاستراتيجيين، والتي سبق لهم ملاحظتها داحل الفصل الدراسي ؛ وأهم مميزة لدى هؤلاء المتعلمين هي مقاربتهم للأنشطة أو المهام التربوية المقترحة بمزيد من الثقة، ويقين تام من النجاح في إنجازها، أو على الأقل معرفة كيفية مباشرتها من أجل إنجاحها. تتميز هذه الفئة من المتعلمين بانضباطها وشطارتها Débrouillardise ولا تتخلى بسهولة عن العمل المراد إنجازه حتى في حال مواجهتهم لصعوبات.

يعي هؤلاء المتعلمون، أن التعلم سيرورة نشيطة وأن عليهم تحمل جزء من المسؤولية فيه ؛ فهم يسائلون الدعامات وأدوات التعلم، ويدركون لحظات تمكنهم أو عدم تمكنهم منها ؛ وعندما تبرز

الصعوبات، فهم يحاولون إيجاد ما ينقصهم لحلها، أو يلتمسون مساعدة مدرسهم أو زملائهم. في ذهن هؤلاء المتعلمين، يعني التعلم سيرورة منهجية ترتهن بشكل كبير بمراقبتهم.

بالرغم من أن كافة المدرسين يتوفرون على تجربة بخصوص المتعلمين الاستراتيجيين، يبدو من الأفيد أن ندرس بطريقة أكثر منهجية مميزات المتعلم الاستراتيجي بهدف فهم أفضل لهم، وكذلك استخراج استراتيجيات تعليمية من شأنها أن تساعد التلاميذ الذين يعدمون فرصة أن يكونوا متعلمين استراتيجيين. تتنوع التعريفات النوعية التي يستعملها الباحثون لشرح التعلم الاستراتيجي ؛ لكنها تتبع نفس الخطوط العريضة وتنحو جميعها إلى نفس الخلاصات ؛ وسوف تهم دراستنا بالأساس هذه العناصر المشتركة والتي وردت في أعمال پات ألكسندر Pat Alexander (1988) وسكوت پاريس Scott Paris (1990) وپول پنتريش Paul Pintrich (1990) وباري زيمرمان Barry Zimmerman (1996)، وقد مكنت هذه الأعمال من توضيح وتنقيح المفاهيم المرتبطة بالتعلم الاستراتيجي ؛ وبالاعتماد على هذه الأشغال، قام ڤينشتاين Weinstein (1994) ببلورة نموذج للتعلم الاستراتيجي، الذي يقدم تركيبا لأهم نتائج البحث والمعطيات التطبيقية في هذا المجال ؛ ويتمثل المبدأ الأساس في كون المتعلم الاستراتيجي يتوفر على الكفاية الضرورية للنجاح في التعلم.

-كيف يتصرف المتعلم الاستراتيجي ؟	• يعرف جيدا كيف يتعلم. • يلجأ إلى استراتيجيات تعلم. • يضع قيد الاستعمال قدراته في التفكير.
- الإرادة والرغبة في التماس الكفايات والطرائق.	• يثمن الكفايات والطرائق. • يعبر عما يكفي من الاهتمام لكي يتواجد لديه التحفيز على التماس هذه الطرائق. • يقتنع باستعمال هذه الكفايات وهذه الطرائق.
- الضبط الذاتي بشكل يجعله قادرا على التحكم في التعلم.	• القدرة على إنجاز ناجح لنشاط معين في ظل حيز زمني معقول. • التخطيط للطريقة التي تمكن من تحقيق الهدف. • التحكم في التدرج. • تقييم النتائج انطلاقا من الأهداف المنطلق والتغذية الراجعة التي يتلقاها من قبل المدرس أو الأدوات المقترحة. • تبني مقارنة منهجية للتعلم.

4. التلميذ المنهجي :

ورد في تعريفات الباحثين، أن التلميذ المنهجي هو الذي يقوم ببناء منهجه في التعلم، ومن تم يصير تكتيكيا. فهو يضع لنفسه في فضاء التعلم طريقة في العمل، تتيح له التدرج الواعي. ومن أهم الملاحظات الصادرة عن المدرسين في الحقل التربوي المغربي، عدم توفر المتعلمين على مناهج للعمل، وجهلهم بكيفية التصرف في مواجهة نشاط مدرسي معين ؛ ومن هنا، يطرح التساؤل : ما هي الكفايات التي ينبغي تطويرها لدى المتعلم كي يجد المعنى في عملية اكتساب المعرفة ؟ تتمثل الإجابة عن هذا التساؤل في العناصر الموالية :

- الدفع بالمتعلم إلى تصور فكره على أنه ممكن وجائز، وأنه يقتضي مواجهة فكر الغير ؛
- إثارة الشك في تفكير المتعلمين لكي يعمدوا إلى المقارنة ما بين مواقفهم ووجهات نظرهم، ولكي تتولد لديهم القناعة بأن الفهم يتم بناؤه في إطار النقاش الفكري والصراع المعرفي ؛
- أخذ تمثلات المتعلمين بعين الاعتبار، والاشتغال عليها وإثارة نقاشات معرفية بشأنها ؛
- مساعدة المتعلم على مواجهة الأسئلة ووضع الحدود واقتراح الأهداف التي يراد التوصل إليها ؛ وفي هذا السياق يبدو أن التعاقد يشكل طريقة مساعدة في ذلك.

إن الدفع بالمتعلم إلى التفكير بمفهوم التعاقد، يبقى أكثر أهمية من الدفع به إلى التفكير بمفهوم المشروع ؛ ذلك أن الأمر يتعلق بتنظيم وترتيب وضعيات التعلم ؛ وذلك اعتمادا على اتفاق أو توافق يتم التفاوض بشأنه ما بين المدرس والمتعلم، بخصوص المضامين التي يراد اكتسابها، والمناهج التي يلزم تطويرها، أو السلوك الذي يجب تبنيه.

من الممكن أن يشمل التعاقد الوسائل التي سيتم وضعها قيد الاستعمال، والمساعدات التي سيتم التماسها، ونمط التقييم والمؤشرات الضرورية لتحقيق الأهداف المسطرة. إن التعاقد، يسم الفعل التعلمي بطابع الزمنية ؛ ذلك أنه رهين بآجال محددة ؛ ومن تم، فإن المسؤولية تكون مزدوجة، أي أنها على عاتق المدرس والمتعلم على حد سواء. ومن جهة أخرى، فالتعاقد له وقع أكيد على خصوصية العلاقة ما بين المدرس والمتعلم ؛ إذ يعمد إلى التعامل مع التلميذ في إطار خصوصيته ؛ وهذا ما يجعل التعاقد يتميز بالنسبية فيما يخص اكتساب المضامين وتحويل السلوكات، والنجاح في المشروع وحل الصراعات.

5. التلميذ المحلل :

لقد تأكد من خلال أبحاث عدة، أن الإقرار بأن أقوى الكفايات التي تتيح إعطاء معنى للتعلم، تنبثق من قدرة المتعلم على اتخاذ مسافة إزاء ما يقع بالمدرسة وما يعايشه في ظلها. فمعنى

التعلم يتموضع ما بين الانخراط والتفسير، أي ما بين المعيش وعملية تحليله، ما بين القصد والعمل، وما بين الغرض والتصميم.

كما يتفق أغلب الباحثين على تواجد مسلكين من شأنهما مساعدة المتعلم على أن يضطلع بوظيفة التحليل ؛ ويتمثل هذان المسلكان في زمن الابتعاد عما تم القيام به في المقام الأول ؛ ثم طريقة الإجراء وكيفية التعلم ؛ ومن هذا المنطلق، تبرز أهمية الأنشطة الميتامعرفية Métecognitives داخل الفصل، والتي تهم وضعيات التعلم. تمكن هذه الأنشطة المتعلم من الوعي بنشاط التفكير لديه، وهي تنقسم إلى قسمين :

- المعارف القائمة حول طريقته المتبعة في التعلم، والتي تندرج في صلب اهتماماته، والمهام التي يضطلع القيام بها، والاستراتيجيات المتبناة ؛ ثم التفاعل ما بين مجموع هذه العناصر ؛

- آليات التنظيم الذاتي، التي يضعها المتعلم قيد الاستعمال خلال نشاطه، كمعرفته بتواجد إجراءات أخرى غير الإجراء الذي اتبعه، والذي آل به إلى العجز عن حل مسألة ما[21].

على هذه الشاكلة تمكن الميتامعرفة Métacognition من خلق مسافات إزاء الأنشطة قصد ملاحظتها بشكل أفضل، والاقتراب من معرفة الذات، والوعي بعملية الوعي ذاتها.

(21) A.M. Doly, Profession professeur

7

الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة

أولا - المفهوم والتعريفات الإجرائية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة :

• مدخل :

لا يمكن لأحد أن يخالف هذين الرأيين التاليين :

- الأطفال المعاقين، يتحكم في مرجعيتهم النظرية بالدرجة الأولى، الجانب الإنساني، أي المرجعية الوجدانية، باعتبارهم أناس ينبغي أن يعيشوا كرامة الإنسانية، مع التفكير في الاستفادة من إمكانتهم الخاصة داخل المردودية المجتمعية.

- الأطفال الموهبون، وهم رأسمال بشري خام، تتوقف عليه التنمية المجتمعية، خاصة في هذا العالم المعولم المتأسس في المقام الأول على الرأسمال البشري ؛ وبالتالي، فالمقاربة المتأسسة على هذا الصنف من الأطفال، هي مرجعية عقلانية بالدرجة الأولى.

1. الطفولة والحاجة :

قبل ولوج تحليل هذا المكون، نود بداية، التعريف بمكونيه، المتمثلان في الطفل والحاجة.

1.1. مفهوم الطفولة :

الطفولة مرحلة أساسية في حياة الفرد، وهي تمتد من الولادة إلى حين بلوغ مرحلة المراهقة ؛ أي إلى حدود السنة الثانية عشر أو الثالثة عشر من عمره ؛ وتأتي أهمية الطفولة من كونها تشكل القاعدة الأساس التي تتأسس عليها كل السمات والخصائص التي ستميز شخصية الفرد لاحقا في علاقته مع نفسه والآخرين ؛ سواء تعلق الأمر بالسمات الفكرية أو الوجدانية أو الحسحركية...؛ من هنا، نفهم لماذا انصب اهتمام الباحثين، من مختلف التخصصات، على دراسة مرحلة الطفولة وتحديد خصائصها ومميزاتها ؛ حيث تميزت المقاربات بخصوص دراستها ؛

إذ هنالك من اهتم بمراحلها (طفولة أولى : من الولادة إلى سنتين ؛ طفولة ثانية : تتميز باتساع محيط الطفل واستبطان القيم والأنماط السلوكية المحيطة... ؛ الطفولة الثالثة أو المتأخرة : وتتميز بما يسمى ببروز الإحساس الأخلاقي والعمليات العقلية الأساسية مع التفتح على العالم الاجتماعي بشكل أكثر عمقا، نظراً لدخول الطفل عالم المدرسة[1].

1.2. مفهوم الحاجة :

الحاجة استغراب أو حالة نقص واختلال تحس به العضوية ؛ وهي حالة من التوتر ناتجة عن نقص شيء ضروري ؛ وقد تنتج الحاجة عن تأثيرات اجتماعية ؛ وهي أيضا المظهر السيكولوجي لحالة من النقص ؛ أما التوتر Tension، فهو حالة وجدانية مؤلمة أو غير مريحة[2].

وهنالك عدة مقاربات لترتيب الحاجات، منها ترتيب أزلو، وترتيب عبد الكريم غريب ؛ هذا الأخير الذي يعتبر أهم حاجة لدى الإنسان، هو التفوق والبحث عن الكمال[3].

1.3. مفهوم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة :

بالانطلاق من المفهومين السابقين (الطفولة والحاجة) ؛ يتبين بأن الطفولة تشكل القاعدة الأساس لشخصية الفرد ؛ أما الحاجة فهي عادة ما ترتبط بالنقص والاختلال. وفي هذه الحالة، إذا جمعنا بين المفهومين السابقين (طفولة + حاجة)، فمعنى ذلك أن الشخصية سوف تكون غير متوازنة ؛ لأن الطفولة تشكل قاعدتها والحاجة تمثل مناخا غير متوازن لبلورة الطفولة ونموها السليم.

2. المفهوم الموضوعي لأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة :

في أواخر القرن العشرين وبداية الألفية الثالثة، انطلاقا من المواثيق الدولية ؛ أضحى الطفل بالعالم مركز اهتمام ومجالا خصبا لمختلف الدراسات، خاصة فيما يتعلق بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ؛ إذن فما المقصود الحقيقي بهذا المفهوم ؟

مما لا ريب فيه، أن جل الدراسات عندما تتناول هذا الموضوع، نجدها في المقام الأول تهتم بما كان يطلق عليهم بالأطفال المعاقين Hondicapés ؛ وهذه المقاربة المحدودة الأبعاد، تحيلنا على

---

(1) عبد الكريم غريب : المنهل التربوي، ص ص 338 - 339.
(2) نفس المرجع، ص 118.
(3) عبد الكريم غريب : سيكولوجيا الكمال، من عقدة أوديب إلى عقدة الأمير، 2009.

الوقوف عند ﴿ ويل للمصلين ﴾ في القرآن الكريم ؛ بينما المفهوم الصحيح والموضوعي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، يتمثل في منظور مزدوج، يأخذ بعين الاعتبار الأطفال المعاقين وفي الوقت نفسه، الأطفال الموهوبين.

2.1. الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة / المعاقين :

2.1.1. المفهوم العام للإعاقة :

عادة ما يدل معنى الإعاقة، على القصور أو العجز المصاحب لعاهة معينة ؛ ومع هذا كله، فإن دلالة الإعاقة، تبقى مرتبطة نسبيا بالمعايير أو المؤشرات المعتمدة داخل الجماعة أو المجتمع الذي ينتمي إليه الفرد المعاق. وفي هذا الإطار، يمكن بشكل عام، الحديث عن ثلاثة مستويات من الإعاقة :

أ – **الإعاقة الخفيفة** : ويمثل هذا المستوى، الإعاقة التي تصيب القدرات وسيرورات النمو ؛ كما يسمح هذا المستوى من الإعاقة للطفل أو الفرد، بالاعتماد على النفس، دون توقفه على قدر كبير من المساعدة الخارجية.

وتجدر الإشارة بخصوص هذا المستوى من الإعاقة، إلى أن المدرسة المغربية قد أولت عناية كبيرة لدمج Inclusion هذا الصنف من الأطفال داخل منظومة التربية والتكوين ؛ أي خلال تدريسهم الخاص، يمكن لهم فيما بعد الالتحاق بالمستويات الدراسية العادية المناسبة لهم، مع تتبع من طرف مدرسيهم ومدرسي الفصول الدراسية العادية ؛ وهذا قد لا يعني قطيعة تامة بين صنفي المدرستين، الخاصة للمعاقين والعادية للأسوياء.

ب – **الإعاقة المتوسطة** : وهي إعاقة تتحسن بفعل تدخل مختص، ليصبح الطفل / المتعلم قادرا على الاندماج Integration داخل النسيج الاجتماعي والمهني ؛ وتهتم المنظومة التربوية المغربية كذلك بهذه الفئة من الأطفال بغرض إدماجهم داخل الدراسة والحياة الاجتماعية والاقتصادية ؛ وذلك بعد تأهيلهم وفق الإمكانات التي يتوفرون عليها والتي تم صقلها بالفصول الدراسية الخاصة بالأطفال المعاقين.

ج – **الإعاقة العميقة** : في هذا المستوى من الإعاقة العميقة، يكون صاحبها غير قادر على الاعتماد على نفسه ؛ حيث تتوقف حياته حتى فيما يتعلق بحاجاته الأولية على الغير، والمعاق من هذا الصنف لا يدخل ضمن اختصاص المنظومة التربوية التكوينية المغربية، لكونه يحتاج لرعاية خاصة ومكثفة، قصد حمايته للاستمرار في العيش والحياة ؛ ولذلك فهو عادة ما يوكل لجهات تابعة لوزارة الصحة المغربية.

لا يتسع المجال هنا للتفصيل في أصناف الإعاقة الحركية والحسية والذهنية[4] ؛ حتى يفسح لنا المجال للحديث عن الصنف الثاني من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة / الموهوبين والعباقرة.

2.2. الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة / الموهوبين :

بداية، نود إبراز هذا التمييز بين الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، الذين شملتهم هذه المقولة Catégorie، علما أن هذه المقولة تضم صنفين من الأطفال : أطفال معاقين وأطفال موهوبين ؛ أي شكلين من الأطفال المختلفين على مستوى الإمكانات.

والسبب الرئيس، يعود بالأساس إلى ابتعادهما عن المتوسط، سواء سلبا أو إيجابا ؛ أما السبب الثاني فكلا هذين الصنفين من الأطفال يواجهون إعاقة حقيقية على مستوى التمدرس، لأن إيقاعتهم تختلف كثيراً عن إيقاعات الأطفال العاديين.

2.2.1. المفهوم العام للأطفال الموهوبين والعباقرة :

في ظل هذا العالم المعولم، المتأسس على السبق المعرفي، يعتبر هذا الصنف من الأطفال الرأسمال الحقيقي لنهضة وتقدم المجتمع، من خلال الرأسمال البشري الثمين الذي يشكلونه؛ لكن المشكلة التي تقف عائقا بالأساس أمام الاهتمام والرعاية اللازمة بهذا الصنف من الأطفال، تعود بالدرجة الأولى للمواقف الأسرية، تحت طائلة غريزة التفوق والكمال[5] ؛ حيث الآباء والأولياء يرغبون بحدة التحاق أبنائهم بمدارس التفوق !؟

على الرغم من الزحزحة التي أحدثها هوارد كاردنير H. Gardner بخصوص مفهوم الذكاء، الذي حوله إلى ذكاءات متعددة (الذكاء اللغوي ؛ الذكاء المنطقي الرياضي ؛ الذكاء الفضائي؛ الذكاء الموسيقي ؛ الذكاء الحركي ؛ الذكاء البينشخصي ؛ الذكاء الشخصي أو الذاتي ؛ الذكاء الطبيعي ؛ الذكاء الوجودي أو الفلسفي)[6] ؛ فإن هذه الذكاءات طرحت مشكلتين أساسيتين، هما :

- عندما يحدد كاردنير، إحدى الذكاءات، فإنه يقرنهما بأكبر العلماء، كأفلاطون والذكاء الوجودي ؛ أو موزار والذكاء الموسيقي... ؛ ونعلم أن المدارس بما فيها الجامعات لا تبني هذا المستوى من الذكاءات داخلها.

---

(4) عبد الكريم غريب : الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتأهيلهم للمشاركة في التنمية المجتمعية، ضمن المؤلف الجماعي : الميثاق الوطني للتربية والتكوين، قراءة تحليلية، من ص 325 إلى ص 333، 2006.

(5) عبد الكريم غريب : سيكولوجيا الكمال، من عقدة أوديب إلى عقدة الأمير، 2009.

(6) عبد الكريم غريب : بيداغوجيا الكفايات، ص ص 34 - 35 - 36، 2004.

- المشكلة الثانية المرتبطة بهذه المقاربة للذكاءات المتعددة، تتمثل في كونها مبنية فوق الرمال، بمعنى تفتقر لمرجعية أو پراديكم علمي، كما هو الأمر لپرديكم بياجي والسلوكية والمعرفية والتحليل النفسي....

إزاء هذه التوعكات التي تعاني منها مقاربات الذكاءات المتعددة، ونظراً لكون الشخصية الفردية كلا لا يتجزأ سوى من حيث منهج الدراسة ؛ يبقى من المنطقي اعتماد المفهوم العام للذكاء لتحديد مستويات الموهوبين والعباقرة ؛ وانطلاقا من إحدى مجالات دراستنا النظرية والميدانية[7] ؛ تبين أن هناك عدة اتجاهات في تحديد الموهبة والعبقرية ؛ من أهمها الاتجاه القياسي الذي يتأسس على اختبارات الذكاء ؛ والاتجاه الاجتماعي، الذي يولي أهمية قصوى للظروف السوسيواقتصادية والسوسيوثقافية في تحديد الموهبة والعبقرية.

وبغض النظر عن هذا الاختلاف في المرجعتين ؛ فإن ما يهمنا هاهنا، هو المنتوج، أي مستوى الموهبة والعبقرية كإمكانة متوفرة لذى الطفل أو المتعلم الذي نرغب في قياس ذكائه من خلال اختبارات الذكاء الموضوعية ونعتبرها في الوقت نفسه مرجعية لتحديد مستويات الموهبة والعبقرية ؛ وفي هذا الصدد يميز الاتجاه القياسي ما بين :

أ) الطفل الموهوب، الذي تصل نسبة ذكائه إلى 140 درجة على اختبار الذكاء فأكثر.

ب) الطفل العبقري، هو الذي تصل نسبة ذكائه إلى 170 درجة فأكثر[8].

نفس هذه المقاربة، تطبق على الأطفال المعاقين وأيضا وفق عدة اتجاهات (القياس ؛ النمو ؛ التكيف ؛ التربية ؛ السببية)[9].

ثانيا - أساليب واستراتيجيات تدريس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة :

بالمدرسة المغربية، من الصعب جداً الحديث عن رؤية واضحة بهذا الخصوص ؛ ذلك المناهج الدراسية موحدة، والتلاميذ يوضعون في فصول دراسية وفق القولة الشهيرة «كأسنان المشط» ؛ والذي يحدث، هو ما يلي :

1. بخصوص الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة المعاقين :

يتلقون تدريسا وتكوينا من طرف مدرسين أو مدرسات عاديات، أي غير متخصصات في شؤون وخصوصيات الأطفال المعاقين، لا من الناحية السيكولوجية والديداكتيكية، ماعدا بعض

(7) عبد الكريم غريب : التخلف الدراسي، دراسة نظرية وميدانية بالمدينة والبادية، ص ص 17 - 18.
(8) المرجع السابق، ص 17.
(9) نفس المرجع، ص ص 13 - 14.

التكوينات العرضية التي يتلقونها ؛ كما أن إقدام المدرسات والمدرسون، غير ناتج عن تخصص في هذا المجال ولا عن رغبة حقيقية ؛ بل الأمر يرتبط فقط بالانتقال من الوسط البدوي إلى الوسط الحضري ؛ حيث تتواجد أغلب مدارس الأطفال المعاقين.

2. بخصوص الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الموهوبين والعباقرة :

أما بخصوص الأطفال الموهوبين والعباقرة، فعلى الرغم من أن الميثاق الوطني للتربية قد شدد على مدارس أو فصول دراسية للتميز ؛ فإن الواقع التدريسي لم يعر أي اهتمام لذلك التوجه؛ حيث المتعلمين بالإعدادي والثانوي وحتى الجامعي، يدرسون بكافة مستوياتهم جنبا إلى جنب؛ وتبقى الدروس الخصوصية لأبناء الأسر المحظوظة، هي الحاسم في التميز للمتعلمات والمتعلمين ولو تعلق الأمر بالأقسام التحضيرية التي تتشكل من سنتين بعد الباكالوريا.

من هنا، نجد أنفسنا نسقط في پراديكم إعادة الإنتاج لبورديو وپاسرون ؛ حيث الوظيفة الواقعية للمدرسة، تتحدد في إعادة إنتاج المجتمع على ما هو عليه من تباينات سوسيواقتصادية وسوسيوثقافية !؟

ثالثا - كفايات ومؤهلات مدرسي المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة :

في هذا الباب كثرت الدراسات والأبحاث ؛ منها ما ركز على الكفايات التي ينبغي أن يمتلكها المدرس المختص ؛ ومنها ما حدد لائحة لمجموعة من المواصفات الضرورية لتدريس المتمدرسين ذوي الاحتياجات الخاصة. وفي هذا الصدد نورد أهم الكفايات والمهارات اللازم توفرها لدى مدرس متمدرسي ذوي الاحتياجات الخاصة، كما أوردتها الباحثة المصرية ليلى كرم الدين، فيما يلي :

- مدى إلمام المدرس باللغات الأجنبية والفنون والتاريخ والجغرافيا ؛
- الحصول على درجة الباكالوريوس في التربية الخاصة ؛
- الحصول على تصريح عمل لمزاولة المهنة أو اجتياز امتحان حكومي للتصريح بممارسة العمل كمدرس تربية خاصة ؛
- الحصول على تصريح عمل دائم لا مؤقت أو ميداني ؛
- القدرة على القيام بتدريس عدد من المواد للمتمدرسين والقيام بتقدير وتقويم أداء المتمدرسين ومدى تقدمهم ؛

- القيام بالخدمات الاستشارية والتعاون مع الزملاء والإدارة والقدرة على التواصل مع أسر المتمدرسين والمجتمع المحلي المحيط بالمدرسة ؛
- التمكن من تخطيط المناهج، بدأ من تحديد الأهداف واختيار الأنشطة والأساليب وإدارة الفصل الدراسي وتقويم أداء الأطفال وتصحيح المسار في حالة عدم تحقيق التقدم المطلوب؛
- اجتياز الاختبارات التي تقدمها الولاية التي يعمل بها المدرس حول المعلومات ومهارات التدريس في مختلف المواد الدراسية الأساسية الموجودة بالمنهج الدراسي ؛
- القدرة على استخدام التكنولوجيا المتطورة والعمل مع الأطفال وتعليمهم طرق التعامل ؛
- القدرة على تقدير الاحتياجات التعليمية للتلاميذ والاحتياجات الفردية لكل تلميذ والقيام بإعداد البرنامج الفردي للاحتياجات الخاصة[10].

على الرغم من أن النقط السالفة الذكر قد حددت من طرف الرابطة القومية للتربية بالولايات المتحدة سنة 2005 ؛ فهي مع ذلك، عملت على دمج ما بين شروط التدريس وكفايات مدرسي تلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة.

بناء على ما سبق، فإن السؤال المطروح يتمثل في من يتحمل مسؤولية تحديد منهاج متكامل لتأهيل مدرسي التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بشقيه : المعاقين والموهوبين ؟

لما أورد الميثاق الوطني، بأن الجامعة قاطرة للتنمية ؛ هذا إلى جانب مسؤوليتها عن البحث العلمي بمختلف مجالاته وفروعه ؛ فإن المنطق السليم، يفترض تحمل الجامعة المغربية مسؤولية هذه المهمة ؛ إلا أننا ومع كامل الأسف، ما نلاحظه بالجامعات المغربية، الغياب الشبه التام لما هو تربوي وبيداغوجي وديداكتيكي، لأن فاقد الشيء لا يعطيه.

كل هذا يقود إلى ضرورة مراجعة توظيف الأساتذة الجامعيين بالجامعات المغربية ؛ لأن الدبلوم الذي يحصل عليه الطالب في الشعر الجاهلي أو في تخصصات أخرى، لا يعفيه من التسلح بالمرجعيات التربوية والبيداغوجية والسيكولوجية... ؛ وفق تكوين مستمر إجباري، يؤهله لدراسة أهم القضايا والإشكاليات التربوية بالمدرسة المغربية.

رابعا - إيقاعات التعلم مربط الفرس في إعداد المناهج وتأهيل المدرسين :

الإيقاعات المدرسية التي تعتمد معيار الكرونولوجيا، تهتم بالتموجات اليومية، بحيث، أن بداية الظهيرة وبداية الصباح، تشكلان فترتين عصيبتين للتطور اليومي على

(10) ليلى كرم الدين : الاتجاهات الحديثة في إعداد وتأهيل معلمي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، مجلة تنمية الموارد البشرية، عدد 4، ص ص 44 - 45.

مستوى درجة الاكتساب والتعلم، ونفس القاعدة يمكن سحبها على يومي السبت والإثنين[11].

أما إيقاعات التعلم Rythmes d'apprentissage ؛ فهي تتعلق في المقام الأول، بإمكانات المتعلم الذهنية بالأساس ؛ وفي المقام الثاني بالمناهج الدراسية ؛ وفي المقام الثالث بمؤهلات المدرس ؛ وفي المقام الأخير بالمناخ العام للمؤسسة التعليمية.

ويفيد إيقاع التعلم، المدة الزمنية التي يستغرقها المتعلم في تعلم معارف معينة أو حل مشكلة من المشكلات أو إنجاز فرض من الفروض...

وهنا تطرح مسألة الفروق الفردية ضمن مرجعية البيداغوجيا الفارقية[12] ؛ على اعتبار أن التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، يتميزون بالدرجة الأولى في إيقاعات تعلمهم ؛ بحيث أنهم يستغرقون وقتا أكثر لاستيعاب معارف معينة ؛ بينما يستغرق التلاميذ العاديين وقتا أقل من سابقيهم ؛ في حين يستغرق التلاميذ الموهبون والعباقرة أقل بكثير من التلاميذ المعاقين والعاديين.

المشكلة المطروحة بالمدرسة المغربية، تتمثل بالأساس في ما يلي :

- منهاج موحد ؛
- غلاف زمني موحد ؛
- مدرسين لا تراعى فيهم مؤهلاتهم وكفاياتهم وفق أصناف المتعلمين ؛
- غلاف زمني موحد لعملية التقييم.

كل هذه المكونات لمشكلة المدرسة المغربية، تضرب بعرض الحائط ما يسمى بالفروق الفردية التي أقرتها نتائج مختلف الدراسات السيكولوجية ؛ ناهيك عن تجاهلها التام للمعطيات الخاصة بالبيداغوجيا الفارقية !؟

- خلاصـــة :

من الصعب جدا التفضيل بين المواد الطبيعية (الخضر، الفواكه، البيترول، الغاز، الذهب...)؛ لأنها كلها يستخدمها الإنسان وقت الحاجة إليها لضمان حياته من جهة ولاستمرار تطوره من جهة أخرى.

---

(11) عبد الكريم غريب : المنهل التربوي، ص 836.

(12) عبد الكريم غريب : البيداغوجيا الفارقية – سيرورات وطرائق لتغيير المدرسة، 2011.

وعندما يتعلق الأمر بالعنصر البشري، فالأطفال المعاقون، رغم إعاقتهم بمختلف أصنافها ؛ فهم بعد تأهيلهم اللازم يتحولون إلى رأسمال بشري يساهم بشكل أو آخر في تنمية مجتمعهم؛ أما بخصوص الأطفال الموهوبين والعباقرة، فهم يمثلون الركيزة الأساس لتنمية وتطوير مجتمعهم والدفع به إلى مصاف الدول المتقدمة عن طريق الخلق والإبداع.

كل هذا، يقود إلى حتمية لازمة ومسلمة غير قابلة للجدل، تتمثلان في كون منظومة التربية والتكوين، تشكل بأي مجتمع من المجتمعات عمودها الفقري وآمالها في المستقبل بمختلف حقبه، الحالية والمتوسطة وبعيدة المدى.

ولا يمكن لهذه التطلعات أن تتحقق سوى من خلال :

- مشروع تربوي مجتمعي ومتداخل في الوقت نفسه مع الكونية ؛
- تأهيل متكامل للمواد البشرية التربوية ؛
- التحلي بقيم الواجب والمسؤولية ؛
- تحيين المعارف والمهارات والقدرات والكفايات، عبر التكوين الذاتي والتكوين المستمر للموارد البشرية التربوية ؛
- الرغبة الحقيقية في القيام بالمهام الموكولة لكل مورد بشري تربوي ؛
- تغليب مصلحة المجتمع والوطن على المصلحة الذاتية ؛
- اعتبار الممتلكات العمومية كملكية شخصية ؛
- اعتبار التلاميذ كأبناء ورجال ونساء مستقبل المجتمع ؛
- .....

8

شخصية المدرس (ة) وموصفاتها التربوية

• مدخل :

بالفصل السابق المرتبط بشخصية المتمدرسين، حددنا بشكل مركز في بدايته أهم معالم الشخصية من الوجهة السيكولوجية ؛ لكن عامل النمو والتطور البيولوجي والفكري وحتى الوجداني، يشكل فارقا كبيراً بين شخصية الطفل أو المراهق والراشد ؛ وعلى اعتبار أن المدرسة أو المدرس يعدان راشدان، فإن الحديث عن شخصيتهما يختلف كثيراً ؛ ذلك أن شخصية الراشد تشكلت بصفة شبه كاملة، ويبقى الأمر مرتبطا بالتكوين المستمر أو إعادة التكوين لتحيين مهاراته ومعارفه.

وعلى الرغم من كل هذا، فإن حياة الراشد التي تتموقع بين فترتي الشباب والشيخوخة، فهي بذلك تمثل فترة مهمة من حياة الأفراد ؛ حيث الراشد يشكل داخل المجتمع المصدر الأساس لتنمية مجتمعه بمختلف القطاعات ؛ لكن هذه الوظيفة لا يمكن أن تتحقق في صورتها الكاملة داخل هذا العصر المعولم، في غياب تأهيل مستمر وتحيين لكفاية الراشد، خاصة عندما يتعلق الأمر بالمدرسات والمدرسين ؛ ولتحقيق هذه الغاية لابد من تحديد المواصفات الضرورية للمدرسة أو المدرس، لكونها ستشكل منطلق ومرجع التأهيل.

ضمن هذا السياق، يأتي هذا الفصل لإبراز أهم المواصفات التربوية لشخصية المدرس.

لعل من أهم اللحظات في المشوار المهني للمدرس، هي اللحظات الأولى، أي تلك التي يجد فيها نفسه ولأول مرة في مواجهة تلامذته. أكيد أن هنالك لحظات عصيبة يمر بها المدرس، من قبيل ترقب نتائج امتحانات التخرج من مركز التكوين، ثم انتظار لحظة تعيينه ؛ إلا أن أهم لحظة على الإطلاق، هي تلك التي يلج فيها المدرس القسم الدراسي لأول مرة من أجل مباشرة حياته المهنية ومشواره التعليمي. يتعلق الأمر بولوج عالم يتسم بدرجة معينة من التعقيد ؛ وذلك لعدة اعتبارات، من ضمنها أن المدرس سيتعامل مع مجموعة فصل غير متجانس في أغلب الأحيان،

وضرورة امتثاله لمسطرة محددة من الواجبات ؛ وذلك تحت رقابة الإدارة التربوية للمؤسسة من جهة، والمفتش التربوي من جهة أخرى. فكيف ينبغي للمدرس أن يتعامل مع كافة هذه العناصر التي يظل مرتهنا بها في أدائه لمهامه ؛ وما هي أنجع السبل كي يفرز المدرس شخصية متزنة وفاعلة في الآن نفسه داخل الفعل التربوي.

أولا - إشكالية مهنة التدريس :

لقد أثبتت التجارب والاستطلاعات المتعددة، أن الصورة التي يشكلها التلاميذ عن مدرسهم في بداية الموسم الدراسي، غالبا ما تترسخ في ذاكرتهم ؛ ومن تم، فهي تشكل جزءا من تمثلاتهم لطريقة التعامل معه على ا متداد السنة الدراسية، وربما لسنوات لاحقة إذا لازم المدرس نفس التلاميذ. قد تكون هذه الصورة إيجابية أو سلبية، وقد تكون واقعية أو كاريكاتورية ؛ والأمر الذي يطرح صعوبة تعديل هذه الصورة إن لم يكن مستحيلا، هو أنها تمثل نظاما تفسيريا لطريقة التعامل مع الآخر، سواء كان مدرسا أم موضوعا[1]. ومع الانسياب الزمني يتجذر هذا النظام في البنية الذهنية للتلميذ، بحيث يرتبط بتمنع كبير تجاه محاولات الضبط التي يلتمسها المدرس. إن هذه الملاحظة تثير مجموعة من التساؤلات، ومن ضمنها لماذا يلاحظ انضباط التلاميذ مع مدرس دون آخر ؟ وهل يعزى ضبط المدرس للفصل الدراسي إلى شخصيته أم إلى عامل آخر؟ وكيف السبيل إلى حد المشاكل داخل القسم الدراسي ؟

يجمع كافة الفاعلين في حقل التعليم على أن مهمة التدريس غاية في الصعوبة ؛ فالتدريس يتخذ صفة مهنة، باعتبار أنه قابل للتعلم، عن طريق التجربة والاحتكاك. والممارسة العلمية هي الكفيلة بشحن المدرس بالمعرفة الموضوعية لحيثيات وملابسات العملية التعليمية ؛ ومن تم، تتيح له انتقاء الطرائق الملائمة للتعامل مع التلاميذ وكافة مكونات المنظومة التربوية. يجدر التأكيد أن الموهبة لا تكفي مثلها مثل النظريات والنماذج التربوية، التي لا تمتثل للتطبيق في كافة الفصول الدراسية، بالنظر للطابع المعقد للعملية التعليمية التعلمية، تحت تأثير التحولات التي شهدها المجال الاجتماعي والاقتصادي والسياسي. زد على ذلك، أن متغيرات العملية التعليمية تتجاوز بكثير ثوابتها ؛ إذ أن مهنة التدريس تخص الإنسان، وهو قابل للتحول بطبيعة الحال.

تتداخل العديد من العوامل التي تحضر بقوة داخل المؤسسة المدرسية، وتسهم في توتر العلاقات ما بين المدرس والتلاميذ والجهاز الإداري وأولياء أمور التلاميذ ؛ ومن ضمن هذه العوامل، المستوى المعيشي للمتعلمين والتمثلات الاجتماعية الرائجة بشأن البرامج وطرائق التدريس، والآفاق المتاحة عبر التعليم ونيل الشهادات... ؛ والسبيل الأنجع لمواجهة هذه

(1) العربي اسليماني ورشيد الخديمي، قضايا تربوية، منشورات عالم التربية، 2005.

التحديات، هو التصرف العقلاني، والتدبير الزمني، والتنمية الفكرية، والتحيين المعرفي، وتفادي الإجراءات التبسيطية والاختزالية. من جهة أخرى، يقتضي هذا الأمر تبني سلوك يتسم بالمرونة والشفافية، بالإضافة إلى العمل على حسن التواصل.

1. تصور المدرس (ة) لمهنته (ها) :

نشير إلى أنه ضمن هذه الفقرة والفقرات الموالية، اعتمدنا بشكل أساسي على ما ورد في تقرير المجلس الأعلى للتعليم الصادر سنة 2008 ؛ وهو التقرير الذي تمت صياغته بناء على أبحاث ميدانية. وهكذا، فبالنسبة لأغلب المدرسين، تحظى مهنة التدريس بسمعة جد حسنة في محيطهم. وإذا كانت صورة المدرس إيجابية بصفة عامة حسب أغلبية المدرسين الذين شملتهم الأبحاث، فإن الآراء تتباين بشأن تحسن هذه الصورة على امتداد العقد الأول من القرن الحالي.

وفي هذا الصدد، فإن مدرسي التعليم الثانوي يميلون إلى تغليب وجهة النظر السلبية تجاه مهنة التدريس، حيث يصرحون من خلال الاستجوابات التي خضعوا لها أن صورة التعليم تدهورت إلى حد ما.

1.1. محفزات اختيار المهنة :

تتأرجح محفزات اختيار مهنة التدريس ما بين عامل تأمين الشغل وجاذبية المادة المدرسة ؛ وهكذا سجلت نسبة مهمة في أوساط مدرسي التعليم الثانوي، والتي تعتبر جاذبية المادة المتعلمة محفزا أساسيا لمزاولة مهنة التدريس ؛ في حين ترجع نسبة مهمة من مدرسي التعليم الابتدائي، حافز مهنة التدريس إلى عنصر تأمين الشغل بصفة أساسية في ظل عدم تواجد بدائل أخرى للشغل ؛ وقلة من المدرسين في الأسلاك التعليمية الثلاثة، الذين عزوا حافز المهنة إلى الوقت الحر والأجر والمنافع الاجتماعية، كأسباب دفعتهم إلى امتهان التدريس.

1.2. قيم ومبادئ المدرس (ة) :

بصفة عامة، يتشاطر المدرسون، سواء في التعليم الابتدائي أو الثانوي، نفس المنظور بشأن القيم والمبادئ المرتبطة بممارسة مهنة التدريس، وهي كما يلي :

- الضمير المهني الذي يكتسي أهمية بالغة لدى أغلب المدرسين ؛
- الوعي بنبل مهمة التدريس ؛
- الإخلاص للمهنة ؛

- العطاء والاستقامة ؛
- تبادل المعلومات ؛
- النـزاهـــــة ؛
- احترام الغير في أداء مهنة التدريس.

2. الصورة التي يحملها المدرس (ة) عن نفسه (ها) :

يؤمن أغلب المدرسين بدورهم كمربين ؛ ولذلك، فإن جلهم يميل إلى معاملة التلاميذ بصفتهم إخوة أو أصدقاء ؛ ولقد بينت المعطيات التي تم الحصول عليها بناء على استجوابات، أن المدرسين يخلطون ما بين هذه الصفات، أو على الأقل لا يستطيعون موضعتها في سياقها التعليمي البيداغوجي. وفي واقع الأمر، تختلف علاقة الصداقة عن علاقة الأخوة وعن علاقة التربية ؛ فعلاقة الصداقة ذات بعد ما قبل مدرسي ومدرسي وما بعد مدرسي ؛ إنها علاقة مبنية على الاحترام، الشيء الذي يفترض نوعا من التماثل والندية داخل المدرسة وخارجها[2].

يستحسن أن لا يضع المدرس نفسه في هذا الإطار من العلاقات المتناظرة. والأمر نفسه يسري على علاقة الأخوة ما بين المدرس والتلميذ ؛ إذ من الممكن أن يترتب عن ذلك نفس التبعات وحتى نفس الهنات البيداغوجية.

2.1. الحالة النفسية للمدرس (ة) في أول مواجهة :

تفيد المعطيات المحصل عليها، الأهمية البالغة التي يوليها المدرس لتجربته الأولى داخل القسم الدراسي ؛ وتمر هذه التجربة بثلاث مراحل، تتمثل في الملاحظة العفوية أولا، والملاحظة المنظمة، ثم مرحلة تحمل المسؤولية.

خلال المرحلة الأولى، يتساءل المدرس بشأن أهداف التدريس ومراحله ؛

وفي المرحلة الثانية يعمل المدرس على رصد انتظارات التلاميذ من تعلماتهم، ورسم معالم بنية الفصل الدراسي، أي مدى تجانس مجموعة المتعلمين ؛ وفي المرحلة الثالثة، يعمد المدرس في إطار التقييم المستمر إلى رصد مكامن القوة والضعف في مضامين تعليمه، ومدى استجابة هذه التعلمات لحاجيات المتعلمين.

---

(2) نفس المرجع، ص 129.

تختلف الحالة النفسية من مدرس إلى آخر، وذلك بفعل ثلاثة عوامل رئيسة، وهي تتمثل في طبيعة القسم الدراسي ونوعية العلاقة السائدة ما بين المدرس والتلاميذ، ثم تدخل المدرس من أجل إرساء الانضباط.

2.2. انعدام التواصل وتوتر العلاقات :

تجمع كافة الدراسات حول التواصل، على أنه يؤدي إلى ترسيخ علاقات تربوية حضارية ما بين المدرس والتلاميذ، وحتى ما بين هؤلاء أنفسهم ؛ وتنبني علاقة التواصل بالأساس، على الأخذ والعطاء والاحترام المتبادل. ويحيل التواصل حسب رأي هابرماس على رهان إنساني أساسي وعميق، يتجسد في بناء مجتمع يتأسس على قبول الآخر. بالمقابل، يؤدي عدم التواصل إلى توتر العلاقة ما بين المدرس وتلامذته ؛ ويتمثل الحل الأمثل لتلافي هذه المشكلة أو على الأقل التخفيف منها، في الارتكاز على ما يصطلح عليه في الأدبيات التربوية بالعقد الديداكتيكي أو البيداغوجي، والذي سنتطرق إليه في معرض لاحق.

3. تمثل المدرس (ة) للمفتش (ة) التربوي :

لا يغفل أي مدرس صورة المفتش التربوي في إطار أدائه لمهامه، فهي صورة حاضرة على الدوام ؛ إذ أن المفتش التربوي هو الذي تؤول إليه مهمة تقييم أداء المدرس ؛ ومن تم، إصدار حكم بهذا الخصوص. وما يروج في الحقل التعليمي هو أن المفتش متسلط ويتصيد أخطاء المدرس وهفواته ؛ غير أنه ينبغي الوقوف على بعض الحقائق، والتي ترد من الاختلاف ما بين المدرس والمفتش، اختلاف في طرائق التعامل، وتباين في السلوكات من حيث المرونة والصرامة والحوار والعنف ؛ وهو ما يدفع إلى الحديث عن نوعين من السلطة. فإحداهما تتمحور حول شخص متمكن من تخصصه، ويحكم ضبط آليات اشتغاله ؛ وفي هذا المنحى، فإن الأمر يتعلق بسلطة مشروعة يتقبلها المدرس ؛ لأنها تتأسس على سلطة معرفية وليس على سلوك قمعي استبدادي ؛ بمعنى آخر، فهي تنبني على الاقتناع من قبل المدرس. ومن مزايا هذا النوع من السلطة، أنه ييسر عملية التواصل بين المفتش التربوي والمدرس. أما النوع الآخر من السلطة، فهو يهم شخصا غير متمكن من تخصصه، وعاجز عن ضبط آليات اشتغاله ؛ وهذه السلطة تعد غير مشروعة ولا يقبلها المدرس وإن على مضض ؛ لأنها تتأسس على القمع والتسلط ؛ وهي في آخر المطاف، سلطة تحول دون عملية التواصل.

إن الملاحظ في حقل التعليم هو جهل أغلب المدرسين بمهام ودور المفتش التربوي كمؤطر تربوي ؛ ومن تم، فإنهم يتمثلونه كسيف داموقليس المسلط على رقابهم. ويتمثل هذا الجهل

في عدم معرفة المدرسين لواجباتهم وحقوقهم المشروعة، من حيث الحاجة والاختلاف مع المفتش التربوي.

ثانيا - موقف المدرس (ة) من المتعلمين والمتعلمات :

1. السلوكات المدانة من قبل المدرس (ة) والسلوكات غير المرغوب فيها :

هنالك مجموعة من السلوكات التي يدينها المدرس، وهي في مجملها :

- العقاب البدني في حق التلميذ ؛
- الدروس الخصوصية التي تفرض على التلميذ ؛
- التغيب غير المبرر ؛
- تفضيل بعض التلاميذ على البعض الآخر ؛
- عدم انخراط المدرسين.

إلى جانب ذلك، هنالك سلوكات غير مرغوب فيها من قبل المدرس، وهي تتمثل في :

- اللامبالاة حيال السلوك غير المدني ؛
- التأخر المتكرر ؛
- عدم الاهتمام بمجهودات التلاميذ.

2. كيف يعود المدرس (ة) التلاميذ والتلميذات على الاحترام :

تختلف مواقف المدرسين بشأن لحظة الحسم مع التلاميذ فيما يتعلق بالانضباط والتصدي لمظاهر الشغب ؛ فمنهم من يؤيد مسألة الحسم في هذا الأمر منذ الوهلة الأولى، ومنهم من يرجئها إلى حصص لاحقة. لكن المؤكد، هو أن العلاقة بين المدرس والتلاميذ هي علاقة حوار وتفاعل، وهما عنصران يندرجان ضمن صيرورة تربوية ؛ مما يتيح القول، إن الأمر يتعلق بمدخلات ومخرجات وعمليات، أي بمتغيرات ؛ ومن تم، فإن التواصل لا يمكنه أن يتحقق إلا بالتدريج، وضبط العلاقة ما بين المدرس والمتعلم، لا يتأتى إلا في أعقاب تعرف أحدهما على الآخر بعد توالي الحصص التعليمية.

صحيح أن الأدبيات التربوية أو ما يعرف بالتعليمات الرسمية Instructions officielles تعتبر اللحظة الأولى هي لحظة الحسم، خصوصا في حال عجز المدرس عن استتباب النظام داخل

القسم الدراسي وضبط التلاميذ عن طريق استعمال النقطة أو وسائل تأديبية أخرى ؛ لكن السؤال الذي يطرح نفسه في هذا الصدد، هو : هل يفلح المدرس في تحقيق ذلك منذ المواجهة الأولى مع التلاميذ ؟

3. سبل ضبط القسم الدراسي :

من المؤكد أن شخصية المدرس تلعب الدور الأساسي في عملية ضبط القسم الدراسي والتصدي لظاهرة الشغب ؛ إلا أن هنالك عوامل أخرى تسهم في عملية الضبط هاته، بالإضافة إلى كونها تسهم في خلق فضاء تواصلي فعال ؛ ويتعلق الأمر بالترتيب السليم للبنية المادية للقسم، باعتبارها تساهم في عملية التواصل التربوي ؛ ذلك أن المظهر العام لقاعة الدرس، يؤثر بالسلب أو الإيجاب في العلاقة القائمة ما بين المدرس والتلاميذ، والتي تروم تحقيق مجموعة من القدرات والكفايات والمهارات لدى التلميذ، قصد تحقيق ذاته وانخراطه في جماعة الفصل الدراسي؛ ومن ضمن إجراءات ترتيب الصف الدراسي الهادف إلى التقليص من درجة التشويش والعلاقات العدوانية بين التلاميذ، نذكر ما يقترحه سلافان Slavin[3].

- إبعاد المقاعد عن الباب ؛
- ترك متسع للمناطق التي يغلب تردد التلاميذعليها ؛
- التأكد من إمكانة رؤية كافة التلاميذ من أي مكان يتحرك فيه المدرس ؛
- التأكد من أن التلاميذ يستطيعون مشاهدة عروض الدرس أو ما يعرض أمامهم على السبورة.

4. العلاقة بين النظرية والواقع :

خلال فترة التكوين بالمراكز التربوية، يتلقى المدرسون قسطا وافراً من التكوين النظري ؛ إلا أنهم عند ولوجهم للمؤسسات التعليمية، يجدون أنفسهم في مواجهة تخصص جديد، ألا وهو الممارسة الديداكتيكية أو علوم التربية ؛ فكيف السبيل إلى استغلال أو استثمار ما تلقوه خلال فترة التكوين، خصوصا أن ما تم تقديمه لهم، رغم التدريبات التي يغلب عليها الطابع الاصطناعي، يحتاج إلى نوع من الغربلة والانتقاء ؛ وبمعنى آخر، فهؤلاء المدرسون يكونون في أمس الحاجة إلى دروس تركز أكثر على ملابسات الواقع المعيش والإيقاع المدرسي. والملاحظة الجلية، هي أن برامج التكوين تعج بالمضامين التي تتسيدها المقاربة الكمية ؛ في الوقت الذي يتم فيه الترويج لخطاب التدريس بالكفايات والتركيز على الجوانب الكيفية والوظيفية للمعرفية.

(3) نفس المرجع، ص 130.

هكذا، يجد المدرس نفسه، عند ولوجه المؤسسة المدرسية، أمام واقع مختلف تزيد من صعوبته ووضعيته كملاحظ ومسؤول.

5. العنف والحوار :

من المؤكد أن ظاهرة العنف، أصبحت تهدد كافة المؤسسات التربوية إن لم تكن تستشري بها، ولا تكاد تخلو أي مؤسسة من ظاهرة العنف سواء من قبل التلاميذ أو المدرس. وما يلاحظ عموما في المؤسسة التربوية المغربية، هو الفرق في نسبة العنف الممارس ؛ إذ تسجل أعلى نسبة للعنف الممارس من قبل المدرس بالمستوى الابتدائي ؛ بينما تقل هذه النسبة بالمؤسسات الإعدادية والتأهيلية ؛ حيث تكثر ممارسة العنف من قبل التلاميذ ؛ وذلك لمجموعة من العوامل ؛ منها عامل السن والمراهقة، وما يرتبط بذلك من تغيرات فيزيولوجية وبيولوجية وسيكولوجية واجتماعية. وفي ظل هذا الوضع يتمثل الحوار كسبيل مضاد للعنف.

يؤيد العديد من المدرسين حل مشاكلهم مع التلاميذ عن طريق الحوار ؛ بينما يفضل بعضهم اللجوء إلى الإدارة والاستعانة بها، على اعتبار أنها متعاون وشريك في العملية التربوية. وفي نظرنا، يعتبر إسهام الإدارة في حل المشاكل قد يكون فعالا ؛ وذلك بناء على الملاحظات التالية :[4]

- تتمتع مكونات الجهاز الإداري بصفة مربين ؛ إذ سبق لهم مزاولة مهنة التدريس ؛
- يلح الميثاق الوطني على ضرورة وضع مصلحة التلميذ فوق كل اعتبار، ويهيب بهيأة الإدارة وهيأة التدريس وجمعية الآباء إلى التعاون والشراكة لتحقيق هذه الغاية النبيلة ؛
- لا يتأتى الحفاظ على علاقة جيدة مع الإدارة، إلا عبر الحوار والتواصل والتعاقد، أي أداء الواجبات واحترام حقوق الآخرين.

على الرغم من كل هذا، فإن المدرس إذا لم يكن متعاون مع الإدارة التربوية، فإن هذه الأخيرة بمفردها، لن تحل مشكل العنف، خاصة داخل الفصول الدراسية.

6. الحقوق والواجبات المهنية :

أكيد أن المناخ الأمثل لجريان عملية التعليم والتعلم، يتطلب وعي المدرس بحقوقه وواجباته؛ وهو وعي يتأسس على التعاقد والمساءلة بصفة أساسية ؛ وتتمثل الحقوق المهنية للمدرس فيما يلي :[5]

---

(4) نفس المرجع، ص 131.

(5) تقرير المجلس الأعلى للتعليم، 2008.

- التشريف والتكريم لمهنة التدريس والتربية ؛
- العناية بالمحفزات المادية والاجتماعية والأكاديمية للمدرسين والمدرسات، وبشروط عملهم في إطار مؤسسات بمقومات الجودة ؛
- الاستفادة من تكوين أساسي ومستمر متين وذي جودة ؛
- ممارسة الحقوق الفردية والجماعية، والتمتع بالكرامة والحرية ؛
- ملاءمة الأغلفة الزمنية لأهداف ومتطلبات التدريس والتعلم والتكوين ؛
- النهوض بالخدمات الاجتماعية.

أما الواجبات المهنية للمدرس، فهي :

- الالتزام بالقوانين المنظمة للمهنة، وبالقيم والقواعد المتعارف عليها، مع تقديم القدوة ؛
- الالتزام المهني والبيداغوجي في إطار وضع المهننة Professionnalisation بين الاستقلالية والمسؤولية والمحاسبة ؛
- الالتزام بالمشاركة في بلورة وتفعيل مشروع تنمية المؤسسة وفضائها وتنشيط الحياة المدرسية؛
- الالتزام بأخلاقيات وميثاق المهنة ؛
- الانخراط الفعال في الارتقاء المطرد بجودة التربية والتكوين، وضمان المساواة وتكافؤ الفرص أمام جميع التلاميذ في التعلم والتربية والتقويم.

ثالثا - من أجل مواصفات مثلى للمدرس (ة) :

من المؤكد أن وعي المدرس بحقوقه وواجباته، من شأنه أن يسهم بشكل فعال في تشكيل مواصفات شخصية المدرس ؛ إلا أن هذا الوعي يظل غير كاف، ما لم يدعمه بعنصرين غاية في الأهمية ؛ ويتعلق الأمر بالعقد الديداكتيكي كوسيلة مساعدة، والتواصل التربوي.

1. العقد الديداكتيكي :

يفيد العقد الديداكتيكي مجموعة من القواعد التي تضبط آليات العلاقة بين المدرس والتلاميذ، والتي تتيح اشتغال العملية التعليمية ؛ ومن ثم، فإن العقد البيداغوجي يضطلع بتنظيم العلاقة البيداغوجية اللامتماثلة ما بين المدرس، المالك للمعرفة والمخطط لبنائها لدى المتعلمين، والتلميذ باعتباره شخصا قابلا لتعلم هذه المعرفة. يتمحور العقد البيداغوجي حول

شخصية المدرس، وقلما يتجاوز خطية الاتجاه ؛ ومن تم، يستحسن تعويضه بالعقد الديداكتيكي، الذي يعد أكثر إجرائية. يتأسس العقد الديداكتيكي على ثلاث دعامات، وهي المعارف المدرسية والمعارف المدرسة ومعارف التلاميذ.

يجمع المدرسون ذوو الحنكة والتجربة، على أن التطبيق الجيد للعقد الديداكتيكي، يؤسس لعلاقات جيدة بين المدرس والتلاميذ ؛ إذ يمثل العقد الديداكتيكي إجمالا، تعاقدا ضمنيا بين المدرس والتلاميذ منذ مستهل السنة الدراسية ؛ وبناء على هذا التعاقد، تحدد واجبات وحقوق كل من المدرس والتلميذ، من تحديد الأهداف والكفايات المنشودة، والوسائل الديداكتيكية المعتمدة، إلى الانضباط داخل الفصل الدراسي، والحق في الاعتراض والمناقشة.

ما يلاحظ في الحقل التعليمي، هو جهل أغلب المدرسين بمفهوم العقد الديداكتيكي ؛ إذ أن أغلبهم لا يعمد إلى تحديد الواجبات والحقوق بمعية تلامذتهم، بالرغم من أن هذه المسألة تعد جزءا من العقد الديداكتيكي ؛ ولذلك، فإن المدرس الذي يفطن إلى فاعلية هذا العقد، يكون هو الأنجح في العملية التعليمية.

2. التواصل التربوي :

يكتسي التواصل أهمية بالغة في حقل التربية والتعليم، ذلك أنه يعد المحرك الأساس لعلاقات مادية ومعرفية ما بين الأفراد والجماعات ؛ وبالتالي، فهو يشكل ممارسة ضرورية ؛ إذ نقوم بين مختلف أطرافه علاقات تبادل للمعرفة. يضطلع التواصل بدور بارز في وضع البرامج والمناهج واستدامة تماسكها ؛ وسوف نعرض في هذا السياق لمفهوم التواصل التربوي وأنماطه ومكوناته، وشروطه ثم علاقته بالتعلم[6].

2.1. مفهوم التواصل التربوي :

يفيد قاموس Le petit Robert أن التواصل هو الإبلاغ والاطلاع والإخبار، بمعنى نقل خبر من شخص إلى آخر، بمعنى إقامة علاقة مع شخص معين ؛ ويدل هذا المفهوم أيضا على الوسائل التقنية التي يتم التواصل بواسطتها[7]. يرد لفظ التواصل Communication من أصل لاتيني، وهو يعني مجموع الوسائل والتقنيات الموظفة في نقل المعلومات بين الأفراد.

---

(6) أنظر مؤلف عبد الكريم غريب حول : التواصل والتنشيط 2008.

(7) Le petit Robert, 1981

تجدر الإشارة، إلى أنه ينبغي التمييز بين الاتصال والتواصل ؛ ففعل الاتصال يرد من جانب واحد هو الفاعل ؛ أما فعل التواصل فهو يفيد المشاركة ؛ حيث إن الفاعل يتعدى فردا واحدا، والمبادرة ترد من الطرفين سويا.

على المستوى الاصطلاحي، تتعدد تعاريف التواصل، نورد في هذا السياق البعض منها. يفيد عبد الكريم غريب أن «التواصل هو الميكانيزم الذي توجد بواسطته العلاقات الإنسانية وتتطور ؛ إنه يتضمن كل رموز الذهن مع وسائل تبليغها وتعزيزها في الزمان...، ويستلزم ذلك النقل، وجود شفرة من جهة، وتحقيق عمليتين من جهة أخرى، وهي ترميز المعلومات Encodage وفك الترميز Décodage، مع ضرورة الأخذ بعين الاعتبار طبيعة التفاعلات التي تحدث أثناء عملية التواصل، وكذا أشكال الاستجابة للرسالة والسياق الذي يحدث فيه التواصل»[8]. أما قاموس المفاهيم المفاتيح، فهو يعرف التواصل بأنه «تبادل المعلومات والرسائل اللغوية وغير اللغوية، سواء كان هذا التبادل قصديا أو غير قصدي، بين الأفراد والجماعات[9].

يستفاد من المدلولين اللغوي والاصطلاحي، أن التواصل ليس مجرد تبليغ المعلومات بطريقة خطية أحادية الاتجاه ؛ بل هو تبادل للأفكار والأحاسيس والرسائل التي قد تفهم وقد لا تفهم بنفس الطريقة من قبل كل الأفراد المتواجدين في وضعية تواصلية[10]. تتواجد مفاهيم أخرى للتواصل، تحيل عليه من حيث الحقل الدلالي أو من حيث الجذر ؛ ومن ضمنها، مفهوم الإعلام الذي يدل على عملية نقل المعلومات عبر قنوات مختلفة، مثل الراديو والتلفزيون والصحافة والأنترنيت وغيرها...؛ وهناك أيضا مصطلح السبرنطيقا Cybernétique، وهو مبحث يهتم بتنظيم الآلة أو الشخص ومراقبتهما بطريقة تؤدي إلى المراقبة الذاتية لاشتغالها وفق الإشارات التي تدل على سير العمليات وترتيبها ؛ زد على ذلك، أن هذه الآلة أو الشخصة تبيان خاصتين لنظام التغذية الراجحة[11]. يحيل لفظ العلاقة بدوره، على مفهوم التواصل ؛ ذلك أن الفصل بين التواصل والعلاقات حسب رأي جان لوهيس Jean Lohisse، يظل فصلا تعسفيا واصطناعيا ؛ لأنهما على مستوى الوجود ومعطيات العيش، لا يمثلان سوى شيء واحد ؛ ويذهب مارسيل پوستيك Marcel Postick في نفس المنحى ؛ حيث يفيد أن العلاقة البيداغوجية لا تصير علاقة تربوية إلا بجعل كل الأطراف منخرطين في لقاء واتصال يكتشف فيه المتواصلون بعضهم البعض الآخر، وتنشأ فيه ظاهرة إنسانية يحس فيها الصغير أنه يتجه نحو الكبير[12]. يبقى من ضمن مفاهيم التواصل الحوار،

---

(8) عبد الكريم غريب وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، منشورات عالم التربية، ص 44.

(9) F. Raynal et A. Rieunier, Dictionnaire des concepts clés

(10) Pigier, Communication, Savoir être pour savoir faire, module référence, 4813

(11) ميلود حبيبي، الاتصال التربوي وتدريس الأدب، ص 12.

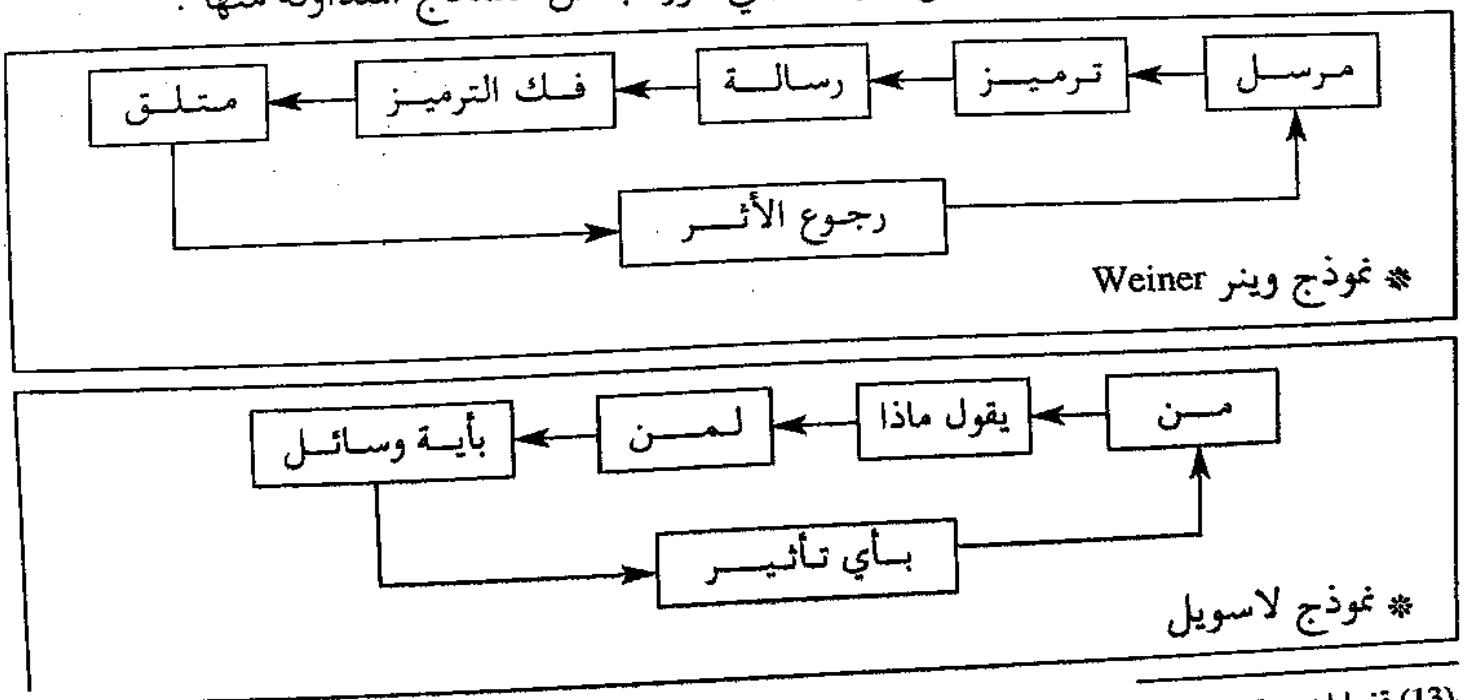
(12) قضايا تربوية، مرجع سابق.

الذي يشير دوسوسير Dessoussure إلى صورته بالدال، مفهوم يحيل على التشارك والتفاعل والتبادل ؛ وهي عناصر تفيد برمتها التواصل. يبقى أن نشير إلى أن مفهوم الحوارية Dialogique، يعني نموذجا لتواصل فعال ما بين النصوص والأشخاص، وبين الانخراط في مشروع الحداثة والديمقراطية والعولمة، ونوستالجيا الحفاظ على الهوية والانتماءات العرقية والتقاليد المحلية.

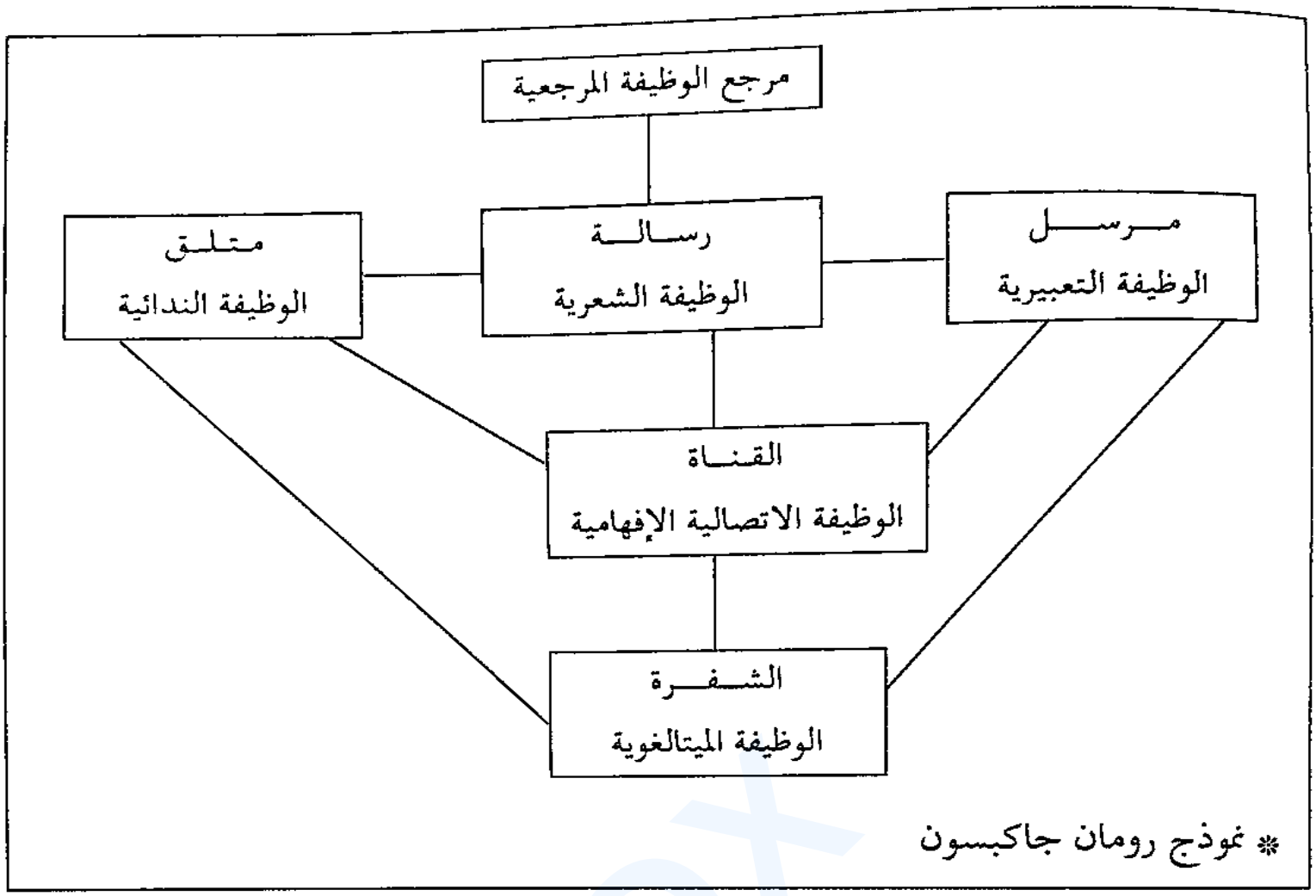
2.2. أنماط التواصل ومكوناته :

تتمفصل أنماط التواصل حول ثلاثة عناصر رئيسة، وهي التواصل مع الذات والتواصل ما بين الفرد والآخرين ؛ ثم التواصل ما بين الجماعات الاجتماعية. يفيد التواصل مع الذات حسب رأي الباحث طلعت منصور «وعي الفرد لذاته وعلاقاته بالعالم المحيط به، وكذلك قدراته وحدوده، وجوانب قوته وضعفه، وبما قد يعيق انطلاق طاقاته». وفي نفس التوجه يقول نوتان Nuttin، إن الوعي هو الحضور الفوري للعالم ذاته ؛ ذلك الحضور الذي يؤدي إلى تمكين الفرد من إدراكه لنفسه وكذلك في اتصالها بالعالم. كما يفيد نمط التواصل بين الفرد والآخرين أن إدراك الفرد لذاته ووعيه بقدراته، يرتبطان بإدراكه للآخرين. وبخصوص نمط التواصل بين الجماعات الاجتماعية، نورد مثال الفصل الدراسي ؛ فهو يمثل عالما منغلقا يستحيل ولوجه بطريقة واحدة ؛ ومن تم، فإن مسألة التواصل بين أفراد المجموعة المدرسية، تتطلب الحوار والتشارك والاختلاف وتنوع الطرائق البيداغوجية. ومن هذا المنطلق، يلتمس من المدرس أن يحيل الفصل الدراسي إلى جماعة منتمية، يتمتع فيها كل فرد بحس التشارك والتعاون، بناء على بيداغوجيا فارقية وطرائق تعاونية، من قبيل دينامية الجماعات، الكفيلة بتيسير عملية التواصل.

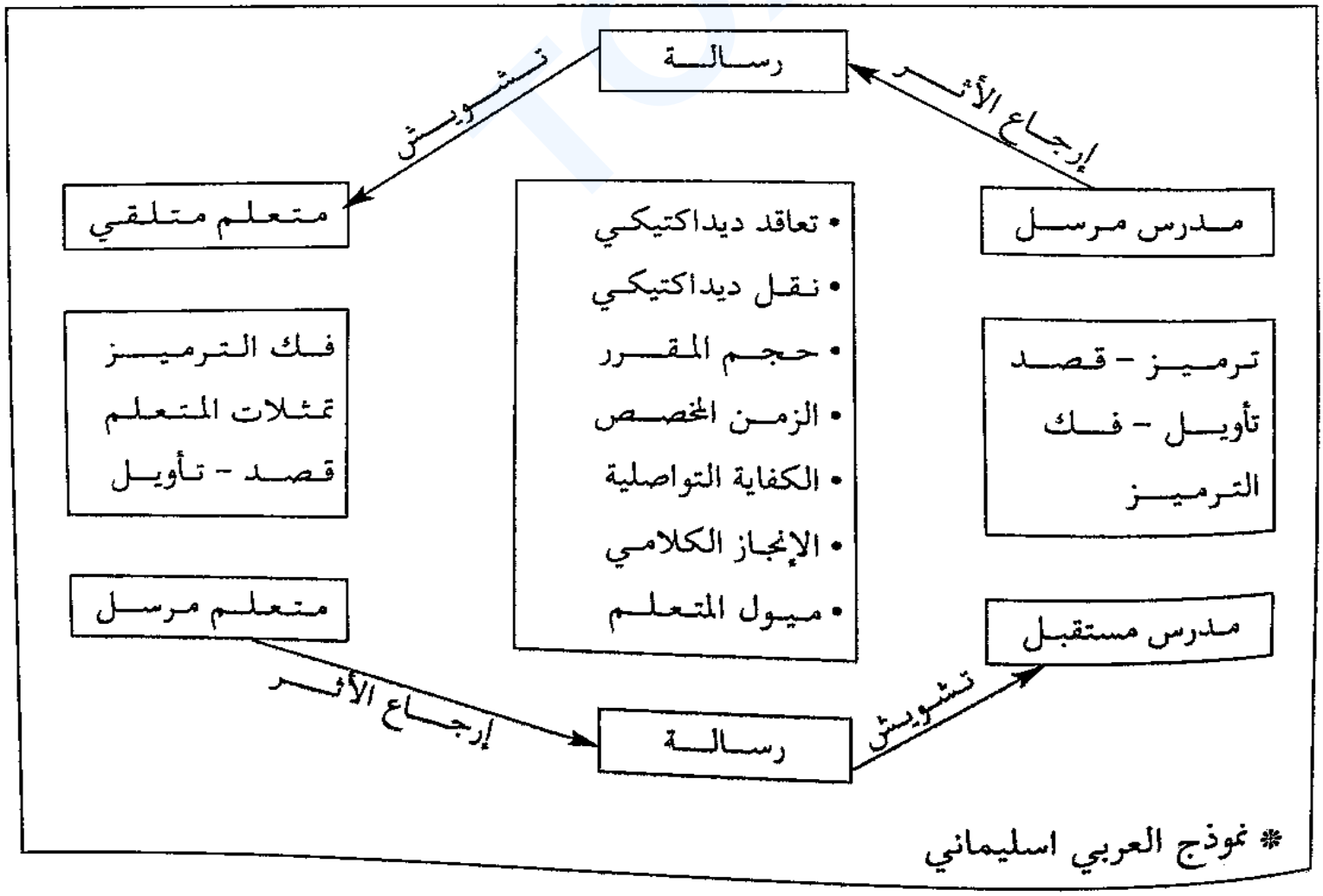
تتعدد العناصر المكونة للتواصل ؛ وفيما يلي، نورد بعض النماذج المتداولة منها :[13]



(13) قضايا تربوية، مرجع سابق.



* نموذج رومان جاكبسون



* نموذج العربي اسليماني

2.3. شروط التواصل الفعال :

يستحيل ترجمة تواصل فعال، ما لم تتوفر الشروط اللازمة لذلك ؛ وقد حددها الباحثون في هذا المجال، في ثلاثة شروط رئيسة، وهي تتمثل في مبدإ الانسجام، والتبادل المستمر، والإدراك الشامل.

يقتضي التواصل المبني على الانسجام، أن يتلقى المستقبل الرسالة ويفهمها في ظل تفاعل ما بين مقصديته ومقصدية المرسل ؛ وفي المجال التربوي، تتمثل مقصدية المدرس كمرسل في رغبته في الدفع بالمتعلم إلى المشاركة في عملية التعلم وبنائها عبر الحوار ؛ أما مقصدية المتعلم المتلقي، فهي تتجلى في رغبته في التعلم وإقراره بذلك.

يتأسس التواصل الفعال المبني على مبدإ التبادل المستمر، على ضرورة حصول التغذية الراجعة Feed back ؛ ويفيد هذا المفهوم المعلومات المرجعة إلى فرد قام بعملية تقويم، والتي تفيده في تصحيح الفارق بين الهدف المتوخى والنتيجة التي حصل عليها[14]. وتندرج التغذية الراجعة في السيرورة الموالية :

- تحديد الهدف من النظام أو المنهاج بعد تحليل الحاجات والمنطلقات ؛
- تحديد المهام ووسائل التنفيذ ؛
- تنفيذ العمليات والمهام ؛
- تقويم سير التنفيذ وآثاره ونتائجه.

لا تقتصر عملية التواصل على الكلمات الملفوظة ؛ بل تقتضي كذلك التنبه إلى ما يمكن أن يشعر به كل طرف من أطراف هذه العملية ؛ وفي هذا الصدد، يحدد برنار سانانيس Bernard Sananès خمس قواعد للاتصال، وهي :[15]

- الوعـــي ؛
- الحريـــة ؛
- التعبيـــر ؛
- التبـادل ؛
- الفعاليـة.

---

(14) عبد الكريم غريب ومن معه : معجم علوم التربية، مرجع سابق، ص 142.

(15) B. Sananès, Les fondements d'une communication efficace, PP. 8-9

يرتكز التواصل الفعال على تفعيل ديناميكية الكلام والكتابة، عبر أربعة عناصر ؛ ويتعلق الأمر باستعمال أسلوب متسق في المقام الأول، واستعمال أسلوب حي، واستعمال كذلك البناء المنطقي ؛ ثم تنمية الأفكار الرئيسة ؛ وفيما يلي نقدم جدولا إجماليا لهذه العناصر :

استعمال أسلوب متسق	استعمال أسلوب حي	استعمال البناء المنطقي	تنمية الأفكار الرئيسة
• البساطة والإيجاز. • قلة الكلمات وبساطتها. • قصر الجمل. • بساطة الجمل وخلوها من الاستطرادات.	• الحـــوار. • استعمال المخاطب لصيغة الجمع. • تفادي استعمال صيغة المبني للمجهول.	• إعلان منطق الأفكار. • استعمال العلاقات والروابط الكرونولوجية.	• استعمال الصيغ التي تحدد المراحل.

2.4. التعلم والتواصل :

ترتهن عملية التعلم بإرساء علاقة ثنائية أو جماعية ؛ والتعلم الناجع والفعال، هو الذي يتأسس على التفاعل والتبادل ؛ وفي هذا الصدد، يرى طلعت منصور أن عملية التعلم تتوخى «ترجمة الوضعية التعليمية وتحليلها إلى مجموعة من المركبات المترابطة فيما بينها، ومنها على الخصوص العامل الذاتي للمتعلم والعامل الديداكتيكي والعامل التواصلي. وحتى نستجلي مميزات التعلم التشاركي ومفاعيله، نقترح فيما يلي جدولا يقارن ما بين التعلم التشاركي والتعلم التقليدي»[16].

التعلم التشاركي	التعلم التقليدي
• التركيز على عملية التعلم : تعلم التعلم. • مساعدة التلميذ على التعلم والنشاط والبحث عن المعلومات، وتحدي مصادرها المتاحة والاستفادة منها بفعالية. • توقع تعلم التلميذ التوصل إلى المعرفة واستخدامها بقدر ما تكون لازمة لحل المشكلات. • توقع تعلم التلميذ عن طريق الاستقصاء والاستكشاف، وطرح الأسئلة والدخول في حوار، وتكوين الفرضيات للتحقق من صحتها وحل المشكلات. • الصياغة بوضوح لأهداف محددة قائمة على حاجات التلميذ.	• التركيز على تقديم المحتوى والحقائق. • تقرير ما يحتاجه التلميذ ويوفره خلال الدروس والتعيينات وأنشطة التعلم المختلفة. • توقع تعلم التلميذ المادة المقدمة إليه بهدف استدعائها في الامتحان. • توقع تعلم التلميذ أساسا بواسطة تخزين المعلومات في الذاكرة وحفظها. • صياغة أهداف عادة ما تقوم على تغطية قدر متخصص من المادة.

(16) طلعت منصور، سيكولوجية الاتصال، ص ص 103 - 160.

يستحيل تصور العملية التعليمية التعلمية بمنأى عما يصطلح عليه بالمربع الديداكتيكي، والتي تتمثل أقطابه في المدرس والمتعلم والإدارة التربوية والمادة الدراسية المراد تلقينها ؛ وتبقى العلاقة ما بين هذه الأقطاب الأربعة علاقة حوار وتواصل وتفاعل. فالعلاقة بين المدرس والمتعلم والإدارة التربوية، علاقة بيداغوجية بالأساس، تتطلب كفايات ثقافية واستراتيجيا وتواصلية، من شأنها أن تتيح انخراط التلاميذ وتماهيهم في الدرس التعليمي. لا ينبغي التركيز على أحد أقطاب العملية التعليمية التعلمية وإغفال باقي الأقطاب ؛ وهو ما أكد فيليب ميريو Philippe Merieu على تفاديه، حتى لا يقع المدرس في بعض الانزياحات Dérives أثناء عمليتي التخطيط والإنجاز ؛ ومن بين هذه الانزياحات مثلا تركيز المدرس على المادة الدراسية فيسقط في الانزياح المقرراتي Dérive programmatique، أو تركيزه على ذاته كمدرس وناقل للمعرفة، فيسقط في الانزياح الديميورجي Dérive démiurgique، أو تركيزه على التلميذ، فيسقط في الانزياح السيكولوجي Dérive psychologique.

يمثل العقد الديداكتيكي كما أسلفنا الذكر، شرطا ضروريا لكل تواصل تربوي ؛ ويفيد مفهوم التعاقد الديداكتيكي، مجموع القواعد التي تكون القانون الذي يحكم العلاقات في الحقل البيداغوجي.

يتعين على المدرس التعاقد بصفة ضمنية مع تلامذته ؛ وهو ما يتأتى عن طريق تحديد المهام والأدوار والوظائف والأعمال التي يتعين على كل طرف القيام بها في ظل علاقته مع الجماعة ؛ وهو الأمر الذي يعني تحديد واجبات وحقوق المدرس والمتعلم على حد سواء. هذا التعاقد الديداكتيكي ينبغي أن ينبني على سلطة المدرس وقدرته على ضبط الفصل الدراسي ؛ وتبقى نوعية السلطة المرغوب فيها هي سلطة المدرس المتمكن من تخصصه، والضابط لآليات اشتغاله؛ ذلك أن المتعلمين غالبا ما يتقبلون هذا النوع من السلطة، لأنها تتأسس على ضبط معرفي لا على القمع والاستبداد. كما أن هذه السلطة تبنى على مبدإ الاقتناع والتوافق، المنبثقين عن الذات والمنطلقين من الآخر ؛ الأمر الذي ييسر في آخر المطاف عملية التواصل ما بين أفراد الجماعة داخل الفصل الدراسي.

يرتهن إنجاح المدرسة بإرساء آليات تعاقدية فعالة للتعبئة والانخراط ؛ وتتمحور هذه التعبئة حول ثلاثة أنماط تعبوية ؛ وهي التعبئة المؤسساتية، والتعبئة التواصلية ؛ ثم محفزات التعبئة ؛ والجدول الموالي يجمل هذه الأنماط :

التعبئة المؤسساتية	التعبئة التواصلية	محفزات التعبئة
• الارتقاء بمؤشرات جودة المؤسسات التعليمية وفضاءاتها. • تقوية أدوار وفعالية مجالس التدبير. • اعتماد آليات ومؤشرات للتقويم مبنية على النتائج على صعيد كل مؤسسة. • الإسهام الفعلي للمدرسين عن طريق مبادرات وبرامج هادفة. • إحداث وحدات يقظة لرصد وتتبع سير ومردودية كل مؤسسة تروية.	• تعميم المعرفة بمكونات الإصلاح، وتزويد الفاعلين بالكفايات الضرورية لتفعيله. • تخصيص فضاءات محلية للتواصل والنقاش حول أوراش الإصلاح.	• تجويد ظروف العمل والفضاء المدرسي. • تقوية الحوافز المشجعة على التميز والمردودية وتطوير البحث التربوي. • الإشراك الفعلي للمدرسين في بلورة التصور الجديد لمهنة وهيأة التدريس.

9

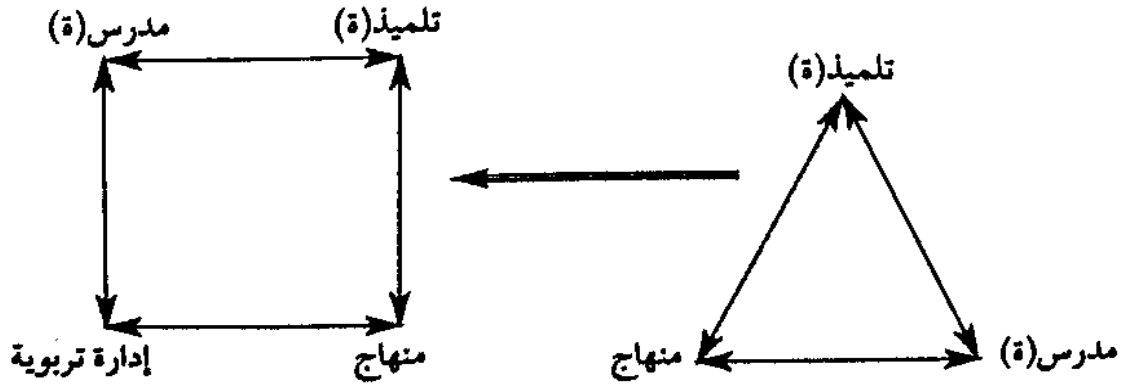
المواصفات التربوية والبيداغوجية للإدارة التربوية

أولا - الإدارة التربوية بين مخططات الإصلاح ومقتضيات الجودة المنشودة :

• مدخل :

من المثلث إلى المربع التربوي أو البيداغوجي والديداكتيكي، هي العبارة التي خلصنا إليها ؛ ذلك أن مختلف الأدبيات التربوية والبيداغوجية، بوأت المدرس(ة) والتلميذ(ة) والمنهاج، المكانة المركزية داخل الفعل التعليمي التعلمي ؛ وعلى إثر ذلك، تم تهميش الدور الفعال لنساء ورجال الإدارة التربوية ؛ علما أن تجارب عديدة يعرفها جميع المغاربة ؛ تمثلت في تغيير أحد نساء أو رجال الإدارة التربوية من مؤسسة إلى أخرى أو تقاعدهما، الأمر الذي حول المؤسسة التربوية من مستوى عال من النجاعة إلى مستوى متردي ؛ مما قاد بالمغاربة إلى القولة االشائعة «تدمرت هذه المؤسسة التربوية بمغادر الرجل أو المرأة الإدارية فلانة !».

من هنا، ومن التحليل الذي سنقدمه، بخصوص تكوين أطر الإدارة التربوية بين مخططات الإصلاح ومقتضيات الجودة المنشودة ؛ يمكن استنتاج القاعدة التربوية والبيداغوجية الجديدة، المتمثلة في تحويل المثلث البيداغوجي إلى مربع متكامل، لتحقيق الجودة المتوخاة من مخرجات المؤسسة التربوية ؛ وهذا النموذج البيداغوجي الجديد، يمكن نمذجته ضمن الترسيمتين التاليتين :



بإضافة هذه الزاوية الرابعة، التي غيبت بوعي أو بدونة من طرف الباحثين في علوم التربية وأيضا من طرف المسؤولين ؛ نكون تمكننا من استيفاء الشروط اللازمة لبلوغ الجودة المنشودة من منظومة التربية والتكوين.

يمكن الجزم، بأن أي فعل إصلاحي لا يضع في اعتباراته الانطلاق من بوابة الإدارة التربوية وهواجسها وإكراهاتها ؛ لا يمكن أن يؤدي الى نتائج مهمة وملموسة. ويعني هذا، أن الإصلاح بعيدا عن الالتفات إلى الإدارة التربية، من حيث جودة تكوين أطرها وتأثيث فضاء ممارستها، لن يكون ذا نفع ملموس ؛ وبالتالي، لن يطال مفعوله الفضاءات الأرحب للمدرسة المغربية.

في الواقع، تُعتبر الإدارة التربوية قطب الرحى في التعلُّمات ومحور فضائه الرئيس ؛ فهي منجزة هذا الفضاء الأرحب، وهي الضامنة لمستلزماته المادية واللوجستيكية ؛ وبالتالي، فبدونها لن يَكتمل الفعل التربوي، إن لم نقل لن يكون له وقع التأثير والتحقق.

لقد تعالت الأصوات مؤخراً، مطالبةً بتحسين جودة أداء نساء ورجال الإدارة التربوية ؛ بل إن المخطط الاستعجالي، الذي أنهى مرحلته المحددة في الفترة الممتدة ما بين 2012/2009، اعتبر الإدارة التربوية المدخل الرئيس للنهوض بالمدرسة المغربية ؛ وأقر بموازاة ذلك، مجموعة من الإجراءات المستعجلة التي يجب أن يتبناها القطاع الوصي، من أجل تدعيم تعلم حديث في ضوء حكامة جيدة.

لكن، هل تحققت الجودة المنشودة بانتهاء عُمر المخطط الاستعجالي ؟ هل بتنا الآن نلامس وضعيات تدبيرية جديدة ؟ بمعنى آخر، هل يمكن الحديث عن نهاية إيجابية لمشاريع الإصلاح وبخاصة تلك المتعلقة بإصلاح الإدارة التربوية ؟ هل إصلاح منظومة التعليم بمخططاته الحالية يضمن فعلا جودة تدبيرية معينة ؟[1]

1. إصلاح الإدارة التربوية ورهان الجودة - السياق والأفق :

نتوخى من خلال ملامستنا لسياق إصلاح الإدارة التربوية، تحليل منظور الإصلاح في بعده العام ؛ وذلك، للتأكيد على وجاهة الغاية المرجوة من هذا العمل الشمولي الذي استدعى تجنيد الكفاءات، وتوفير المستلزمات التشريعية والمادية ؛ فالأمر يرتبط بسياق حداثي دولي، أثبت أن التدبير الحكامي هو الواجهة العقلانية التي يمكن من خلالها تحقيق التنمية الشاملة والنهوض بالتالي بالأوضاع المتردية للبلدان التي تصبو نحو التقدم والرفاهية. إذن، فالمسألة ليست مقتصرة على إصلاح شكلي وآني ؛ بل برؤية حداثية جديدة، تراهن على

(1) بخصوص هذا المجال الأول من التحليل فضلنا إدراج مقال د. مصطفى شميعة الذي ورد بالعدد 22 بمجلة عالم التربية (2013).

فعل الجودة وترى أن العلاقة بين التنمية والتعليم في بعدها الجدلي، هي رهينة بتغيير أنماط التدبير التقليدية والمحافظة ؛ سواء على الصعيد المحلي - المؤسسات التعليمية - أو الجهوي، أو الوطني ؛ لأن التحليل، يحيلنا بالضرورة على طرح مسألة الحكامة كوجه من وجوه الجودة المتعددة المظاهر والأساليب ؛ ذلك أن الحكامة «كأسلوب جديد في ممارسة التدبير الحديث، وكآلية تساعد على التأطير العملي للجهوية في المنظومة التربوية، عن طريق ضبط وتوظيف الوسائل الحيوية البشرية والمالية والتقنية والمؤسساتية، والقانونية التشريعية المتاحة، لبلوغ الغايات المتوخاة، بهدف إقرار وترسيخ نظام تربوي وعقلاني ممنهج وشفاف ومندمج»[2] ؛ من شأنها الوصول بذوي الشأن وأصحاب القرار الى تحيق الغاية من هذا الاقرار الهام والمتمثل في تحيق جودة ملموسة في تدبير القطاع.

والحق، أن تغيير نمط التدبير داخل المؤسسات التعليمية، هو أيضا وليد المطالب الوطنية بضرورة معالجة «وضعية تعليمية»، أرقت كافة المتدخلين وأصحاب القرار معا ؛ فقد أنبأت مخططات الإصلاح السابقة، وبخاصة ما قبل الميثاق الوطني للتربية والتكوين عن فشل ذريع لكافة الجهود المبذولة ؛ ثم جاء الميثاق الوطني ليعزز الرغبة في تحديث القطاع من خلال دعاماته ومجالاته المشهورة ؛ لكن فشل الإصلاحات وبقاءها في حدود الطموح والآمال، خيب أفق انتظار الجميع ؛ مما حذا بالسلطة الوصية إلى الإعلان عن ضرورة الاستعجال قبل فوات الأوان ؛ لكن هل كان الدواء ناجعا ؟ أم أن استفحال الداء واستشراؤه في مفاصل المنظومة، أصبح الآن واقعا وجب التعايش مع مرارته ؟

يجب أن نعترف إذن، أننا أمام معضلة حقيقية، وأمام وضع إشكالي عميق ؛ فالمؤشرات الدالة على وجود أزمة شاملة بالمنظومة لا زالت قائمة، والأصوات المطالبة بالإصلاح والتغيير لا زالت تصدح من كل القنوات والمنابر، ولا زالت فئات عريضة من المهتمين تستنكر عدم انسجام بنود الإصلاح مع مقتضيات ما هو قائم، سواء من حيث المناهج أم المقررات ؛ بل إن رأس السلطة الوصية، عبر عن لا جدوى بعض العمليات التصحيحية (بيداغوجيا الإدماج، مدرسة التميز) وعمل على الحد منها. ويهمنا هنا أن ننصت الى صوت الإدارة التربوية في ضوء هذا السياق المتداخل والملتبس.

لقد سبق أن قلنا، إن تغيير نمط التدبير، هو مطلب حداثي يسعى الى تثبيت حكامة جيدة في المدرسة المغربية ؛ وذلك بالنظر إلى كون الحكامة الآن أصبحت الثابت الذي من خلاله نصل إلى التدبير العقلاني للشأن التربوي بالمؤسسة التعليمية ؛ لكن ما هو حاصل الآن، هو أن مطلب إصلاح الإدارة التربوية، يصطدم بعقبة كأداء تعيق كل الجهود وتحد من فاعلية

(2) فائزة السباعي، الحكامة الجيدة في تدبير الجهوية، قطاع التربية والتكوين، مجلة عالم التربية، ع 20، سنة 2011.

المبادرات الجادة، الرامية إلى إصلاحها، تماشيا مع الراهن الحداثي. وتتمثل هذه العقبة في استمرار وجود وهيمنة عقليات التسيير التي تكرس للفردانية والسلطوية، بدلاً من عقلية التدبير التي تعكس الإشراك والتشارك.

إن الفرق واضح بين النمطين، فالأول يعني تكريس الفردانية في وجودها المطلق ؛ أما الثاني، فيعني تفعيل قيم التداول والتشارك، وشتان بين الطريقتين ! إن أفق إصلاح الإدارة التربوية بالمؤسسات التعليمية، يستدعي وجوبا تحليل وفهم هذين النمطين في التدبير، من أجل تمثلهما تمثلا واعيا عند أي حديث عن الجودة في تدبير المؤسسات التعليمية.

2. رهان الجودة بين حكامة التدبير وسلطوية التسيير :

يستدعي رهان الجودة بالإدارة التربوية، الولوج إليه من الرؤية التي تحكم موقف نساء ورجال الإدارة التربوية منها. وهذا يعني بالنسبة لنا، الاشتغال على التصورات والمنطلقات، بدلا من الوقوف فقط على المظاهر والتجليات. إن نوع الرؤية التي يحملها الإداري اتجاه ما يقوم به من أعمال، هي التي تبلور لديه المواقف والأفعال ؛ وهي التي تحدد لديه حجم التعاطي مع المشكلات والمواقف التي تطرأ لديه في عمله. وهي باختصار ما يضفي على عمله «المعنى» المطلوب. إذن، كيف يفهم رجل الإدارة التربوية مجاله التدبيري ؟ وما هي القيمة المضافة التي يكتسيها عمله ؟

تأكيداً لما سبق، يمكن القول، إن واقع التدبير بالمؤسسات التعليمية، قد أفرز نمطين من المدبرين : نمط يرى أن فضاء الإدارة التربوية هو المجال الأرحب لتصريف الطاقات والوضعيات التدبيرية الخلاقة عن طريق الكشف والابتكار ؛ لكن هذه الفئة، هي قلة قليلة تعوزها الإمكانات، وتصطدم بصلابة العقليات المتحجرة. ونمط آخر، يرى أن الإدارة التربوية هي أداة لفرض سلطة مُتَوَهمَةٍ وشخصانية مهتزة ومنحرفة.

فالنوع الأول، يفهم الإدارة التربوية على أنها عمل تدبيري جماعي ومشترك، يقوم كل فرد فيه بأداء مهامه في تناسق تام مع باقي المكونات، ويرى أن أي إخلال في أداء الواجب الإداري والتربوي، هو إخلال بمنظومة علائقية متكاملة داخل المؤسسة التربوية ؛ فالإدارة هي عمل تشاركي، متناسق، تتداخل فيه المهام وتتساوق وفق رؤية واحدة، يقوم المدير فيها بتوزيع الأدوار بناءً على قناعاته ووعيه المسبق بحق الآخرين في الاختلاف معه، اختلافا من شأنه أن يعزز فرص التدبير الحكامي الجيد ويساهم في ترسيخه على صعيد الواقع.

أما النوع الثاني، فيرى أن التسيير يجب أن ينطلق من شخص المدير الذي يصدر الأوامر وينتظر التنفيذ ؛ وبالتالي، فالقرارات ينبغي أن تنطلق منه لتحسب نتائجها له، في تغييب تام

لباقي الأطراف الأخرى المشاركة ؛ وهذا النوع من المديرين غالبا ما يصطدم مع ذوي النيات الخيرة فتنفجر الصراعات وتستمر وتضيع معها مصلحة المدرسة.

إن إصلاح الإدارة التربوية، ينبغي أن ينطلق من تصحيح حقيقي لرؤية التدبير التي يحملها رجل الإدارة التربوية اتجاه ما يقوم به من أعمال ؛ وبالتالي، فقاعدة الانطلاق ينبغي أن تعمل على تصحيح الفهم الخاطئ الذي يحمله بعض مديري المدارس حول مهامهم ؛ ذلك أن تدبير الإدارة التربوية هي مهمة ينبغي أن تنجز في أحيزة زمنية دقيقة وبناءً على مساطر محددة وباحترافية دقيقة، تعكس تجاوب العقليات مع مستلزمات التغيير الكبرى ؛ لكن هذه المهمة، تبقى رهينة العقليات السائدة التي تناط بها مهمة تدبير المؤسسات، والتي غالباً ما تجد نفسها خارج دائرة ما استجد في عالم تدبير الإدارات.

لقد أفرز الواقع الجديد قيماً جديدة، فبات مطلب الحكامة في تدبير المؤسسات التعليمية يفرض اليوم القطع الحتمي مع الأساليب القديمة في التدبير ؛ والتعاطي مع الشأن التربوي بمنظور حكامي حداثي عقلاني ؛ لكن ذلك، لن يتأتى إلا بإعادة النظر في جملة من المقتضيات ؛ لعل أهمها مسألة تكوين هيئة الإدارة التربوية. إن واقع تكوين هيئة الإدارة التربوية الجدد، يشي بوجود اختلالات جمة في مضمون التكوين وأساليبه ؛ لهذا، فإن أول خطوة تصحيحية ينبغي أن تنطلق من قاعدة أولية وأساسية هي مسألة التكوين. فما هي هذه الإختلالات التي تعيق بناء منظور جديد للتدبير التربوي بالمؤسسات التعليمية من منظور تكوين هيئة الإدارة التربوية ؟

سنتناول هذا الموضوع، من خلال نمطين رئيسيين من التكوين، تكوين أطر الإدارة التربوية الجدد، والتكوين المستمر.

3. تكوين أطر الإدارة التربوية الجدد :

3.1. تشخيص مستويات الإعاقة النظرية والمنهجية :

غالباً ما انصب اهتمام إستراتيجيا التكوين في منظومة التربية والتكوين، على المدرس بما هو عماد التدريس وقائد قاطرة تنوير الناشئة..... ؛ غير أن هذه الإستراتيجيا تكاد تستثني من برنامجها رجال ونساء الإدارة التربوية ؛ فلم تول لها الاهتمام المطلوب، وجعلتها بذلك بعيدة عن أجواء التحديث التي تشيعها الوزارة في هياكل القطاع قصد الإصلاح..

وعلى الرغم من أن **«الأطر المكلفة بمهام الإدارة التربوية والمحددة في المادة 10 من المرسوم رقم 2.02.376 الصادر في 17 يوليوز 2002 المشار إليه أعلاه، والتي تم تحيينها لأول مرة، تخضع**

لتكوين خاص يشمل الجانب النظري والميداني والذاتي»[3] ؛ فإن خلفية هذا القول، سيكشف عن وجود طامة كبرى في أساليب وطرق وأنماط تلقي هذه الفئة لهذا التكوين، الذي يُعمق لديها دهشة البدء ويُراكم أمامها الأوراق والملفات ؛ الشيء الذي يجعلها تضيع زمناً ثمينا من عمرها الإداري.

3.2. إستراتيجيا تكوين الإداريين الجدد ومطلب الحكامة :

من الإنصاف بدءاً أن نشير إلى أن تكوين أطر الإدارة التربوية الجدد، يقوم به أطر إدارية ذات كفاءة ميدانية عالية، لا على صعيد النيابات الإقليمية فقط ؛ بل وأيضاً على مستوى الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين ؛ غير أن استفادة أطر الإدارة التربوية الجدد من هذه الكفاءات، تكون نسبية وغير ذات فاعلية تأثيرية ؛ علما أن الحكامة في التدبير أصبحت اليوم مطلباً ملحاً لدى كافة الفاعلين التربويين ؛ لأنها الدعامة التي أثبتت لدى العديد من الدول المتقدمة فاعليتها في التنظيم والتسيير والبناء : بناء أجيال من الناشئة ذات الوطنية الصادقة والرؤية المتقدمة. وغير خاف كذلك الآن، أن الحاجة إلى تغيير العقليات التقليدية في التسيير، أصبحت ضرورية وملحة، تستدعيها حتمية الدخول الى عوالم التقنية والتكنلوجيا. فقد أثبتت الدراسات، أن إشكالية التعليم في بلادنا مردها في الأغلب الأعم، إلى استمرار وجود عقليات قديمة تسير الشأن التربوي بأنماط وطرائق تجاوزها الراهن التربوي ؛ فلم تستوعب بعد أن الحكامة في التسييرالآن، هي التجسيد العلمي والعملي لأنماط من التدبير المتنوع والمعقلن والمبني على هاجس الجودة في الأداء، والتي تؤسس للفعل الإداري التربوي المراهن على عامل الجودة في التعاطي مع الشأن التعليمي بالبلاد.

لكن السؤال المطروح الآن، هو : هل تكوين أطر الإدارة التربوية الجدد، يضع هؤلاء في قلب الإصلاح والتغيير ؟ هل يمكن إيجاد إدارة تربوية مواكبة للحكامة في ظل برامج ومناهج التكوين الموجودة والمعمول بها الآن ؟ هل رؤية التكوين تواكب رؤية التطوير ؟

3.3. معيقات تكوين أطر الإدارة التربوية الجدد :

هناك عدة مستويات تعيق تكوين أطر الإدارة التربوية الجدد، منها ما هو نظري خاص بمحتوى ما يُقَدَّمُ لهم من مصوغات وعروض ؛ وآخر منهجي، متعلق بأسلوب التكوين وطرقه.

---

(3) التشريع التربوي، عبد الفتاح ديبون، مجموعة الدلائل الامتحانات المهنية، ط 1، 2008/2007.

3.3.1. على مستوى محتوى التكوين :

- **المصوغات** : يخضع رجال ونساء الإدارة التربوية الجدد من مديرين ونظار وحراس عامين، إلى تكوين نظري شمولي وغير تخصصي ؛ فنظرة أولية لمصوغات التكوين، تكشف عن وجود بون شاسع بين انتظارات الإداري الجديد، وبين ما يُقَدَّمُ له من مواد غير منسجمة ؛ بل ومُتباعدة فيما بينها نظريا وتطبيقيا، الشيء الذي يؤكد على أن صياغة برنامجه، لم يخضع لرؤية متخصصة ونابعة من حاجيات رجل الإدارة التربوية.

فهناك على سبيل المثال، مصوغات لا تَمُتُّ بأي صلة إلى عمل الإداري، ولا تجيب عن أسئلته اليومية داخل مكتبه، من قبيل مصوغة : منهجية البحث العلمي التربوي ؛ فهل رجل الإدارة في حاجة إلى مثل هذه المصوغات لتدبير الشأن الإداري ومعالجة مختلف المواقف الطارئة(*) ؟ .

- **العروض** : باستثناء العروض التي يُقدمها رؤساء المصالح بالنيابة الإقليمية والأكاديمية حول الهيكلة الإدارية، وتخصصات المصالح ومكاتبها المختلفة ؛ تبقى العروض الأخرى فارغة من أي بعد نفعي يليق بحاجيات الإداري الجديد. فالعروض التي تتناول مثلا الشراكة والعنف المدرسي، لن تنفع في شيء ؛ بل قد تزيد من تكريس هدر وقت الإداري الذي يجد نفسه أمام وضعيات إلقائية وتقليدية وغير محفزة(**) ...

3.3.2. على مستوى منهجية التكوين وأسلوبه :

هناك اضطراب واضح في منهجية التكوين وأسلوبه، لا يمكن أن تعبر إلا عن غياب التنسيق بين المصالح الإدارية المشرفة عليه ؛ فما يتلقاه الإداري الجديد في المراكز الجهوية، لا يتكامل مع ما يتلقاه بالنيابات الإقليمية. من جهة أخرى، يتلقى الإداريون الجدد كل المصوغات والعروض بطرق تقليدية بعيدة عن روح الدينامية المفترض خلقها لديهم، خصوصا وهم مقبلون على مهام جديدة تستدعي منهم التمكن من تقنيات التواصل وإدارة الأزمات الطارئة.

3.3.3. على مستوى التقييم :

يستدعي كل مسار تكويني خضوع المكوَّن لعملية تقييمية شاملة، لقياس مدى تحقق الأهداف المرجوة ؛ غير أن طريقة تقييم الإداريين الجدد، تفتقد إلى معايير التقييم الجَيِّد ؛ مما يطرح سؤال الكفاءة بشكل جدي.

(*) (**) قد يختلف الرأي بهذا الخصوص ؛ لأن المسؤول عن الإدارة التربوية، ينبغي أن يكون تكوينه بالإضافة إلى المهارات الادارية، متمكنا من أهم المرجعيات التربوية والبيداغوجية والديداكتيكية... ؛ حتى يكون في مستوى التواصل مع المدرسين وتوجيههم والاشراف على دراسة إشكاليات تبرز بالمؤسسة المدرسية (أنظر مواصفات الإدارة التربوية بنفس هذا الفصل).

فالإداريون الجدد، مطالبون بإنجاز تقرير عام حول حصيلة الدورات التكوينية، لرصد مستويات الاستفادة، وإبداء مقترحات للمستقبل ؛ إلا أن هذه التقارير لا تضيف أية قيمة جديدة لحكامة التدبير ؛ لهذا يكون مصيرها الرفوف...

هناك إذن عدة مستويات من الإعاقة التربوية والإدارية والمنهجية في تكوين نساء ورجال الإدارة الجدد ؛ وهي الإعاقات التي تضاف إلى الإنهاك الجسدي والنفسي المترتب عن التوقيت المستمر، وحضور فئات من رجال الإدارة التربوية من أقاسي الجهات. لهذا، فإن تكوين الإداري الجديد ينبغي أن يراهن على وضعه في قلب المتغيرات التي باتت تمس قطاع التربية والتكوين، بمختلف دعاماته والتي على رأسها تأسيس الوعي على الحكامة في التدبير.

هذا من حيث تكوين أطر الإدارة التربوية الجدد، أما من حيث التكوين المستمر ؛ فإن المسألة تحتاج بدورها إلى وقفة تأملية. فما هي الإشكالات التي تعيق الاستفادة من التكوين المستمر ؟ ولماذا يجد نساء ورجال الإدارة التربوية أنفسهم بدون أي استفادة مرجوة ؟

4. التكوين المستمر وإشكالية واقع الممارسة :

يرى الكثير من أطر الإدارة التربوية، أن الأيام التي يقضونها في التكوينات بمختلف أشكالها، تكون أياما معزولة عن سياق مشاغلهم المهنية الحقيقية ؛ وكأنها انتزعت منهم قهرا، أو فرضت عليهم فرضا.

فالمفاهيم التي يتلقونها في المدد الزمنية الضيقة المخصصة، لا تعكس لديهم أية إضافة نوعية في مجال اشتغالهم. فالمشكل قائم في القدرة على المجانسة بين المفاهيم والخطط النظرية، وبين الواقع التدبيري الذي يعيشونه. فالفروق واضحة : فهناك مصوغات تتحدث عن الآليات والخطط والنظريات ومراحل إنجاز المشاريع وطرق التتبع واستخلاص النتائج ؛ وهي كلها مشاريع أعمال مواكبة لحداثة التدبير ؛ وهناك مقابل ذلك، واقع تدبيري يتسم بالضعف والاهتراء. ولعل النتائج التي توصلنا إليها[4]، خير دليل على ما نزعمه : فحصيلة التكوينات هزيلة جداً في ميدان الممارسة، والانعكاسات الإيجابية على مردودية المدبر ضعيفة ؛ والنتيجة ضياع الجهد والمال والوقت ؛ وكلها عناصر لو تم استغلالُها جيداً وبمقاربات أكثر نضجاً، لكانت إيجابياتُها أكثر بكثير من سلبياتِها.

صحيح، أن التكوين هو دعامة أساسية في إصلاح منظومة التعليم ؛ لكن ينبغي أن يكون الواقع العملي مرآته الحقيقية في قياس الجدوى من إنجازه، وأيضاً الفائدة من الاعتمادات

(4) انظر كتابنا «الإدارة التربوية وحكامة التدبير مقترحات عملية لتثبيت حكامة جيدة بالمدرسة المغربية»، مصطفى شميعة، منشورات مقاربات، ط 1، 2012.

الضخمة التي تُصْرَفُ عليه. إن غاية التكوين المستمر، هي إيجاد المدبر الذي يُدير شؤون المؤسسة من منظور حكامي، يجمع فيه بين القيادة التقنية والقيادة الديمقراطية المُتشبعة بقيم المسؤولية والوطنية ؛ لكن بحسب الوقائع الميدانية. فشتان بين ما يقدم في مصوغات التكوين من أفكار ونظريات، وبين ما ينتظر رجل الإدارة التربوية من إكراهات ثاوية على مكتبه، أو بين ممرات أجنحة مؤسسته. فواقع التدبير كما هو مجسد عبر اليومي والمعتاد، لا يسعف على توظيف المكتسبات النظرية الجديدة التي تشبع بها خلال فترة التكوين ؛ لذلك، نعتبر أن تطوير قدرات رجل الإدارة من خلال ما يُقدم إليه في التكوين، مرتبط بوجوب توفير أرضية التصريف الفعلي لمكتسباته، وبتهيئة الشروط المساعدة على إنجاز ما هو مطلوب. قد لا نتفق حول الغلاف الزمني المخصص لفترة التكوين، باعتباره أحد شروط الاستفادة الفعلية ؛ لكننا نرى وجاهة المؤشر العددي الدال على عدم انسجام مضامين التكوين مع الواقع المحلي للإدارة التربوية. صحيح أن المفاهيم تكتسي طابعاً إنسانياً من حيث كونها موجهة إلى فئة النخبة (المثقفون، المدرسون...) ؛ لكن منبث هذه الأفكار وخصوصياتها ليس هو ما نعيشه نحن في واقعنا التربوي اليومي.

4.1. اقتراح البدائل الممكنة :

لقد بلور الميثاق الوطني للتربية والتكوين مشروع رؤية جديدة للتدبير الحكامي، وجعل هذا المشروع يقترن بنجاعة التكوينات المقترحة ؛ بل إنه دعا إلى انجاز تكوينات إلزامية وفي أحيزة زمانية مكثفة. والحاصل، أن لا شيء من هذا القبيل قد حصل ؛ مما جعل رؤية التكوين تضيق جداً لتفرض دورات محدودة وبصيغ غير محفزة.

إن المشكل القائم الآن، يستدعي لملمة فكرة التكوينات التي تخضع لها هيئة الإدارة التربوية بالشكل الذي يجعلها قاعدة لإنتاج مدبرين قادرين على مسايرة رياح التغيير. والأمر يتطلب حسب أحد الباحثين «**تغيير منهج التكوين نفسه، واعتماد أساليب جديدة له، ولِمَ لا تَكونُ هي نفسُها منطلقات لتطبيق واستثمار المضامين أو المواضيع التي يُراد لها أن تصل إلى رجل الإدارة التربوية. وهكذا سوف نتحكم في جودة الخدمات التكوينية ونتائجها، ينبغي أن ندمج في مقاربتنا لمنظومة التكوين مخططات تُحَدد النتائج المرجوة عن طريق توقع المشكلات، ووضع خطط تجاوزها، واقتراح حلول لاتقاء المجازفات، واتخاذ قرارات لإزالتها، أو تقصي حدوثها...**»[5].

لا يقتصر الأمر فقط على إنجاز المخططات وتوقع المشكلات ؛ بل يمتد في نظرنا إلى تتبع وضبط المكونين من هيئة الإدارة التربوية في مراكز عملهم، وإخضاعهم لإفتحاصات دورية،

(5) الحكامة من أجل جودة منظومة التكوين، عبد اللطيف الفارسي، ص 181، عالم التربية.

نقف فيها على حصيلة استثماراتهم الميدانية فيما خضعوا له من تكوينات. فلا يكفي أن نلتقي في ثلاث أيام، وفي أحيزة زمنية ضيقةٍ وغير مُسْعِفَةٍ، ثم نطلب من السيد المدير أو الحارس العام أن يُطبق لنا حصيلة ما تلقاه في التكوين على مستوى إدارته التربوية. بعبارة أوضح، إن الوضعيات التي يجد رجل الإدارة نفسه بإزائها تحتم عليه الدخول في علاقات تدبيرية وتواصلية جديدة، تستدعي منه مهارات خاصة «**فقد تَتَعَدَدُ الوضعيات بِتَعَدد الوافدين الجدد على المؤسسة، ولا يسع رئيس المؤسسة، إلا أن يُبَيِن من خلال المقابلة الفردية مع كل الوافدين عن جاهزيته، واستعداده لهذه المهمة الأولية، وأن يُسخر نفسه للإصغاء في مرحلة أولى، فيبلغ عزمه على الانخراط للقيام بأي عمل من شأنه المساعدة على إيجاد حل مُرضي بالنسبة لكل مشكلة...**»[6].

لتوضيح الفكرة أكثر، نرى أن تُصبح فكرة التكوين عملية مُستدامة، شبيهة إلى حد ما بالمشاريع ذات المدى البعيد ؛ لكن يجب أن لا يُفهم من كلامنا أن الجهود يجب أن تنصب فقط على التكوينات ؛ بل على العكس من ذلك تماماً، نرى أنه بات من الضروري أن يَنْقَسم التكوين إلى مرحلتين اثنتين : المرحلة الأولى نظرية : تقدم فيها مفاهيم التدبير الحداثي (التشاركي، النتائج، التواصل)، وتكون هذه المرحلة وجيزة من حيث الغلاف الزمني، يُنجِزُ فيها رجل الإدارة التربوية أنشطة نظرية، تتعلق بمختلف العمليات التي تصب في تثبيت حكامته الجيدة (شفافية، مسؤولية، تواصل....)، يُبلور فيها مختلف الأفكار والقناعات التي تُرَسخُ عنده المقاربات الحداثية، ويُبدي فيها رأيه في مفاهيم تتعالق بشكل جدلي مع فكرة التدبير (قيم الديمقراطية، وحق الاختلاف...) ؛ ثم تأتي المرحلة الثانية : التي ينبغي أن تستمر إلى خمس سنوات بحسب الميثاق الوطني، وتتعلق بالتطبيق الميداني للمكتسبات المُحصلة لديه على مستوى المعارف والمهارات داخل فضاء الممارسة، باعتباره الهدف الأوحد لفكرة التكوينات في شمولية أبعادها النظرية والتطبيقية.

ينبغي أيضا أن نُبدِّدَ قلقَ المكونين من هيئة الإدارة التربوية، خصوصا فيما يتعلق بتقييم أداءاتهم. فلا يقتصر الأمر على الأساليب التقليدية المتاحة حالياً ؛ وإنما ينبغي التفكير في إيجاد أساليب أخرى تتناسب مع مقتضيات النظام الأساسي المقترح لتنظيم عملهم ؛ لكن هذا مطمح يستلزمه الكثير من الإنتظارات.

يتبين مما سبق، أن إقرار جودة المنظومة التعليمية، رهين بإعادة النظر في مجموعة من المدخلات، لعل أهمها التكوين الذي يخضع له رجل الإدارة التربوية، باعتباره المدخل الرئيس الذي يبلور لديه رؤية التدبير، ويضمن إمكانة تحقيق جودة ملموسة.

---

(6) التواصل والتنشيط، عبد الكريم غريب، ص 234، منشورات عالم التربية، ط 2008/1.

ثانيا - مرجع وكفايات الإداري (ة) التربوي (ة) / المواصفات :

• مدخل :

يمكن القول، بأن التسيير الإداري للمؤسسات التربوية، قد عرف داخل صيرورة المنظومة التربوية التكوينية المغربية، نمطين من الممارسات والتصورات : تصور كان داخله مدير المؤسسة التعليمية يشكل محور ومركز مختلف القرارات ؛ بحيث أن جل الإجراءات والقرارات، كانت تتخذ بين جذران مكتبه. أما التصور الثاني الحالي ؛ الذي يحمله منظور الميثاق الوطني للتربية والتكوين، فهو تصور مرتكز بالأساس، على منهومين محوريين :

* **مفهوم اللامركزية واللاتمركز في اتخاذ القرارات** : حيث يكون ضمن هذا المفهوم المحوري، المدير التربوي، خاضعا لروح القيادة Leadership داخل جماعة المؤسسة التي يشرف عليها، عوض أن يتسمر داخل الممارسة التقليدية السابقة للإدارة التعليمية،كرئيس للمؤسسة يصدر الأوامر والقرارات.

* **مفهوم النجاعة والجودة في التكوين والتربية** : ويشكل هذا المفهوم الثاني، قطب رحى المنظومة التربوية التكوينية ؛ الأمر الذي يفرض تجنيد مختلف الطاقات والإمكانات للمؤسسة التربوية التكوينية، حتى يتسنى لها بذلك توفير الشروط الضرورية لضمان نجاعتها، وبالتالي توفير مناخ تتحقق فيه أعلى درجة من الجودة عند المتعلمين.

ضمن هذا المنظور الوظيفي الجديد لمهام تسيير الإدارة التربوية، يمكن تأطير أهم المواصفات التي ينبغي أن تتشكل وفقها سحنة المدير المسير للمؤسسة التربوية.

1. أي مفهوم للإدارة التربوية في ظل المنظور الجديد للميثاق ؟

في السابق، كانت ممارسة الإدارة التعليمية، تفيد رئاسة الهيئة الإدارية بالمدرسة، باعتبار المدير هو مركز القرارات وصانعها، ويتميز داخل تلك المدرسة بما يتمتع به من شخصية وما ينعكس عنها من مهارات وسلوكات خاصة به وبشخصيته في ظل بيئته[7]. إلا أن هذه الممارسة، وفق هذا المفهوم، قد أصبحت غير ملائمة للمنظور الجديد الذي يدعو إليه الميثاق الوطني للتربية والتكوين ؛ المتأسس على اللامركزية واللاتمركز في تدبير الشأن التربوي الجهوي والمحلي سعيا إلى إنشاد الجودة في تأهيل المتعلمين وفقا للمعايير المقبولة وطنيا ودوليا.

ولهذا الغرض، حدد البند 149 من الميثاق، أهم الشروط الضرورية لتوفير مناخ ملائم لتأهيل مسيري المؤسسات التربوية ؛ إذ اشترط في هذا البند في المدير، ما يلي :

---

(7) عبد الكريم غريب ومن معه : معجم علوم التربية، ط 3، مطبعة النجاح الجديدة بالدار البيضاء، المغرب 2003.

أ ـ أن يكون قد نال تكوينا أساسيا في مجال الإدارة التربوية مع تنظيم دورات مكثفة للتكوين المستمر والتأهيل في هذا المجال، يستفيد منها المديرون الحاليون، في غضون السنوات الخمس الأولى على أبعد تقدير من تفعيل الميثاق الوطني للتربية ، والتكوين.

ب ـ 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. ومن مهام هذا المجلس :

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

ـ الإسهام في التقييم الدوري للأداء التربوي وللوضعية المادية للمؤسسة وتجهيزاتها والمناخ التربوي بها ؛

ـ اقتراح الحلول الملائمة للصيانة ولرفع مستوى المدرسة وإشعاعها داخل محيطها...[8].

ثالثا – مهام مديري المؤسات التعليمية :

من باب رفع كل لبس، من شأنه أن يؤدي إلى فهم ملتبس للوظيفة الحديثة للإدارة ؛ فإن خليتي البحث التربوي، المغربية والفرنسية في إطار شراكة، قد توصلتا من خلال عملية تحليل المهام الأساسية لوظيفة مديري مؤسسات التعليم الثانوي الإعدادي، وهي مهام لا تختلف في جوهرها عن مهام مديري مختلف الأسلاك التعليمية الأخرى ؛ إلى رصد 56 مهمة رئيسية[9] يمكن اعتبارها سمات أو مواصفات رئيسية لسحنة مدير المؤسسة التربوية.وفيما يلي عرض لهذه المهام.

1. مهمة تحضيرالدخول المدرسي : 1.1. معرفة نظرية :– معرفة ميكانيزمات التواصل لتنشيط الاجتماعات.

1.2. معرفة ميدانية : – القدرة على تنشيط الاجتماعات مع جمعية الآباء لمناقشة الأنشطة المزمع إنجازها.

– القدرة على تنشيط الاجتماعات مع الأساتذة.

– معرفة كيفة توزيع المهام من أجل استقبال وتسجيل التلاميذ.

---

(8) المملكة المغربية – اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين : الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ص 69 – 70.

(9) المملكة المغربية – وزارة التربية الوطنية : مديرية العمل التربوي – قسم تأطير وتأهيل أطر الإدارة التربوية، يوليوز 2001.

- القدرة على التفاوض مع مختلف الشركاء.
- القدرة على تنظيم يوم للنظافة بالمؤسسة.

1.3. معرفة مسطرية : - معرفة طريقة إنجاز استعمالات الزمن الخاصة بالاساتذة حسب الشبكة الوزارية.

- معرفة طريقة إنجاز استعمالات الزمن الخاصة بالتلاميذ.
- معرفة الإجراءات الخاصة بتنظيم المجلس الداخلي للمؤسسة.
- معرفة الإجراءات التنظيمية المرتبطة بالدخول المدرسي.

1.4. المهارة في الأداء : - توزيع الأقسام بين الحراس العامين.

- استقبال الآباء.
- تكوين لجان تقنية خاصة بالأنشطة الموازية.

2. مهمة تنظيم المجالس : 2.1. معرفة نظرية : - معرفة تقنيات التواصل.

2.2. معرفة ميدانية : - مشاركة سابقة في المجالس كأستاذ أو كحارس عام.

2.3. معرفة مسطرية : - معرفة التشريع المنظم للمجالس.

- معرفة كيفية وضع :
  الرزنامة ؛
  جدول الأعمال ؛
- المصادقة على التقارير وإرسالها إلى الإدارة المعنية.

2.4. المهارة في الأداء : - القدرة على التعبير باللغتين.

- القدر على الإصغاء والضبط وتسييرالمناقشات.
- إشراك جميع أعضاء المجالس.

3. مهمة تنظيم الامتحانات والمراقبة المستمرة : 3.1. معرفة نظرية : - معرفة تقنيات وضع خطة عمل لتنظيم وإنجاز الامتحانات.

3.2. معرفة ميدانية : - القدرة على انتقاء المواضيع.
- القدرة على تحديد مضمون البرنامج موضوع الامتحان.

- القدرة على وضع برنامج عمل (يومية الحراسة، سلم التنقيط...).
- القدرة على اختيار الأساتذة المنسقين لإعداد مواضيع الامتحان.
- القدرة على تحديد تواريخ التصحيح، ومواعد تسجيل النقط والملاحظات.
- مشاركة سابقة ضمن لجنة إقليمية أو أكاديمية لاختيار مواضيع الامتحانات.

3.3. معرفة مسطرية : - معرفة البرامج المدرسية.

- معرفة التوجيهات الرسمية الخاصة بكل مادة.
- معرفة المذكرات الوزارية التي تنظم الامتحانات.

3.4. المهارة في الأداء : - القدرة على ضبط سيرالامتحانات.

- المراقبة باستمرار لأماكن إجراء الامتحانات.

4. مهمة التتبع والتقييم : 4.1. معرفة نظرية : - معرفة تقنيات التقييم.

- معرفة تقنيات التحاور.

4.2. معرفة ميدانية : - القدرة على استثمار التقارير اليومية المنجزة من طرف الحراس العامين.

- القدرة على استثمار نقط التلاميذ.
- القدرة على تقييم عمل الأساتذة المقبلين على الترقية.

4.3. معرفة مسطرية : - معرفة كيفية إنجاز التقارير الدورية (الدخول المدرسي - النصف السنوي - الدخول المدرسي الموالي...).

- معرفة كيفية إنجاز المذكرات الداخلية.
- معرفة كيفية طلب زيارة أو تفتيش تربوي.

4.4. المهارة في الأداء :- إثارة انتباه الأساتذة إلى المشاكل المحتملة (مستوى التلاميذ، الحاجة إلى الدعم التربوي).

- تقييم عمل الأساتذة عن طريق المفتشين التربويين لمختلف المواد.

5. مهمة تنشيط الاجتماعات : 5.1. معرفة نظرية : - معرفة تقنيات التواصل.

- معرفة تقنيات تنشيط العمل داخل المجموعات.

5.2. معرفة ميدانية : – تجربة سابقة كمشارك أو كمنشط في الاجتماعات.

5.3. معرفة مسطرية : – معرفة كيفية :

تحضير جدول الأعمال.

استدعاء المشاركين.

المصادقة على التقرير وإرساله إلى الجهات المختصة.

5.4. المهارة في الأداء : – القدرة على التعبير باللغتين.

– تحضير المعلومات المناسبة.

– القدرة على الإصغاء والضبط وتسيير المناقشات.

6. مهمة العلاقات الداخلية والخارجية : 6.1. معرفة نظرية : – معرفة تقنيات التواصل.

– معرفة أدوار ومسؤوليات مختلف الشركاء.

6.2. معرفة ميدانية : – الاستفادة من التجربة المكتسبة في المجال الإنساني والاجتماعي (المشاركة في التظاهرات الاجتماعية وربط اتصالات...).

6.3. معرفة مسطرية : – معرفة كيفية إقامة شراكة مع مؤسسات وجمعيات أخرى (جمعية الآباء ــ المجالس ــالسلطات المحلية...).

6.4. المهارة في الأداء : – ربط علاقات جيدة مع الموظفين والأساتذة والتلاميذ والاباء وباقي الشركاء.

7. مهمة تحضير جداول الحصص : 7.1. معرفة نظرية : – معرفة تقنيات التواصل.

– معرفة تطبيق المبادئ الإعلامية الضرورية لمزاولة المهمة.

– معرفة مبادئ اتخاذ القرار.

7.2. معرفة ميدانية : – القدرة على الأخذ بعين الاعتبار الاختلاف في كفاءات الأساتذة.

– القدرة على مراعاة التنوع في الكفاءات لدى الأساتذة.

7.3. معرفة مسطرية : – معرفة كيفية تنظيم حصص الدعم التربوي.

– معرفة كيفية إعداد وتنفيذ الخريطة المدرسية (بخصوص التلاميذ والأساتذة والقاعات المتوفرة...).

– معرفة كيفية إنجاز استعمالات الزمن الخاصة بكل من الأساتذة والتلاميذ.

7.4. المهارة في الأداء : – تحقيق إجماع حول إنجاز استعمالات الزمن الخاصة بالأساتذة مع مراعاة :
مصلحة التلاميذ ؛
رغبات الأساتذة ؛
الإمكانات المتاحة بالمؤسسة ؛
الظروف الاجتماعية ؛

– القدرة على الإصغاء والضبط وتسيير المناقشات.

8. مهمة تحديد الحاجيات من الموارد البشرية والمادية : 8.1. معرفة نظرية : – معرفة تقنيات إدارة المشاريع (تبرير ومناقشة الإمكانات).

8.2. معرفة ميدانية : – القدرة على التقييم الكمي والنوعي للتجهيزات المتوفرة.

– القدرة على استخلاص الحاجيات البشرية والمادية اللازمة.

8.3. معرفة مسطرية : – معرفة كيفية تحديد الحاجيات البشرية والمادية على ضوء معطيات الخريطة المدرسية.

8.4. المهارة في الأداء : – القدرة على التفاوض والتدبير والدفاع للحصول على الحاجيات المطلوبة.

9. مهمة إنجاز التقاريرالدورية : 9.1. معرفة نظرية : – معرفة تقنيات تحرير التقارير.

9.2. معرفة ميدانية : – الاستفادة من التجربة السابقة في تحرير التقارير.

– معرفة كيفية تحضير المعلومات الضرورية.

– معرفة منهجية تحرير التقارير.

9.3. معرفة مسطرية : – معرفة كيفية تطبيق المذكرات الوزارية.

– معرفة مسطرة إنجاز التقارير ؛
(التوقيت ــ الوثيرة ــ المضمون).

9.4. معرفة ميدانية : – إعطاء رؤية واضحة عن الأنشطة وإنجاز المشاريع.

– تتبع ومراقبة التدبير البشري والمادي للمؤسسة.

10. مهمة الاجتماعات مع الأطرالإدارية والتربوية : 10.1. معرفة نظرية :– معرفة تقنيات التواصل.

– معرفة تقنيات تنشيط العمل داخل المجموعات.

10.2. معرفة ميدانية : – مشاركات سابقة في هذه الاجتماعات كأستاذ أوكحارس عام.

10.3. معرفة مسطرية : – استدعاء الأعضاء.

– إنجاز جدول الأعمال.
– تحرير تقاريرعن الاجتماعات.

10.4. المهارة في الأداء : – القدرة على الاصغاء والضبط وتسيير المناقشات.

11. مهمة الاجتماعات مع جمعية الأباء والجمعية الرياضية المدرسية : 11.1. معرفة نظرية : – معرفة تقنيات التواصل وتنشيط المجموعة.

11.2. معرفة ميدانية : – مشاركات سابقة في اجتماعات مع جمعيات مماثلة.

11.3. معرفة مسطرية : – معرفة الاجراءات الخاصة بـ :
استدعاء الأعضاء.
إنجاز جدول الأعمال.
إنجاز التقارير.

11.4. المهارة في الأداء : – القدرة على التسيير والإصغاء وتسيير المناقشات.

12. مهمة توزيع المهام لاستقبال وتسجيل التلاميذ : 12.1. معرفة نظرية : – معرفة تقنيات التواصل والإعلام.

12.2. معرفة ميدانية : – مشاركات سابقة في عمليات تحضير استقبال وتسجيل التلاميذ.

12.3. معرفة مسطرية : – معرفة مسطرة تسجيل التلاميذ.

– معرفة اختصاصات مختلف المسؤولين داخل المؤسسة.
– معرفة مسطرة إنجاز التقارير.

12.4. المهارة في الأداء : – مراعاة الموضوعية في توزيع المهام.

13. مهمة تقييم مستوى الأقسام : 13.1. معرفة نظرية : – معرفة منهجية وتقنيات التقييم.

13.2. معرفة ميدانية :– مشاركات سابقة في عمليات التقييم.

13.3. معرفة مسطرية :– معرفة نتائج تلاميذ كل قسم.
– معرفة طريقة استثمار نتائج التلاميذ.

13.4. المهارة في الأداء :- مناقشة حالات الأقسام الضعيفة دراسيا مع الأساتذة المعنيين.

- طلب تدخل المفتشين التربويين كلما دعت الضرورة لذلك.

14. مهمة توزيع المهام والأقسام على الحراس العامين : 14.1. معرفة نظرية.

14.2. معرفة ميدانية : - مشاركات سابقة في توزيع الأقسام على الحراس العامين.

14.3. معرفة مسطرية : - معرفة مسطرة تحضير استعمالات الزمن الخاصة بالحراس العامين.

- معرفة البنية التربوية للمؤسسة.

- معرفة مهام الحراس العامين لكل مستوى على حدة.

14.4. المهارة في الأداء : - توزيع الأقسام على الحراس العامين بناء على كفاءاتهم.

15. مهمة المصادقة على نتائج التلاميذ :15.1. معرفة نظرية : - معرفة تقنيات التواصل.

- معرفة تقنيات التقييم.

15.2. معرفة ميدانية : - مشاركات سابقة في مجالس الأقسام.

15.3. معرفة مسطرية :- معرفة مسطرة تنظيم المجالس.

- معرفة النصوص التشريعية الخاصة بالمسار الدراسي للتلاميذ.

- معرفة مسطرة المصادقة على النتائج.

15.4. المهارة في الأداء :- القدرة على تسيير المناقشات.

- القدرة على اتخاذ القرارات المناسبة.

16. مهمة توجيه تلاميذ السنة الثالثة إعدادي : 16.1. معرفة نظرية : - معرفة بعض مبادئ التوجيه المدرسي.

- معرفة تقنيات التواصل.

16.2. معرفة ميدانية : - مشاركات سابقة في مجالس التوجيه.

16.3. معرفة مسطرية : - معرفة مسطرة التوجيه.

- معرفة مسطرة تنظيم المجالس.

16.4. المهارة في الأداء : – القدرة على إدارة المناقشات.

– القدرة على اتخاذ القرارات المناسبة.

17. مهمة أعمال ذات بعد اجتماعي : 17.1. معرفة نظرية : – معرفة مبادئ علم النفس الاجتماعي.

– معرفة تقنيات التواصل.

17.2. معرفة ميدانية : – التجارب السابقة المكتسبة في المجال الاجتماعي.

17.3. معرفة مسطرية : – معرفة المحيط المباشر للمؤسسة.

– معرفة مختلف الإنتماءات الاجتماعية لتلاميذ المؤسسة.

17.4. المهـــارة في الأداء : – أخذ المبادرة حسب الإمكانات لمساعدة التلاميذ المحتاجين اجتماعيا.

– التبرير وإقناع مختلف الشركاء.

18. مهمة التسيير المادي والمالي : 18.1. معرفة نظرية : – معرفة بعض المبادئ المتعلقة بتقنيات التسيير.

– معرفة بعض المبادئ المتعلقة بالمحاسبة العمومية.

18.2. معرفة ميدانية. 18.3. معرفة مسطرية : – معرفة مسطرة التسيير المادي والمالي.

– معرفة مسطرة تحديد الحاجيات المادية للمؤسسة.

18.4. المهارة في الأداء : – القدرة على مراقبة مداخيل ومصاريف المؤسسة.

– التحكم في طريقة صرف نفقات المؤسسة.

19. مهمة تحضير استعمالات الزمن الخاصة بالتلاميذ : 19.1. معرفة نظرية. 19.2. معرفة ميدانية :

– تفادي المشاكل التي طرحت في السنوات السابقة.

– مشاركات سابقة في تحضير استعمالات الزمن كحارس عام.

19.3. معرفة مسطرية : – معرفة النصوص التي تنظم التوزيع الزمني للمواد والحصص يوميا.

– معرفة مضمون الخريطة المدرسية.

19.4. المهارة في الأداء : – إنجاز استعمالات الزمن وتفادي 8 ساعات متتالية في اليوم وكذلك الساعات الفارغة.

– الأخذ بعين الاعتبار قرب القاعات من بعضها بالنسبة لكل قسم.

20. مهمة دراسة حالات عدم الانضباط : 20.1. معرفة نظرية : – معرفة بعض مبادئ علم النفس لدى المراهقين.

– معرفة تقنيات التواصل.

20.2. معرفة ميدانية : – مشاركات سابقة في مجالس تأديبية.

20.3. معرفة مسطرية : – معرفة القانون الداخلي للمؤسسة.

– معرفة مسطرة البحث والتقصي.

20.4. المهارة في الأداء : – القدرة على تقييم أهمية الحالة.

– الحرص على موضوعية المناقشات وقرارات المجلس.

– تقييم المضاعفات المحتملة للقرار المتخذ.

21. مهمة استثمار نتائج التلاميذ : 21.1. معرفة نظرية : – معرفة تقنيات التقييم.

– معرفة المبادئ الإعلاميائية.

21.2. معرفة ميدانية : – تجارب سابقة في مجال التقييم.

21.3. معرفة مسطرية : – معرفة نتائج التقييم التي يقوم بها المستشار في التوجيه.

– معرفة مسطرة تقييم التلاميذ.

21.4. معرفة ميدانية :– القدرة على التحاور مع أساتذة التلاميذ المتعثرين دراسيا.

التشاور مع المفتشين التربويين كلما دعت الضرورة.

22. مهمة استقبال آباء وأولياء التلاميذ : 22.1. معرفة نظرية : – معرفة تقنيات التواصل والإعلام.

22.2. معرفة ميداينية : – تجارب سابقة في مجال الحوار مع الآباء والمشاركة في اجتماعات معهم.

22.3. معرفة مسطرية : – معرفة مسطرة استدعاء آباء التلاميذ.

22.4. المهارة في الأداء : - القدرة على الإصغاء والشرح والإقناع.

23. مهمة الاحصاء السنوي للتجهيزات والموظفين والتلاميذ : 23.1. معرفة نظرية : - معرفة مختلف المصطلحات الضرورية للاحصاء.

- معرفة مبادئ الإعلاميات.

23.2. معرفة ميدانية : - تجارب سابقة في مجال الاحصاء بصفته حارسا عاما.

23.3. معرفة مسطرية : - معرفة تقنيات الإحصاء.

- معرفة الوثائق المتعلقة بالإحصاء.

- معرفة وضعية القاعات والموظفين.

23.4. المهارة في الأداء : - القدرة على إنجاز الإحصاء.

- توظيف المعطيات الإحصائية في تسيير المؤسسة.

24. مهمة تقييم الأساتذة والإداريين : 24.1. معرفة نظرية. 24.2. معرفة ميدانية.

24.3. معرفة مسطرية : - الاطلاع على التقاريراليومية للحراس العامين وملاحظات المفتشين التربويين.

- معرفة مسطرة تنقيط الأساتذة والإداريين.

- معرفة التشريع المدرسي.

24.4. المهارة في الأداء : - تشجيع العناصر الجيدة.

- إشراك المفتشين التربويين عند الحاجة.

25. مهمة التتبع الشهري للمراقبة المستمرة : 25.1. معرفة نظرية : - معرفة المبادئ الإعلاميائية

25.2. معرفة ميدانية : - تجارب سابقة في تتبع المراقبة المستمرة.

25.3. معرفة مسطرية : - معرفة المذكرات والنصوص المنظمة للمراقبة المسمرة.

25.4. المهارة في الأداء :- التدخل لدى الأساتذة لإثارة الانتباه إلى النقائص التي قد تتخلل المراقبة المستمرة (عدم احترام المواعيد المحددة، إغفال تسجيل النقط، مراقبة أوراق التنقيط).

26. مهمة تنظيم عمليات الوقاية الصحية والمراقبة الطبية : 26.1. معرفة نظرية : - معرفة مبادئ النظافة والوقاية الصحية.

26.2. معرفة ميدانية : - تجارب سابقة في عمليات مماثلة.

26.3. معرفة مسطرية : - معرفة مسطرة إشراك المصالح الطبية العمومية.

- معرفة المذكرات المتعلقة بهذه العملية.

26.4. المهارة في الأداء : - تحديد الفئة المستهدفة من التلاميذ بهذه العملية.

- تنظيم عملية التلقيح.

27. مهمة إنجاز التقارير حول الدخول المدرسي : 27.1. معرفة نظرية : - معرفة منهجية إنجاز التقارير.

27.2. معرفة ميدانية : - تجارب سابقة في إنجاز تقارير حول الدخول المدرسي.

27.3. معرفة مسطرية : - الاطلاع على محتوى التقارير اليومية للحراس العامين.

- معرفة المذكرات المتعلقة بهذه التقارير.

27.4. المهارة في الأداء : - القدرة على وضع حصيلة المنجزات.

- القدرة على إبراز الصعوبات والمشاكل.

28. مهمة تنظيم الدعم التربوي للتلاميذ المتعثرين دراسيا : 28.1. معرفة نظرية : - معرفة قواعد بيداغوجيا الدعم.

28.2. معرفة ميدانية : - تجارب سابقة في مجال الدعم التربوي.

28.3. معرفة مسطرية : - معرفة المذكرات الوزارية المتعلقة بالدعم التربوي.

- معرفة مسطرة تنظيم حصص الدعم التربوي.

28.4. المهارة في الأداء :- تحديد التلاميذ المستهدفين في هذه العملية.

- تنظيم حصص الدعم التربوي.

29. مهمة إعداد نتائج آخر السنة الدراسية : 29.1. معرفة نظرية : - معرفة المبادئ الإعلاميائية.

29.2. معرفة ميدانية : - تجارب سابقة في تحضير نتائج آخر السنة الدراسية.

29.3. معرفة مسطرية : - معرفة النصوص والمذكرات المنظمة لعملية التنقيط واحتساب المعدلات والمسار الدراسي.

- مراقبة نتائج التلاميذ. 29.4. المهارة في الأداء.

30. مهمة تقييم النتائج الدورية : 30.1. معرفة نظرية : - معرفة تقنيات ومنهجية التقييم.

- معرفة المبادئ الإعلاميائية.

30.2. معرفة ميدانية : - تداريب سابقة في تقييم النتائج الدورية.

30.3. معرفة مسطرية : - معرفة نتائج استثمار النقط المنجزة من طرف المتشارفي التوجيه.

- معرفة مسطرة التقييم الدوري.

30.4. المهارة في الأداء : - القدرة على استغلال النقط بقصد القيام بتصحيحات محتملة.

- مناقشة الأساتذة والمفتشين حول نتائج التلاميذ.

31. مهمة تحديد الحاجيات من الوسائل الديداكتيكية : 31.1. معرفة نظرية. 31.2. معرفة ميدانية. 31.3. معرفة مسطرية : - معرفة مسطرة تحديد الحاجيات من الوسائل الديداكتيكية.

- معرفة مقترحات المجالس التعليمية.

31.4. المهارة في الأداء : - فحص نوع وحالة الوسائل الديداكتيكية المتوفرة.

- وضع لائحة الحاجيات حسب أولويات المؤسسة.

32. مهمة المصادقة على الشواهد المدرسية الخاصة بالتلاميذ : 32.1. معرفة نظرية. 32.2. معرفة ميدانية : - تجارب سابقة في إنجاز الشواهد المدرسية.

32.3. معرفة مسطرية : - معرفة مسطرة إنجاز ومراقبة الشواهد المدرسية.

32.4. المهارة في الأداء : - القدرة على إنجاز ومراقبة الشواهد المدرسية.

33. مهمة تكوين المجالس واللجن التقنية : 33.1. معرفة نظرية : - معرفة تقنيات التواصل والاجتماعات.

33.2. معرفة ميدانية : - تجارب سابقة في مجال تكوين اللجان أو انتخاب أعضاء المجالس.

33.3. معرفة مسطرية : - معرفة النصوص التشريعية المنظمة لتكوين المجالس واللجان.

- معرفة مسطرة تكوين المجالس واللجان.

33.4. المهارة في الأداء : - القدرة على التسيير والإصغاء وإدارة المناقشات.

34. مهمة تدبير الحوادث المدرسية وحوادث الشغل : 34.1. معرفة نظرية : - معرفة المبادئ الأساسية للإسعاف.

- معرفة تقنيات التواصل والإعلام.

34.2. معرفة ميدانية : - تجارب سابقة في مجال تدبير الحوادث المدرسية وحوادث الشغل.

34.3. معرفة مسطرية : - معرفة مسطرة التعامل مع الحوادث المدرسية وحوادث الشغل.

- معرفة الإجراءات الواجب اتخاذها عند وقوع حادثة مدرسية.

34.4. المهارة في الأداء : - القدرة على اتخاذ الإجراءات اللازمة لضمان الإسعافات الأولية.

- القدرة على تقييم مستوى خطورة واستعجال الحادثة والتصرف حسب ما تمليه الوضعية.

- السهر على احترام قواعد السلامة داخل المؤسسة.

35. مهمة استقبال وإرسال محاضر التحاق الموظفين : 35.1. معرفة نظرية. 35.2. معرفة ميدانية:
- تجارب سابقة في مجال استقبال وإرسال محاضر التحاق الموظفين.

35.3. معرفة مسطرية : - معرفة النصوص التشريعية المنظمة للمصادقة على محاضر التحاق الموظفين.

- معرفة مسطرة إعداد وإرسال محاضر الموظفين.

35.4. المهارة في الأداء : - مراجعة مضمون الوثائق المعبأة.

- السهر على السير العادي للعملية.

36. مهمة تنظيم اجتماعات المجالس التقنية للمؤسسة : 36.1. معرفة نظرية : - معرفة تقنيات التسيير.

- معرفة تقنيات التواصل والإعلام.

36.2. معرفة ميدانية : - تجارب سابقة في مجال اجتماعات اللجان التقنية.

36.3. معرفة مسطرية : - معرفة المذكرات المنظمة للمجالس واللجان التقنية للمؤسسة.

- معرفة البرنامج السنوي لأنشطة المؤسسة (مالي، تربوي، إداري...).

- معرفة مسطرة تسيير الاجتماعات.

36.4. المهارة في الأداء : - القدرة على التنشيط والمناقشة والإصغاء والإقناع.

37. مهمة حملات النظافة : 37.1. معرفة نظرية : - معرفة تقنيات تنشيط وتعبئة المجموعات.

37.2. معرفة ميدانية : - تجارب سابقة في مجال حملات النظافة.

37.3. معرفة مسطرية : - معرفة مسطرة تنظيم حملات النظافة.

- معرفة حالة المؤسسة ومتطلباتها في مجال النظافة.

37.4. المهارة في الأداء : - تحفيز التلاميذ وتحسيسهم بمزايا النظافة داخل المؤسسة.

- توجيه تدخلات المشاركين.

38. مهمة الإعداد اللوجيستي للإمتحانات : 38.1. معرفة نظرية : - معرفة تقلبات البرمجة والتخطيط.

38.2. معرفة ميدانية : - تجارب سابقة في مجال تنظيم وتتبع سير الامتحانات.

38.3. معرفة مسطرية : - معرفة المذكرات الوزارية المنظمة للامتحانات.

- معرفة مسطرة تنظيم الامتحانات.

38.4. المهارة في الأداء : - القدرة على توظيف الإمكانات البشرية والمادية الضرورية.

- توزيع المهام.

- تنسيق مختلف العمليات.

39. مهمة تتبع دفاتر النصوص : 39.1. معرفة نظرية : - معرفة الأهداف التربوية من دفاتر النصوص.

39.2. معرفة ميدانية :- تجارب سابقة في تعبئة دفترالنصوص كأستاذ.

39.3. معرفة مسطرية : – معرفة مسطرة تتبع دفاتر النصوص.

39.4. المهارة في الأداء : – القدرة على مراقبة حالة سير البرنامج الدراسي.

40. مهمة تعيين المسؤولين عن اللجان التقنية (انظر المهمة 33).

41. مهمة إرسال جداول حصص الأساتذة إلى المفتشين التربويين قصد المصادقة : 41.1. معرفة نظرية.

41.2. معرفة ميدانية : – مشاركات سابقة في وضع جداول حصص الأساتذة واستعمالات الزمن.

41.3. معرفة مسطرية : – معرفة النصوص المنظمة لحصص الأساتذة والنصوص ا لخاصة بوضع جداول الحصص واستعمالات الزمن.

41.4. المهارة في الأداء : – تدبير الموارد البشرية بطريقة قانونية ومعقلنة خدمة لمصلحة التلميذ.

42. مهمة تأسيس أو تجديد مكتب جمعية آباء وأولياء التلاميذ : 42.1. معرفة نظرية : – معرفة تقنيات التواصل.

42.2. معرفة ميدانية : – مشاركات سابقة في اجتماعات تأسيس أو تجديد أو ترميم مكتب جمعية آباء وأولياء التلاميذ.

42.3. معرفة مسطرية : – معرفة القوانين والنصوص المتعلقة بتأسيس الجمعيات بصفة عامة وجمعية الآباء والأولياء بصفة خاصة.

42.4. المهارة في الأداء : – الدعوة الى تأسيس أو تجديد أوترميم مكتب جعية آباء وأولياء التلاميذ في الوقت المناسب.

43. مهمة استثمار التقاريراليومية للمقتصد والحراس العامين : 43.1. معرفة نظرية : – معرفة تقنيات التسيير.

– معرفة تقنيات التواصل.
– معرفة قوانين الوظيفة العمومية.
– معرفة التشريع المدرسي.

43.2. معرفة ميدانية : – تجارب سابقة في استثمار التقاريراليومية للمقتصد والحراس العامين.

43.3. معرفة مسطرية : - معرفة اختصاصات الهيئة التربوية والإدارية العاملة بالمؤسسة.

43.4. المهارة في الأداء : - التتبع اليومي للحياة المدرسية بالمؤسسة والسهر على حسن سيرها.

44. مهمة تتبع أنشطة المكتبة المدرسية (من خلال مجلسها) وخلية التوثيق والإعلام : 44.1. معرفة نظرية : - معرفة تقنيات التواصل.

- معرفة تقنيات التسيير.

44.2. معرفة ميدانية : - تحسيس الأساتذة.

44.3. معرفة مسطرية : - معرفة المذكرات والدوريات المنظمة للمكتبات المدرسية والأطر العاملة بها.

44.4. المهارة في الأداء : - ضمان مشاركة جميع التلاميذ.

45. مهمة تتبع سير الداخلية أو المطعم المدرسي ومراقبة الشروط الصحية بهما : 45.1. معرفة نظرية : - معرفة تقنيات التسيير.

45.2. معرفة ميدانية : - ضمان تسيير معقلن وفعال.

46. معرفة مسطرية : - معرفة اختصاصات هيئة الاقتصاد.

- معرفة النصوص المنظمة لتسيير الداخليات والمطاعم المدرسية.

46.1. المهارة في الأداء : - السهر على السير القانوني للداخلية والمطعم المدرسي.

47. مهمة تنظيم الرحلات والخرجات التربوية للتلاميذ : 47.1. معرفة نظرية : - معرفة تقنيات التسيير. - معرفة التشريع المدرسي.

47.2. معرفة ميدانية : - الإشراف على تنظيم الرحلات والخرجات التربوية.

47.3. معرفة مسطرية : ـ معرفة المذكرات المنظمة للرحلات والخرجات التربوية.

47.4. المهارة في الأداء : - تحقيق الأهداف التربوية المتوخاة مع ضمان تأطير وسلامة التلاميذ.

48. مهمة استئناف خدمات الداخلية أو المطعم عند بداية الدخول المدرسي : 48.1. معرفة نظرية: - معرفة تقنيات التسيير. - معرفة تقنيات التواصل.

48.2. معرفة ميدانية : 48.3. معرفة مسطرية : - معرفة النصوص المنظمة لتسيير وتموين الداخليات أو المطاعم المدرسية.

48.4. المهارة في الأداء : - ضمان انطلاقة خدمات الداخلية أو المطعم المدرسي يوم دخول التلاميذ.

49. مهمة تكييف توقيت العمل بالمؤسسة حسب خصوصيات الوسط القروي : 49.1. معرفة نظرية : - معرفة تقنيات التواصل والتفاوض.

- معرفة تقنيات التسيير. - معرفة التشريع المدرسي. - معرفة سوسيولوجيا المحيط.

49.2. المهارة في الأداء : - التكييف مع المحيط المهني.

- تكييف نظام العمل بالمؤسسة.

49.3. معرفة مسطرية : - تشخيص الخصوصيات الاجتماعية لمحيط المؤسسة.

49.4. المهارة في الأداء : - تكييف أوقات العمل للمؤسسة.

50. مهمة الاحتفال بالأعياد الوطنية والأيام الدولية : 50.1. معرفة نظرية : - معرفة تقنيات التواصل.

50.2. معرفة ميدانية :- مشاركات سابقة في تنظيم تظاهرات مماثلة.

50.3. معرفة مسطرية : - معرفة المذكرات المحددة والمنظمة للأعياد الوطنية والأيام الدولية.

50.4. المهارة في الأداء : - استغلال مناسبات الأعياد الوطنية والأيام الدولية من أجل إرساء دعائم التربية لدى الناشئة (وطنية، صحية، خلقية، دينية).

51. مهمة الإعلام المدرسي والمهني : 51.1. معرفة نظرية : - معرفة تقنيات الإعلام والتواصل.

- معرفة المبادئ الأساسية لعلم النفس الاجتماعي.

51.2. معرفة ميدانية : - تجارب سابقة في التنظيم وتنشيط الاجتماعات.

- تجارب سابقة في تنظيم الزيارات.

51.3. معرفة مسطرية : - معرفة المذكرات والدوريات الخاصة بالإعلام المدرسي والمهني والتوجيه وإعادة التوجيه.

- معرفة المذكرات والدوريات المتعلقة باختصاصات المستشار في التوجيه.

51.4. المهارة في الأداء : - تنظيم أيام الإعلام. - تنظيم زيارات لمراكز التكوين. - التنسيق مع الفاعلين في مجال الإعلام والتو جيه.

52. مهمة الاهتمام بالطابع الجمالي للمؤسسة داخل محيطها البيئي : 52.1. معرفة نظرية : - معرفة خاصيات المحيط المباشر للمؤسسة.

52.2. معرفة ميداينة. 52.3. معرفة مسطرية : - معرفة إجراءات الصيانة وتأهيل الممتلكات.

52.4. المهارة في الأداء : - التوفر على الحس الجمالي والفني. - تطوير الحس الجمالي بالمؤسسة. - التحاور مع الفاعلين في هذا المجال. - تحريك نادي البيئة بالمؤسسة.

53. مهمة تدبير التأمين المدرسي والرياضي : 53.1. معرفة نظرية : - معرفة تقنيات التواصل. - معرفة تقنيات تنشيط المجموعات. - معرفة المبادئ الأساسية للإسعاف الأولي.

54.2. معرفة ميدانية : - تجارب سابقة في مجال تدبير الحوادث المدرسية وحوادث الشغل.

54.3. معرفة مسطرية : - معرفة مضمون عقدة التأمين المدرسي والرياضي. - معرفة المسطرة المتبعة في حالة الحادثة المدرسية والرياضية. - التمكن من مسطرة تنظيم الخرجات البيداغوجية والأنشطة الرياضية والثقافية والفنية.

54.4. المهارة في الأداء : - اتخاذ التدابير اللازمة لضمان الإسعافات الأولية. - تقييم مدى خطورة واستعجال الحادثة والتصرف المناسب.

55. مهمة تنظيم الأنشطة الثقافية والفنية : 55.1. معرفة نظرية : - معرفة المبادئ الأساسية في علم النفس الاجتماعي. - معرفة تقنيات الإعلام والتواصل. - التمتع بثقافة عامة.

55.2. معرفة ميداينة : - تجارب سابقة في مجال التنشيط الثقافي والفني. - تجارب سابقة في التنظيم والمشاركة في مجالات التواصل.

55.3. معرفة مسطرية : - معرفة تامة بالمحيط المدرسي للمؤسسة. - معرفة المذكرات والدوريات المنظمة لمختلف الأنشطة...

55.4. المهارة في الأداء : - تشكيل اللجان التقنية الخاصة بهذه الأنشطة. - التصرف حسب الإمكانات المتاحة. - إشراك جميع الفاعلين في إطار انفتاح المؤسسة على محيطها. - تشجيع وتحفيز المشاركين والفاعلين. - إقامة شراكات مع الجمعيات الثقافية والفنية.

56. مهمة تدبير الجمعية الرياضية المدرسية : 56.1. معرفة تقنيات التواصل : - معرفة تقنيات تنشيط المجموعات. - معرفة المبادئ الأساسية في الرياضة.

56.2. معرفة ميدانية : - مشاركات فعالة سابقة في الأنشطة الجمعوية.

56.3. معرفة مسطرية : - معرفة المسطرة المتعلقة بتدبير الجمعية. - معرفة التشريع الخاص بـ :

تأسيس الجمعيات ؛

الإحصاء ؛

التدبير المالي ؛

الشراكة.

56.4. المهارة في الأداء : - التدبير والتواصل. - التنظيم والتنشيط. - إقامة شراكات مع جمعيات مماثلة أو أخرى.

57. مهمة تدبير المراسلات والمستندات والوثائق الإدارية والمدرسية : 57.1. معرفة نظرية :

- معرفة تقنيات التوثيق والأرشيف.

- معرفة تقنيات تدبير المراسلات والأرشيف.

57.2. معرفة ميدانية : - تجارب سابقة في مجال الأرشيف.

57.3. معرفة مسطرية : - معرفة بالمذكرات والدوريات المنظمة لهذا المجال.

57.4. المهارة في الأداء : - التوفر على حسن التنظيم.

58. مهمة تأطير ومواكبة وتنسيق أعمال الطاقم الإداري : 58.1. معرفة نظرية : - معرفة تقنيات التواصل.

- معرفة تقنيات العمل مع المجموعة. -

معرفة مبادئ تدبير الموارد البشرية.

58.2. معرفة ميدانية : - تجارب سابقة في مجال التأطير.

58.3. معرفة مسطرية : - معرفة الإطار والمهام الخاصة بالفريق الإداري.

58.4. المهارة في الأداء : - التوفر على حسن العلاقات والتواصل وتحريك العمل مع المجموعة.

أولا - التكوين المستمر لمديري المؤسسات التربوية :

ضمن المجال الرابع من الميثاق، المرتبط بالموارد البشرية، تم تخصيص الدعامة الثالثة عشرة، لحفز الموارد البشرية واتقان تكوينها وتحسين ظروف عملها ومراجعة مقاييس التوظيف والتقييم والترقية ؛ حيث تم ا لتركيز في مستهل هذه الدعامة، على التكوين الأساسي والتكوين المستمر لهيئة التربية والتكوين ؛ وذلك بغرض الرفع من نجاعة المنظومة التربوية التكوينية، خاصة وأن مؤهلات وإمكانات الموارد البشرية داخلها، تشكل العامل الرئيسي لضمان النجاعة المرجوة من المنظومة التربوية التكوينية.

ضمن هذه الرؤية الرامية إلى ضمان أكبر قدر من نجاعة المؤسسات التربوية، نظم قسم تأطير وتأهيل الإدارة التربوية، من خلال مصلحة التكوين الأساسي والمستمر للأطر التربوية، التابع لوزارة التربية الوطنية ؛ ندوة وطنية استغرقت ثلاثة أيام من شهر يوليوز 2001 ؛ وذلك بغرض بناء وصياغة وحدات تكوينية تلائم المهام الجديدة لمديري مؤسسات التعليم الثانوي الإعدادي [10].

ولقد توصل المتناظرون إلى صياغة تسع وحدات، حددت كما يلي :

1. تدبير المؤسسة التعليمية في مجال التدبير المالي والتسيير الإداري والتربوي :

ولقد صيغت هذه الوحدة على النحو الموالي :

• الأهداف العامة :

- التعرف على مفهوم التدبير وتطبيقاته في المجال المدرسي ؛

- تمكن أطر الإدارة التربوية من التدبير السليم لمهامهم قصد الرفع من الإنتاج وتحقيق الجودة في إطار القوانين الجاري بها العمل.

• الأهداف الخاصة :

2. التسيير المالي والمادي للمؤسسة :

أ - التعرف على مرجعيات التسيير المالي والمادي للمؤسسة التعليمية ؛

ب - القدرة على توظيف مرجعيات التسيير المالي والمادي للمؤسسة ؛

ج - القدرة على ترشيد الموارد واستثمار الوسائل المتاحة داخل المؤسسة.

(10) لقد حظينا بشرف المشاركة في هذه الندوة الوطنية مع زملائنا الباحثين في شؤون التربية والتكوين ؛ حيث تكلفنا بصياغة وحدتي سيكولوجيا المراهقة وسوسيولوجيا المدرسة.

• التسيير الإداري والتربوي للمؤسسة :

أ – التعرف على مرجعيات التسيير الإداري والتربوي للمؤسسة ؛
ب – القدرة على أجرأة القوانين الجاري بها العمل ؛
ج – القدرة على إيجاد الحلول الملائمة لما قد يطرأ من حالات.

• المضامين : – مفهوم التدبير وتطبيقاته في المجال المدرسي ؛ – النصوص المنظمة لتدبير شؤون المؤسسة ؛ – النظام الأساسي للمؤسسات التعليمية ؛ – النظام الأساسي لموظفي وزارة التربية الوطنية ؛ – النظام الداخلي للمؤسسة.

• التنظيم التربوي : الخريطة المدرسية، إعداد الدخول المدرسي، جداول الحصص واستعمالات الزمن...؛ – الوثائق الإدارية والمدرسية والمحاسباتية ؛ – التراسل الإداري ؛ – الحوادث المدرسية وحوادث الشغل ؛ – جمعيات المؤسسة.

• الغلاف الزمني : 30 ساعة.

• طريقة العمل وظروف الإنجاز : – مداخلات وعروض ؛ – ورشات عمل ؛ – دراسة حالات.

• التقييم : (انظر بهذا الخصوص مكونات الوحدة الخاصة بالتقويم البيداغوجي والوظيفي والاحصائيات). المراجع : يعتمد على الظهائر الشريفة والمراسيم والمذكرات والمناشير المنظمة وعلى كل ما يراه المؤطرون مناسبا في هذا المجال.

2. التواصل والعلاقات مع المحيط :

لقد تمت صياغة هذه الوحدة التكوينية، وفق مصوغة تتضمن أربع مجزوءات أو وحدات صغرى، نعرف بها فيما يلي :

• الهدف العام : – اكتساب مرجعيات نظرية، تمكن من تحليل وتدبيرعمليات التواصل والوعي بأهميتها في تدبير المؤسسة التربوية.

• الأهداف الخاصة : – اكتساب المفاهيم الأساسية المستخدمة في التواصل ؛ – تعرف مقاربات التواصل ؛ – تمييز معيقات التواصل.

• الغلاف الزمني : ثلاث ساعات.

• المضامين : – مفاهيم التواصل : التواصل، التغذية الراجعة، شبكات التواصل، التواصل اللفظي وغير اللفظي ؛ – مقاربات التواصل : مقاربة سيكولسانية، مقاربة

سيكوسوسيولوجية ؛ - متغيرات التواصل : مرسل، مستقبل، قناة... الخ؛ - معيقات التواصل : السلطوية، الذاتية، التعصب، الأحكام المسبقة، معيقات لغوية....

• **طريقة العمل وظروف الإنجاز** : مداخلات معززة بوثائق ومطبوعات وخطاطات، تسهل العمل وتساعد على ربح الوقت مع الحرص على انتقاء ما يهم الفئة المستهدفة.

• **التقييم** : (انظر الفصل المتعلق بالتقييم والتقويم).

• **أبعاد التواصل ومتغيراته** :

• **الهدف العام** : - القدرة على خلق تواصل فعال مع كافة الفاعلين والشركاء.

• **الأهداف الخاصة** : - تدبير العلاقات التواصلية داخل المؤسسة ؛ - التفاعل مع مختلف المتدخلين والشركاء الاجتماعيين ؛ - التعامل مع الوسط التربوي.

• **الغلاف الزمني** : ست ساعات موزعة الى حصص.

• **المضامين** : - التواصل الداخلي : مقتضيات وآليات ومعيقات التواصل مع الوسط المدرسي : الطاقم الإداري، هيأة التدريس، التلاميذ ؛ - التواصل الخارجي :

أ - التواصل مع الوسط التربوي :النيابة، الأكاديمية، المؤسسات الأخرى، المصالح المركزية، جمعية آباء وأولياء التلاميذ... ؛

ب - التواصل مع المحيط : - المتدخلون الاجتماعيون : الصحة، الشبيبة والرياضة، مندوبية وزارة الثقافة، رجال المطافئ، السلطات المحلية، النقابات...؛ - المتدخلون الاقتصاديون ؛ - الجمعيات غير الحكومية ؛ - الجمعيات المحلية.

• **طريقة العمل وظروف الانجاز** : يستحسن التركيز على الأساليب التي تمكن من استقصاء الواقع ومعالجة مشكلاته : دراسة حالات، ورشات، حل المشكلات، اتخاذ القرارات، تقمص أدوار.

• **التقييم** : (انظر الفصل المتعلق ببيداغوجيا التقصي). * **بناء المشاريع وتسييرها** : * **الأهداف العامة** :- اكتساب حس المبادرة واتخاذ القرار والاستقلالية ؛ - القدرة على صياغة المشاريع التربوية وتدبيرها وتقويمها.

• **الأهداف الخاصة** : - معرفة أساليب تخطيط المشاريع وخطط العمل والشراكة ؛ - الإلمام بسبل تدبيرها ؛ - التمكن من إجراءات التتبع والتقييم والترشيد.

• **الغلاف الزمني** : تسع ساعات موزعة الى حصص.

• **المضامين** : - أساليب تخطيط المشاريع والخطط والشراكات : تحليل الوضعيات والحاجات، رسم الأهداف، برمجة العملية، توزيع المهام، تحديد مقتضيات الإنجاز، تحديد الموارد المادية

والبشرية، توقع النتائج، تحديد معايير الفحص والتقييم... ؛ - سبل تدبير المشاريع والخطط والشراكات : اللقاءات المنتظمة، اللجان الوظيفية، وقفات الضبط... ؛ - إجراءات التقييم والترشيد ؛ تحديد معايير التقييم وأدواته، أنماط التقييم : تقييم التسيير والتدبير ؛ - تقييم المردود والنواتج، تقييم رضا الفئات المستهدفة ؛ - أدوات تدبير المشاريع : دفتر التحملات، التعاقدات، لوائح القيادة Tableau de bord مذكرة التسيير Carnet de bord...

• **طريقة العمل وظروف الإنجاز** : ينجز هذا المحور تبعا لما يلي : - إنجاز نماذج مشاريع أو شراكات، اعتمادا على بطاقات تقنية أو توجيهها أو خطوات منهجية ؛ - دراسة نماذج من المشاريع المنجزة ؛ - الاشتغال على نصوص قانونية تخص الشركاء، وعلى نماذج عقود ودفاتر التحملات، وبعض القوانين المتعلقة بالشركات والجمعيات.

• **التقييم** : (انظر فصل التقييم والتقويم). * **طرائق التواصل ووسائله** :

• **الهدف العام** : - اكتساب القدرة على استخدام طرائق وأدوات تمكن من إقامة التواصل وتفعيله.

• **الأهداف الخاصة** : - توظيف طرق مناسبة لوضعيات التواصل ؛ - تنشيط اللقاءات والاجتماعات ؛ - توظيف أدوات تساعد على التواصل.

• **الغلاف الزمني** : تسع ساعات موزعة إلى حصص.

• **المضامين** : - طرائق مختلفة تناسب وضعيات التواصل وأهدافه : النشر للإخبار، منهج اتخاذ القرار، الزوبعة الذهنية، موائد مستديرة، بانيل... ؛ - تقنيات التنشيط : دور المنشط، التفاعل مع الجماعة، توزيع الأدوار، إدارة الحوار...؛ - أساليب التواصل :

* **الشفاهي** : المكالمات الهاتفية، الاستقبال، بيداغوجيا الإنصات، بلاغة الإلقاء، الإقناع، الاسترجاع، مراعاة السيق والمقام أثناء التواصل... ؛

* **الكتابي** : المراسلات الإدارية، صياغة المحاضر... ؛ - أدوات التواصل : النشر المصغر، ملصق، المطويات، النشرة، المجلة الحائطية، الإعلان، المذكرة الداخلية ؛ - الأبواب المفتوحة ؛ - موقع الأنترنيت ؛ - لافتات للاخبار ؛ - وسائل الإعلام السمعية البصرية.

• **طريقة العمل وظروف الانجاز** : يستحسن التركيز في هذا المحور، على ما يلي : - ورشات للإنتاج ؛ - بطاقات تقنية ؛ - محاكاة أدوار ؛ - ملاحظة...

• **التقييم** : (انظر الفصل الخاص بالتقييم والتقويم).

3. الإعلاميات في الوسط التربوي :

• تقديم : لقد أصبحت الإعلاميات تنعت في عصرنا الحاضر بالثقافة الحديثة، ويرجع ذلك إلى كونها وسيلة تسهل الكثير من الأعمال والشؤون الإدارية وغيرها ؛ نظراً للدقة وربح الوقت والسرعة في إنجاز كل العمليات والوظائف، اعتمادا على ما توفره من تسهيلات واختزالات.

لذلك، يعتبر توظيف وتطبيق الإعلاميات من الضروريات الواجب اعتمادها لإدارة وتسيير شؤون المؤسسات التعليمية ؛ إذ أنها تساهم بشكل ملموس في الاستجابة إلى جل الحاجيات للوظيفية الإدارية والتربوية للمؤسسة. وبالتالي، فإن إدماج وحدة التكوين في الإعلاميات ضمن محاور المشروع النظري لتكوين الأطر الإدارية، التي تسهر على تسيير وتدبير شؤون المؤسسات المدرسية بالتعليم، يكون من الأمور المفيدة جدّاً لتأهيلهم لهذه الوظيفة. ولهذا الغرض، فإن وحدة التكوين بالإعلاميات تسعى إلى تحقيق أهداف تكوينية ومعرفية محددة، وفق البنية الموالية لهذه المصوغة :

• الأهداف العامة : للأهداف العامة المقصودة بواسطة هذه الوحدة التكوينية، ارتباط مباشر بما تنص عليه وزارة التربية الوطنية في مخطط 2000 - 2008، التي تدعو إلى إدماج التكنولوجيات الحديثة للإعلام والتواصل بجميع مؤسسات التعليم والتكوين ؛ حيث شرعت وزارة التربية الوطنية في السنتين الأخيرتين، من جهة، في تجهيز جميع المؤسسات التابعة لها، بالمعدات المعلوماتية وربطها بشبكة الانترنيت من جهة. واستغلالها في تدبير الشؤون الإدارية والتربوية للمؤسسات، من جهة أخرى.

فتبعا لما سبق ذكره، يجب أن تتوفر لدى الأطر الإدارية العاملة بالمؤسسات التعليمية القدرات والمؤهلات التالية :

أ - التحكم في استعمال الحاسوب والأدوات المحيطة ؛

ب - القدرة على استعمال البرامج Programmes والبرانم Logiciels المختلفة، وخاصة البرامج المكتبية ؛

ج - التحكم في الشبكة المعلوماتية المحلية والجهوية وكذا خصائص شبكة الانترنيت.

وتتمثل الأبعاد التربوية والإدارية لهذه الوحدة التكوينية، في جعل مديري المؤسسات التعليمية وحراسها العامين، قادرين على معرفة واستثمار وتوظيف الإعلاميات في وظيفتهم الإدارية والتربوية. ولبلوغ هذه الأهداف، فإن مضامين هذه الوحدة، حددت على النحو الموالي :

• المضامين : أ ـ التعريف بالتكنولوجيات الحديثة للإعلام والتواصل واهميتها في تسيير المؤسسات التعليمية : ـ الأدوات والأنظمة المعلوماتية ؛ ـ مكونات الحاسوب ؛ ـ شبكة الأنترنيت والتراسل الإلكتروني. ب ـ دراسة بعض البرامج المكتبية : معالجة النصوص والجدولات برامج خاصة بالتقديم... Power Point. ج ـ شبكات الاتصال المعلوماتية المحلية، الجهوية والدولية.

• الغلاف الزمني : 18 ساعة.

• ظروف الإنجاز : تكوين شبه مكثف، يتماشى مع إمكانات كل مؤسسة تتكلف بإعادة تكوين المديرات والمديراء والحارسات والحراس العامون، مع الإلحاح على ضرورة تخصيص دورة كاملة خاصة بالإعلاميات.

• التقييم : تقترح اللجنة نوعين من التقييم : - تقييم تكويني يساير فترات التعلم والتكوين، حيث يكون المتكون يشتغل على الحاسوب ويتعامل مع مختلف وظائفه. ـ تقييم إجمالي عند نهاية الوحدة.

• المراجع : كتب، برامج، برانم معلوماتية متخصصة حديثة حسب إمكانة كل مؤسسة للتكوين المستمر.

4. تقنيات التوثيق :

• الأهداف العامة : 1) تحسيس الأطر التربوية بأهمية المعلومات والتوثيق ؛ 2) تكوين أولي في ميدان تقنيات التوثيق.

• الأهداف الخاصة : ـ تنظيم المكتبة المدرسية ومركز التوثيق ؛ ـ التمكن من تقنيات جمع المعلومات ؛ ـ التمكن من تقنيات الوصف البيلبوغرافي ؛ ـ التمكن من استغلال التقنيات الحديثة لتدبير المكتبة ومركز التوثيق والحصول على المعلومات.

• المضامين : أ ـ أهداف التوثيق ؛ ب ـ مصادر التوثيق ؛ ج ـ تصنيف الوثائق السمعية البصرية والمكتوبة والمعلوماتية ؛ د ـ تنظيم مركز التوثيق أو المكتبة ؛ هـ ـ تدبير الوثائق والمستندات والمراجع : ـ تجميع المعلومات ؛ ـ تسجيلها، تصنيفها، ترتيبها ؛ ـ توزيعها والمحافظة عليها ؛ و ـ إغناء الرصيد الوثائقي للمؤسسة.

• الغلاف الزمني : تخصص 4 ساعات، تشمل الجانب النظري وجانب تطبيقي داخل مركز التوثيق والمصالح المختصة بالمؤسسات.

• التقييم : تقييم إجمالي عند نهاية الوحدة.

• المراجع : يمكن اعتماد مراجع متخصصة في هذا المجال، إلى جانب المصادر البشرية المؤهلة في التوثيق.

5. التقييم البيداغوجي والوظيفي والاحصائيات :

تشكلت هذه الموصوغة، من المجزوءتين أو الوحدتين التاليتين :

* مجزوءة أو وحدة التقييم البيداغوجي الوظيفي ؛

* مجزوءة الإحصائيات في الوسط التربوي.

وتتكامل هاتين المجزوءتين داخل وظيفتهما، خاصة وأن عملية القياس والتقييم، تتأسس بالدرجة الأولى على معرفة أهم المهارات الإحصائية.

• الهدف العام للمصوغة : القدرة على استثمار معطيات التقييم واتخاذ القرارات الملائمة.

• مجزوءة التقييم ا لبيداغوجي الوظيفي :

• الأهداف النوعية : أ ـ الوعي بإشكالية التقييم البيداغوجي والوظائف ؛ ب ـ التمييز بين المفاهيم الأساسية المرتبطة بالتقييم البيداغوجي والوظيفي ؛ ج ـ القدرة على توظيف وسائل وأدوات التقييم. د ـ القدرة على معالجة نتائج التقييم.

• المضامين : أ ـ أهمية التقييم البيداغوجي والوظيفي ودواعيه بالنسبة لتكوين المديرين الجدد (من خلال دراسة حالات...) ؛ ب ـ مفهومي القياس والتقييم ؛ ج ـ أنواع التقييم وموضوعاته؛ د ـ وظائف التقييم ومبادئه (الدقة ـ الموضوعية ـ الثبات ـ الصلاحية...) ؛ هـ ـ أدوات التقييم : شبكات الملاحظة والتقييم، المقابلة والاستبيان، أنواع الإختبارات ؛ و ـ تصميم منهجية اتخاذ القرار وتحديد المعايير الممكن اعتمادها لذلك : * سلاليم القياس، الأجزاء المائوية ؛ * السلاليم المتساوية الأجزاء ؛ * السلم المعياري...

• طريقة التكوين : ـ تقديم عروض ومناقشتها ؛ ـ موائد مستديرة ؛ ـ ورشات عمل من أجل القيام بأعمال تطبيقية ؛ ـ القيام بأعمال تطبيقية.

• الوسائل والمعينات : ـ نماذج من الاختبارات وفروض المراقبة المستمرة ؛ ـ المذكرات والوثائق التربوية ؛ ـ شفافات المسلاط العاكس...

• التقييم : ـ تقييم تشخيصي عند بداية المصوغة لرصد الحاجيات ؛ ـ تقييم تكويني من خلال إنجاز أنشطة المشاركة والفعالية..... ؛ ـ تقييم إجمالي من خلال تعبئة استمارة..... ؛ ـ إعداد تقارير..... ؛

• الغلاف الزمني : 6 ساعات على الأقل.

• المراجع : ـ مذكرات تطبيقية ؛ ـ وثائق تربوية ؛ ـ مراجع مختصة.

• مجزوءة الإحصائيات في الوسط التربوي :

• الأهداف النوعية : ـ التحسيس بأهمية الإحصائيات في استغلال نتائج التقييم ؛ ـ التعرف على المفاهيم الأساسية للاحصاء ؛ ـ القدرة على تحليل وتأويل معطيات تتعلق بنتائج التحصيل الدراسي ؛ ـ القدرة على استغلال نتائج الامتحانات واتخاذ القرارات المناسبة.

• المضامين :

* المفاهيم الأساسية للاحصاء : الساكنة، الوحدة الإحصائية، العينة، الميزة الإحصائية، الحصيص، الحصيص الإجمالي التزايدي، الحصيص الإجمالي التناقصي، التردد والنسبة المئوية...

* تجميع المعطيات الإحصائية في جداول ؛

* تحليل وتأويل معطيات إحصائية بواسطة تمثيلات بيانية ؛

* تمثيل بالأعمدة، بالمستطيلات، المظلع، المدرج المنحني، القطاع الدائري... ؛

* تحليل وتأويل معطيات إحصائية بواسطة : وسيطات الوضع : المنوال Le mode ؛ القيمة الوسيطية La valeur médiane ؛ المتوسط الحسابي La moyenne arithmétique ؛ وسيطات التشتت Paramétre de dispersion ؛ الإنحراف المتوسط L'écart-moyen ؛ الانحراف الطرازي والمغايرة L'écart-type la variance ؛ التعالق La correlation ؛ التحليل العاملي L'analyse factorielle...

• طريقة التكوين : * تقديم المفاهيم الأساسية عن طريق : تجميع المعطيات (نتائج قسم معين لمادة / المواد ونتائج مؤسسة معينة ...) ؛ * استخراج مدلول المعطيات المحصل عليها وتأويلها ؛ * اتخاذ قرارات مناسبة.

• الوسائل : ـ نماذج من الاختيارات والفروض ؛ ـ المذكرات والوثائق التربوية ؛ ـ الشفافات والمسلاط العاكس ؛ ـ آلات حاسبة ؛ ـ استغلال الإعلاميات...

• التقييم : تقييم تكويني من خلال إنجاز أنشطة المشاركة والفعالية ؛ تقييم إجمالي من خلال أعمال تطبيقية.

• الغلاف الزمني : 9 ساعات.

• المراجع : ـ مذكرات تنظيمية. ـ وثائق تربوية. ـ مراجع مختصة.

• خـلاصـــة :

إلى جانب هذه المواصفات الضرورية للقيام بمهام الإدارة التربوية على الوجه المطلوب، أي وفق معايير الجودة المتوخاة من الوظيفة المعاصرة لأدوار الإدارة التربوية ؛ فإن مسألة التكوين الحالي للمديرات والمديرين التربويين، على ما هو عليه، أصبح متجاوزاً ؛ بل إن حتى الطريقة المعتمدة في انتقاء المدير (ة) التربوية، لا تتأسس مع كامل الأسف على الكفايات اللازمة، وإنما تعتمد عامل الأقدمية، وهو عامل لا يحيل بتاتا على المقدرة والتأهيل والكفاءة !؟

زد على ذلك، أن القاعدة العامة في الترشيح للإدارة التربوية، تتشكل في فئة المدرسات والمدرسين الذين تعبوا من التدريس بالفصول الدراسية ؛ أو أصبحوا فاشلين وعاجزين عن تأدية هذه المهمة !

في هذا السياق، فأي منطق يحكم هذا الترشح والانتقاء ؛ خاصة وأن المدير التربوي، ينبغي أن يتحلى بالمواصفات أو المهام السالفة الذكر ؟ أليس هذا يهدد النجاعة المنشودة من المنظومة التربوية المغربية، ويسير في الاتجاه المعاكس للمقاصد المنشودة ؟!

10

المدرسة والأسرة

• مدخل :

تزايد في الوقت الراهن الاهتمام بدور الأسرة كفاعل تربوي، وتجاوز وظيفتها الكلاسكية المتمثلة في توفير الحاجيات المادية للطفل، والرعاية العاطفية الضرورية لتشكيل كائن سوي. وفي إطار ملتمس الميثاق الوطني للتربية والتكوين، القاضي بضرورة انفتاح المدرسة على محيطها، صار من الطبيعي أن تتغير النظرة إلى الأسرة كي تصبح شريكا أساسيا للمؤسسة المدرسية، وأن تضطلع بأدوار تربوية تتفاعل مع الأدوار الموكولة إلى المدرسة. فكيف يتأتى للأسرة أن تسهم في الفعل التربوي، وما هي طبيعة العلاقة التي يتعين إرساؤها ما بين المؤسسة المدرسية ونظيرتها الأسرية ؟

أولا - الأسرة :

تتحدد تعاريف المؤسسات التربوية من خلال وظيفتها، والحال أن الوظيفة الأولى تقتضي تهييء التربية، من خلال تشكيل العادات والوجدانات وأحاسيس الطفل، أي تربيته قبل كل تعليم فكري وعقلاني. ولقد وجهت العديد من الانتقادات إلى المؤسسة الأسرية، وهي انتقادات لا تستهدف الأسرة السيئة، المتفككة والأنانية فحسب ؛ لكنها تطال أيضا الأسرة المتحدة والملتحمة ؛ وفي هذا الصدد نورد طرح أندري جيد André Gide، الذي يرى أن الأسرة عبارة عن سجن ؛ بحيث أن هاجس عدم إغضاب الطفل وتقبله كيفما اتفق، يكبح كل محاولة للتحرر؛ فالأسرة تظل متحدة، لأن كل فرد منها يقبل بلعب نفس الدور، من دون تغيير أو أي عامل مفاجأة ؛ ولعل ذلك من أبرز أسباب أزمة المراهقة ؛ فالآباء لا يتقبلون أو لا يفهمون أن طفل الأمس يستحيل كائنا آخر، بأسراره وأفكاره ورغباته ؛ ومن ثم، يتولد الصراع.

يتمثل انتقاد آخر في كون الأسرة تتأسس على مبدإ الوصاية Tutelle، فإنها لا تحمي الطفل إلا من خلال خنقه، ولا تربيه إلا من خلال تجميده. إن هذه الانتقادات لم تهدم الأسرة ؛ فمن

المؤكد أن هذه الأخيرة تنزع إلى التغير ؛ وذلك في منحيين متعارضين ؛ وهما الأسرة النووية والأسرة الممتدة ؛ غير أن الأسرة في ظل أشكالها الجديدة، احتفظت بوظائفها، التي تنزع إلى أن تتقوى ؛ ويتعلق الأمر بوظيفة الحماية في عالم يجد فيه الفرد نفسه وحيدا نوعا ما، ووظيفة التربية في ظل عالم أفلت فيه الأوساط التربوية العفوية، كالقرية والمسيد على سبيل المثال، وحيث ينحصر دور المدرسة في التلقين.

لقد كان طرح أوجست كونت Auguste Comte أكثر تصريحية ؛ إذ أن دراسته حول الأسرة تنيرها بشكل أفضل حول الوظيفة النوعية لهذه الأخيرة ؛ وهي الوظيفة التي تقتضي تحويل الغرائز الأكثر عنفا، من قبيل الجنس والأمومة، إلى نزعات اجتماعية، بمعنى أنسنة الإنسان. هنا تكمن التربية الأساسية، والأسرة لا تقوم بها من خلال التعليم أو التلقين، وإنما من خلال تواجدها وكينونتها بترك كل واحد يضطلع بالدور الخاص به، فيكفي أن يكون الطفل طفلا كي يكتشف في الحب الأمومي نموذج كافة أشكال الحب، وفي الحنان الأبوي نموذجا لكافة أشكال الطاقة وكذا الإعجاب.

ينضاف إلى ما سلف، أن الأسرة ليست مربية للأطفال فحسب، بل تمثل مدرسة للأحاسيس بالنسبة للآباء ؛ ففي ظل تجربتهم كأزواج، ثم تجربة إنجاب أطفال، يتعلمون الإحساس، لا كوجدان أو رغبة، وإنما باعتباره مسؤولية وتبادلية إزاء كائنات أخرى. إذن، فالطفل يعد مربيا لوالديه ؛ ولعله يضطلع بهذه الوظيفة بطرائق عدة، تختلف تبعا لسنه ؛ إلا أنه يعد مربيا في المقام الأول من خلال تلك الانتظارات التي يرسمها، ولا يمكن للوالدين الاستجابة لها إلا بتعلمهم كيف يكونون كبارا. من خلال ما سلف ذكره نخلص إلى ما يلي :

- تتمثل الوظيفة الأساسية في تكوين الأحاسيس، بالانطلاق من الغرائز الأكثر حيوانية وتحويلها ؛ ويبين التاريخ أن هذه الوظيفة تبقى ثابتة فيما وراء مختلف الأشكال التي يمكن أن تتخذها الأسرة ؛

- يبدو أن الأسرة هي المؤسسة الوحيدة القادرة على القيام بهذه الوظيفة ؛ وهو ما تؤكده العديد من الدراسات السيكولوجية، التي تبين أن الطفل المحروم من الوالدين، سواء الطبيعيين أو المتبنين، يصاب بإعاقة شديدة منذ بداية حياته ؛ وقد تكون هذه الإعاقة جسدية أو ذهنية، في مواجهة مجتمع يتسم بالبرودة إن لم تكن عدوانية ؛ بحيث يشعر بذنب مجيئه إلى الحياة ؛ مما يحول دون نموه الطبيعي، مادام هذا النمو يتطلب الحنان.

- لا تقوم الأسرة بوظيفتها من خلال التلقين، وإنما باقتصارها على التواجد، أي حب الطفل. يوصف الحب الأسري بأنه أعمى ؛ ومع ذلك، فهو يمثل الفرصة الوحيدة في العالم للفرد، رجلا كان أو امرأة، كبيرا أو طفلا، كي يكتشف بأنه كائن لا محيد عنه.

- تصب هذه التربية الأسرية في مصلحة الآباء وأطفالهم على حد سواء ؛ هؤلاء الذين يعدون مربين لمربيهم، ويتعلق الأمر هنا بتربية مستدامة.

- لا تتجذر المؤسسة إلا من خلال الثقة المحتملة ؛ فالمجتمع الشامل يضع ثقته في كل أسرة لتربية أطفالها كما تريد، على الأقل إلى سن معينة وفي إطار بعض الحدود ؛ ولا تتدخل القوانين الجبرية، إلا في حال التأكد أن الأسرة ليست جديرة بهذه الثقة. والحال أن الأسرة كمدرسة للأحاسيس، تتعلم هذه الثقة من الآخرين ومن ذاتها، وهي الثقة التي تستحيل الحياة من دونها، وهو ما يعطيها مشروعيتها.

1. التنشئة الأسرية وأنماط ممارستها :

في سياق التحولات المتواترة التي تشهدها المجتمعات في الوقت الراهن، عرف دور الأسرة تغيرا جذريا فيما يخص تنشئة الطفل ؛ وبغية فهم حيثيات هذا التحول، لابد من الوقوف على أشكال الممارسات الأسرية، حتى يكون من الممكن أن نستشف إن كانت تتناسب مع إنجازات مدرسية مختلفة لدى الطفل ؛ وفي هذا المنحى، سنركز على عنصرين هامين، يتمثل أولهما في أهمية دور الأسرة في نقل القيم، وثانيهما في علاقة الإنجاز المدرسي بالتنشئة الأسرية.

في مجال سوسيولوجيا التربية، يجمع أغلب الباحثين أن تأثير الأسرة في تنشئة الطفل قد تضاءل منذ ما ينيف عن أربعة عقود من الزمن ؛ ويعزى ذلك بالأساس إلى دخول المدرسة دائرة المنافسة مع الأسرة ؛ إذ يقضي الطفل في فضاء المدرسة وقتا أطول مما يقضيه بالبيت. ومن جهة أخرى، ولج التلفزيون ووسائل إعلام أخرى، من ضمنها الأنترنيت، دائرة هذه المنافسة ؛ بحيث إنها تأخذ من وقت الطفل حيزا أكبر. ثم لا ينبغي إغفال أن التحولات الاجتماعية المتواترة في الوقت الراهن، مافتئت تزيد من اتساع الهوة ما بين الأجيال Fossé intergénérationnel. بناء على هذه المعطيات، أضحى من الجلي أن الأسرة فقدت دورها كمكون أساسي في التنشئة الأسرية ومنه الاجتماعية ؛ وهذا النوع من القطيعة على مستوى المثل الجماعية Idéaux collectifs ينحصر في مجالات محددة.

عموما، يتمحور المجال الاجتماعي حول نوعين من الأسر ؛ أولاهما، تنتظم حول خاصيات امتثالية، من قبيل احترام النظام واللياقة والخضوع ؛ وثانيهما، تنتظم حول خصوصيات أكثر فردية، وتتجلى في الإبداعية والاستقلالية، وهو ما يحيل بالضرورة على عنصر الثقافة وضبط المؤثرات في الآن نفسه. في هذا الصدد، نورد ما تضمنه بحث أنيك پيرشرون Annick Percheron[1] من

(1) A. Percheron, La transmission des valeurs

قياس أفضل للتمثلات الأسرية للأطفال ؛ ففي رأيها يظل نقل المعتقدات الدينية قويا بشكل خاص داخل الأسر الحداثية والمتشددة في الآن نفسه، مقارنة بالأسر الحداثية اللبرالية.

على مستوى العلاقة ما بين الإنجاز المدرسي والتنشئة الأسرية، فإن عملية الربط ما بين الأنماط التربوية والنتائج المدرسية، تتسم بدرجة من التعقيد ؛ إذ أنها تظل بصفة مستدامة مفتوحة على انزياحات قد تفضي إلى بعض الاختلالات، إذ غالبا ما تعزي خطأ إلى غياب التجنيد المدرسي الصريح وضعف الطموح وإعطاء الأولوية للاكتساب المادي أكثر منه للاكتساب الثقافي والمعرفي. يستفاد مما سلف، أنه بقدر ما يتسع الفارق ما بين معايير الفضاء المدرسي ومعايير البيت، يتوقع بروز صعوبات مدرسية ؛ وتحيل هذه الصعوبات، حسب ما أورده لاهير Lahire بشأن التشكلات الأسرية، على أنه إذا كان هنالك من إشكال يمنع تعقد وتنوع وأهمية علاقات الارتهان في ظل الأمل في تقدم معين، عبر نماذج أكثر عمومية ومعطيات مجردة من سياقها، فإن هذا الإشكال يتجلى في مظاهر التنشئة الأسرية، والتي تتعلق بالمعرفة الأكيدة بها، ببلورة إثنوغرافيا Ethnographie مطبوعة بالتروي والتعقل.

2. وظيفة الأسرة كفاعل تربوي :

في العديد من الأعمال حول سوسيولوجيا المدرسة، يتم التركيز على تحليل مفاعيل الممارسات التربوية الأسرية على المسار الدراسي للتلاميذ ؛ وهي ممارسات تنبري لتوقع الآفاق أو المآل الدراسي أكثر من الأصل الاجتماعي. يحظى هذا التحليل بأهمية قصوى، خصوصا أن كافة الأسر، تجد نفسها في ظل نمط مدرسي يهدف إلى إعادة إنتاج اجتماعي، مرغمة على تحديد استراتيجيات تربوية معينة.

تضطلع الأسرة، باعتبارها وحدة اقتصادية واجتماعية، بتدريب الأبناء وتعليمهم عن طريق التقليد وإشراكهم في أعمال الكبار ؛ ومن ثم، فهي تعد من أهم المؤسسات الاجتماعية الموكول إليها ضمان استمرارية حياة الإنسان داخل الجماعة وتنظيمها ؛ بل هي تشكل أبعد من ذلك قاعدة لكافة المؤسسات ؛ بحيث أن هذه لا تؤمن استمراريتها إلا عبر استمرارية الأسرة كمؤسسة اجتماعية. على هذا الأساس، كان إرساء علاقة وطيدة ومتبادلة ما بين الأسرة وباقي المؤسسات الاجتماعية، فالأسرة تظل جد حساسة لما يعتري البنية الاجتماعية على مستوى نظمها وقيمها من تغيرات وتحولات، مثلما أن المجتمع بدوره يقع تحت تأثير ما يطرأ على الأسرة من تغير.

تمثل الأسرة وحدة وظيفية، تتكون من الأب والأم والأبناء ؛ وهي وحدة ترتبط بآصرة الدم وبأهداف مشتركة ؛ وفي هذا المنحى، فهي تتأثر بالنظام الاجتماعي الشمولي للمجتمع،

وتؤثر فيه عبر تفاعلها معه في الاضطلاع بوظيفتها. وبصفة أساسية تتمثل وظيفة الأسرة فيما يلي :[2]

- تزويد المجتمع بأعضائه الصغار ؛

- تهيئة فرص الحياة لهم وإعدادهم للمشاركة في المجتمع ؛

- تزويدهم بوسائل وأساليب التكيف مع المجتمع ؛

- تقديم الدعم المادي والاجتماعي والنفسي لأفرادها.

2.1. دور الأسرة في الفعل التربوي :

من البديهي أن الأسرة تشكل الوعاء التربوي، الذي تتشكل داخله شخصية الطفل بشكل فردي واجتماعي ؛ ومن تم، فهي تمارس عمليات تربوية تهدف إلى تحقيق نمو الفرد والمجتمع، على اعتبار أن الأسرة تضمن اشتغالها المكونات التالية :[3]

- **الأسرة هي الجماعة الأولى للفرد** : فهي النواة الأولى التي تحتضن الطفل ويشعر بالانتماء إليها ؛ ومن تم يكتسب أول عضوية له داخل جماعة، يتعلم في ظلها كيف يتعامل مع الآخرين، في سعيه إلى إشباع حاجاته وتحقيق مصالحه عبر تفاعله مع أعضائها.

- **التنشئة الاجتماعية المبكرة** : ومنطلقها هو الأسرة، وعن طريقها يكتسب الطفل اللغة والعادات، والاتجاهات والتوقعات، وصياغة الأحكام وتنسيق الحركات، وأساليب إشباع حاجاته الأساسية ؛ بالإضافة إلى تشكل أنماطه السلوكية، وتطور شخصيته المتمركزة حول ذاته إلى شخصية اجتماعية. ينجم عن ذلك، الرغبة المطردة لدى الطفل في اتصالاته بأعضاء الأسرة المباشرين، من والدين وإخوة بصفتهم أعضاء جماعة تلبي حاجاته وتوفر له الدعم والسكينة، والعطف والمحبة والاستقرار النفسي.

- **إطار العلاقات الأسرية** : فتفاعل الطفل يتم في ظل علاقات اجتماعية قائمة ما بين أفراد الجماعة الأسرية، بحيث يكون له أكبر الأثر في تحديد طبيعة التفاعل ومداه ونتائجه ؛ الأمر الذي يؤثر بدوره في تنشئة الفرد وتشكيل شخصيته. ويتشكل إطار العلاقات الاجتماعية على أساس التركيب والتنظيم الاجتماعي للأسرة، وأعمار أفرادها ومراكزهم وأدوارهم.

---

(2) Mabei et al, La désorganisation sociale, (traduction) Harper and Bros, 1941, P. 601

(3) S. Scheidlinger, La psychanalyse et le béhairorisme, PP. 43-44

بتحدد وضع الطفل ودوره، تتحدد معالم شخصيته الاجتماعية من خلال إطار العلاقات الأسرية ؛ فبصفته عضوا في جماعة، يسعى جاهدا إلى تدعيم عضويته وتأكيد فعاليتها، من خلال قدرته على التلاؤم والتكيف مع الأسلوب الحياتي لجماعته ؛ على أساس مبدإ تحقيق اللذة وتجنب المعاناة ؛ ذلك أن عضويته في جماعة الأسرة، تمنحه الارتضاء من خلال العديد من المزايا الموروثة في ظل الحياة الأسرية، والتي تهم إشباع حاجاته وتحقيق رغباته.

- **أثر النسق الثقافي الأسري في تربية الطفل** : وهو يعكس النسق الثقافي الشمولي للأسرة، بأوضاعها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والعقائدية ؛ وبالتالي، فهو يعكس أثره على تربية الطفل. فالوضع الاقتصادي للأسرة يؤثر في تنشئة الطفل وتربيته ؛ فعلى سبيل المثال، يسهم الوضع الاقتصادي الميسور في تأمين الحاجيات الحياتية اللازمة، وتوفير مجموعة من الوسائل التي تساعد في اكتساب المعارف والانفتاح على الحياة الخارجية (تلفزيون، أنترنيت، ألعاب....) وإثراء النمو العقلي والنفسي والاجتماعي ؛ بينما يسهم الوضع الاقتصادي المتردي، الناتج عن الفقر والتهميش، في تغذية الإحساس بالحرمان، بما ينجم عن ذلك من نزوع إلى الحقد والكراهية والعزلة الاجتماعية. ينطبق الأمر نفسه، على الوضع الثقافي والتعليمي للأسرة ؛ إذ أنه يؤثر في تنشئة الطفل وتربيته ؛ فالمستوى الفكري وطرقه السائدة في الوسط الأسري، يبقى له بالغ الأثر في تنمية الوعي الثقافي لدى الطفل، وتنميته بشكل يساعده على التكيف مع متغيرات الحياة.

2.2. الأسرة ونقل المعارف :

بناء على التطور الذي عرفه مجال التمدرس، يلاحظ انتقال مهم للتعلمات الأسرية إلى فضاء المدرسة ؛ إلا أن هذا لا يمنع من كون بعض الآباء مازالوا يتشبتون بنقل العديد من المزايا الضرورية إلى الأبناء بغية إنتاج أفراد أكفاء اجتماعيا. في هذا الصدد، تبين بعض الأبحاث الإثنوغرافية الدور الأساسي للآباء، وبخاصة الأمهات، في نقل ثقافة طبقية Culture de classe للأبناء ؛ وهي تهم على سبيل المثال، الوجبات والتنقل داخل الفضاء، والحديث مع الكبار. ويتمثل العمل الأسري في تلقين الطفل عملية التحكم في الحركات والكلام مثلا، والذي يشكل أساس التحكم في الذات Maîtrise de soi، وتارة أخرى تعلم أكثر لا شكلية لأنماط التنشئة الأسرية وسمات الثقافة الشعبية. وتجدر الإشارة، إلى أن الأطفال المنحدرين من أوساط غير محظوظة، يغذون درجة عالية من الوعي بهذه الإسهامات الأسرية ؛ مثلما تؤكد ذلك إحالاتهم على التعلمات الأسرية في إطار ما يصطلح عليه بحصيلة المعارف Bilan de savoirs.

إضافة إلى نقل هذه المعارف المحلية المتداولة، تضطلع الأسرة بدور مهم في التنمية الفكرية للأطال وإعدادهم للمدرسة ؛ وقد حظي هذا البعد لدى السوسيولوجيين بأهمية بالغة ؛ حيث

شددوا بصفة خاصة على عنصر اكتساب اللغة، وتغذية علاقة معينة بها ؛ مع الإشارة إلى الاختلافات الحاصلة على هذا المستوى ما بين الطبقات المجتمعية. يتمثل عمل الأسرة في التماس مفعول مجاز الإرث[4] ؛ إذ يتعين على الآباء تجنيد الموارد التي يتوفرون عليها لإكساب الأبناء الإرث الثقافي بشكل ديناميكي، وتبني خيارات في ظل هذا الإرث قصد تحقيق الاستقلالية.

من جهة أخرى، يمكن أن يحيل مفهوم الرأسمال الثقافي Capital culturel على ممارسات أسرية ذات أهداف ومفاعيل مختلفة ؛ وفي هذا الصدد، تميز بعض الأبحاث أنشطة ثقافية عمومية، كارتياد المتاحف مثلا، والتي تمكن من استشراف وضع اجتماعي معين ؛ ومن جهة أخرى، تميز هذه الأبحاث أنشطة ثقافية خاصة موجهة للتنمية الفكرية. وتتواجد أبحاث أخرى، توضح بعض الممارسات الثقافية، التي تجند أشكالا لفظية كالقراءة، والتي يبقى لها وقع على النتائج الدراسية.

2.3. الطرائق والأساليب التربوية الأسرية :

بناء على الاختلافات ما بين الأوساط الاجتماعية، تختلف الطرائق التربوية الأسرية ؛ وفي هذا الصدد، تبين بعض الأبحاث أن الأسر المنتمية للأوساط غير المحظوظة، تلجأ أساسا إلى أسلوب المراقبة والعقاب الجسدي ؛ بينما تعمد الطبقات المتوسطة إلى مزيد من أشكال العقاب ذات الطبيعة السيكولوجية، كالعزل أو التهديد بالحرمان من العطف ومن مكتسبات مادية. يمكن أن نلتمس قراءة لهذه الاختلافات بمفهومين وردا في أعمال برنشتاين Breinstein (1975)؛ حيث يحدد الباحث من جهة الأسر ذات هيمنة التوجه الموقعي، الذي يعد في إطاره احترام مختلف مواقع الآباء والأبناء أساسيا ؛ ومن جهة أخرى، الأسر ذات هيمنة التوجه الشخصي ؛ حيث تلاحظ هيمنة تصور تعبيري للسلطة ؛ غير أن التمييز الذي طرحه كل من كلرهالز Kellerhals ومونتاندون Montandon، يبقى أكثر إلماما وشمولية بشأن الأساليب التربوية الأسرية؛ وفي هذا الصدد، يميز الباحثان ما بين ثلاثة أساليب تربوية، وهي كما يلي :[5]

• **الأسلوب الوضعي Style statutaire** : وهو يتميز بالأهمية التي تعطى لقيم الملاءمة، التي تتجسد أساسا في الامتثالية Conformité، والمراقبة الإلزامية من قبل الآباء، وتوزيع الأدوار ما بين قطبي الأسرة، أي الأب والأم. ويتسم هذا الأسلوب بتباعد المسافة ما بين الآباء والأبناء، وأيضا بتحفظ كبير في مواجهة الفاعلين الخارجيين في التنشئة الاجتماعية.

---

(4) Bourdieu et Passeron, Les héritiers : Les étudiants et la culture

(5) Kellerhals et Montandon, Les styles éducatifs, La découverte, PP. 194-200

• **الأسلوب الاحتضاني** : وهو يتقارب مع الأسلوب السالف، من خلال الأهمية المعطاة للامتثالية، عن طريق اللجوء إلى المراقبة المباشرة، والتمييز الدقيق للأدوار التربوية للوالدين، وضعف الانفتاح على الخارج. ويتميز هذا الأسلوب بصفة خاصة بالتقارب المأمول من قبل الآباء مع الأبناء.

• **الأسلوب التعاقدي Style contractualiste** : وهو يناقض الأسلوب الوضعي، ويتميز بالأهمية التي تعطى للاستقلالية، واللجوء إلى التحفيز أو الإغراء كطريقتين للمراقبة. في إطار هذا الأسلوب، تبقى الأدوار التربوية ما بين الوالدين مطبوعة بقلة درجة الفارقية واتساع دائرة انفتاح الأسرة على التأثيرات الخارجية.

يبين التحليل أن الأسلوب التعاقدي يلازم بدرجة عالية تقدير الذات لدى الطفل، وبخاصة في سن المراهقة.

2.4. دور الأسرة في معالجة المشاكل التربوية :

ينجلي دور الأسرة بوضوح في مواجهتها لبعض المشاكل التربوية، التي تطرح خلال مرحلة الطفولة، وكيفية تعاملها معها من أجل معالجتها ؛ وتتمثل هذه المشاكل بصفة عامة في العناصر التالية :

– **مطالب الطفولة** : للطفل مطالب خاصة به، يتعين على الأسرة أن تدرك وتعي أهميتها، وبالتالي أن تستجيب لها بنوع من التبصر والحكمة ؛ وذلك حتى يتسنى لها أن توفر للطفل نموا متزنا وسليما، خال من الاضطراب أو الشذوذ. يتعين على الآباء مراعاة النمو التدريجي للطفل؛ إذ أن كل مرحلة من مراحل النمو لها أعراضها الجسمانية، وخصائصها النفسية والعقلية، التي تنعكس برمتها على سلوك الطفل وتفاعلاته مع أفراد الأسرة. من ضمن المطالب الأساسية للطفل، الاستمتاع باللعب واللهو، بما فيه من إفادة له ولصحته البدنية والعقلية والنفسية ؛ ومن ضمن ما يندرج في هذا الإطار ممارسة الرياضة، والتمرن على اكتساب المهارات اليدوية، وتفريغ الشحنات الانفعالية في التعبير الفني والجمالي، عن طريق الرسم أو الأشغال اليدوية أو التعبير الحركي. من خلال اللعب، يعبر الطفل عن ميولاته وقدراته ؛ ولذلك، يتعين على الأسرة أن تعمل على اكتشاف هذه الميول والقدرات، والسعي إلى تنميتها بشكل سليم.

– **الاعتماد على النفس** : يوافق النمو السليم للطفل النمو الذي يواكب واقع الحياة، الذي تعتريه مجموعة من المشاكل والمواقف، والتي تتطلب الكفاح والصراع والتكيف ؛ ويبقى الأساس في ذلك هو عنصر الاعتماد على النفس ؛ ومن ثم، فإن الدور التربوي للأسرة يتسم

بسلامته حين يفرد للطفل هامشا لمواجهة واقع الحياة بما تكتنفه من صعوبات وتعقيدات. في هذا التوجه، يتعين على الآباء تفادي المبالغة في تدليل الطفل، والعمل على وضعه في مواقف تقتضي منه بذل الجهد وتحمل المسؤولية والاعتماد على النفس. هنالك ا لعديد من المواقف التي تنم، بالرغم من بساطتها، عن حس الاعتماد على النفس لدى الطفل، كالرغبة في ارتداء الملابس من دون مساعدة شخص آخر، أو الرغبة في الإعداد الفردي للطعام.....

- **المساواة في معاملة الأبناء** : من ضمن الصعوبات التي تعترض الدور التربوي للأسرة، مسألة تحكمها في نفسها وأهوائها ؛ وهو الأمر الذي قد يؤدي بها إلى عدم المساواة في تعاملها مع أبنائها. غالبا ما يرد هذا اللاتكافؤ في معاملة الأبناء من مقدار العطف أو الحب الذي يكنه الآباء للأبناء؛ وهو ما يحرك مشاعر الأطفال وفق ما يستشعرونه من ظلم وحيف ؛ ومن تم، يفرزون سلوكات من قبيل التمرد أو الخنوع أو العقد والغيرة.

يتمثل لا تكافؤ الأسرة أيضا في معاملة الأطفال على مستوى الأخطاء التي يرتكبونها ؛ إذ تختلف أنواع العقاب التي يخضع لها هؤلاء ؛ ومن تم، فإن مسألة العقاب ينبغي أن تتأسس على تقدير موضوعي للموقف، وليس على أساس عاطفي يتفاوت من طفل لآخر. إن الموقف السليم للآباء يتمثل في هذا الإطار، في الحزم المطبوع بالمرونة، أي إرساء حدود ما بين الممنوع والمرغوب فيه بطريقة موضوعية، كفيلة بالمساعدة على ترجمة التكيف المراد ؛ ويقتضي هذا الأمر، التوضيح الشامل لما يتعين اتباعه وما ينبغي تلافيه[6].

- **الانقطاع عن الدراسة** : إن هروب الطفل من المدرسة وانقطاعه عن متابعة الدراسة، يمثل مشكلة تربوية شائكة بالنسبة للأسرة. وهنالك العديد من الأسباب التي تدفع بالطفل إلى الانقطاع عن الدراسة، نجملها فيما يلي :

- عدم صلاحية البيت لجو الدراسة ؛
- انشغال الطفل في أعمال الأسرة، وبخاصة في الوسط القروي ؛
- عوامل اجتماعية من قبيل رفاق السوء ؛
- عوامل مدرسية من قبيل النظام المدرسي وأثره على الطفل، ويتعلق الأمر بنظام صارم ومتحجر، أو بنظام سائب متراخي ؛
- عوامل ذاتية تتمثل في كون الطفل لا تسعفه قدراته واستعداداته العقلية في متابعة التعلم، مما يسبب له حرجا بين زملائه...

(6) عبد الكريم غريب، سيكولوجيا الكمال، من عقدة أوديب إلى عقدة الأمير، 2009.

في مواجهة كافة هذه العوامل التي ينتج عنها استشراء ظاهرة الانقطاع عن الدراسة، يبقى دور الآباء هو العمل على كشف هذه العوامل والسعي إلى إيجاد حلول لمعالجتها ؛ وبما أن الأمر يستلزم قدرا من الدراية والخبرة على المستويين النفسي والاجتماعي، فلا ضير في استعانة الآباء بهيآت متخصصة في هذا المجال، كمؤسسات الخدمة الاجتماعية، وعلم النفس التربوي أو مراكز توجيه الطفولة.

- **تحكم الآباء في مصير الأبناء** : يتمظهر تحكم الآباء في مصائر الأبناء بصفة خاصة في دوافع حرصهم على نجاح هؤلاء في حياتهم الدراسية ؛ إذ يعمدون إلى التدخل والتحكم في اختيار نوع الدراسة، والعمل الذي ينبغي شغله بعد التخرج. وقد أصبحت هذه الظاهرة رائجة في الوقت الراهن بما يعتريها من تغيرات مطردة على مستوى النظام الاجتماعي. أكيد أن الدافع الأساسي لتدخل الآباء، هو في غالبيته تطلعهم إلى مستوى أفضل لحياة أبنائهم، ووعيهم بأن التعليم يمثل عاملا جد مهم من عوامل التنمية والارتقاء الاجتماعي، بعدما كان هذا الارتقاء يتأسس في الماضي على مقياس الملكية الزراعية والعقارية والصناعية.

إننا لا نعارض تدخل الآباء في المسار الدراسي للأبناء ؛ وإنما ينبغي أن يتم هذا التدخل على أساس تفهم الإمكانات الذهنية للأبناء واستعداداتهم وميولاتهم ؛ ذلك أن عامل الميل الدراسي، هو الذي يتدخل بنسبة كبيرة في مسألة النجاح الدراسي، وولوج مستويات دراسية عليا. بعبارة أخرى، ينبغي للآباء التعامل بنوع من التبصر فيما يتعلق بالتوجه الدراسي لأبنائهم؛ وذلك من خلال التعرف على مستوياتهم الفكرية وميولاتهم واستعداداتهم الدراسية؛ الأمر الذي من شأنه تمكينهم من متابعة مشوار دراسي، يتوافق وهذه الإمكانات والاستعدادات، حتى يكون التعليم مثمرا من جهة، ويتم تفادي هدر كبير في العملية التعليمية للدولة والأسرة معا من جهة أخرى.

2.5. الأسرة ومسألة نقل القيم :

بالرغم من اتساع حيز الاستقلالية لدى الشباب في الوقت الراهن، مايزال تأثير الأسرة يكتسي أهمية بالغة في تشكيل هوية الأبناء ؛ ومن ضمنها الهوية الجنسية والالتزام الديني والسياسي والوطني. ويتأسس هذا البناء على طبيعة الأسرة واتجاهاتها ؛ حيث يميز بيرشرون Percheron في هذا الصدد، ثلاثة أنواع رئيسة من الأسر ؛ وهي الأسرة التقليدية المحافظة، والأسرة الحداثية المحافظة، والأسرة الحداثية المتحررة. ويفيد نفس الباحث، أن نقل القيم الدينية، الذي يرتكز على ممارسات وطقوس، يحظى بأهمية كبرى في أوساط الأسر التقليدية المحافظة ؛ أما في المجال السياسي فإن نقل القيم يتم بشكل أفضل داخل الأسر الحداثية المحافظة ؛ ويتميز هذا النقل بنجاح كبير، خاصة أنه ينحو باتجاه التطورات العامة للمجتمع.

لابد من التأكيد، أن كافة الفئات الاجتماعية لا تأمل في نقل نفس القيم إلى أبنائها ؛ إذ هنالك إلحاح في قمة التراتبية الاجتماعية على التحديد المستقل للأهداف، في حين يلاحظ على مستوى الطبقات المتدنية اجتماعيا، مزيد من التثمين للملاءمة مع الإكراهات الخارجية والامتثال للواقع. يلاحظ عدد من السوسيولوجيين، ومن باب المقارنة ما بين قيم الطبقات المتوسطة ونظيرتها الشعبية، أن الأولى تسود لديها روح التضحية والإرادية Volontarisme والآفاق الطويلة المدى، وروح المنافسة، وبذل المجهود، والطموح الدراسي الكبير ؛ أما الثانية فإن القيم السائدة لديها هي القدرية Fatalisme والسلبية والتركيز على الحاضر ؛ مما يفسر اختيار الدراسات القصيرة المدى، وكذا التخلي أو الانسحاب في منتصف المشوار[7].

2.6. الأسرة ومرافقة التمدرس :

في ظل التحول والتطور الذي يعرفه المجال التربوي التعليمي في الوقت الراهن، يلاحظ أن هنالك تكثيف للمرافقة الأسرية للتمدرس ؛ وذلك في إطار مشروع انفتاح المدرسة على محيطها في المقام الأول، ثم عملا بمنطق الديمقراطية، على اعتبار الدور الذي تلعبه الأسرة كمكون اجتماعي ؛ وبالتالي، يكون من الحيف والإجحاف إقصاؤها من مواكبة السيرورة التعلمية لأبنائها. نشير إلى أن عملية المرافقة الأسرية تتمحور حول عنصرين، وهما المشاريع المدرسية وتتبع التمدرس.

2.6.1. المرافقة الأسرية للمشاريع المدرسية :

يتعين في مستهل هذا العرض، الإشارة إلى أنه لا يجب إدراك مفهوم المشروع بمعناه النفعي البحت؛ ذلك أنه لا يشمل التطلعات فحسب، بل يشمل كذلك التاريخ الأسري وعلاقة الآباء بتجربتهم الدراسية ؛ وهما عاملان يلعبان دورا حاسما في مواقفهم إزاء التمدرس[8]. لا تتوفر العديد من الأسر على مشاريع مدرسية لأبنائها ؛ وحتى إن توفرت عليها، فهي تعدم القدرة على تحقيقها بفعل نقص أو انعدام الموارد الثقافية والاجتماعية وكذلك المالية في بعض الحالات.

تظل الأسر المنتمية للطبقات المتوسطة والراقية، بفضل مساراتها الاجتماعية وإمكاناتها على مستوى الحراك الاجتماعي، هي الأكثر تحفيزا وقدرة على بناء وتشكيل علاقتها بالعالم، كعلاقة صريحة ما بين الوسائل والغايات، وإدماج المدرسة كعنصر محوري في مشاريعها. بالإضافة إلى

---

(7) J.C Froquin, La sociologie des inégalités d'éducation, revue française de pédagogie, n° 48 et 51, 1979 et 1980.

(8) عبد الكريم غريب، بيداغوجيا المشروع، 2008.

ذلك، فهذه الأسر هي التي تتأرجح أكثر ما بين رغباتها في تحسين إنجازات أبنائها، قصد الإبقاء عليهم في دائرة المنافسة الدراسية، والتخوف من إعاقة التحرر الشخصي لأبنائها من خلال القلق والحد من استقلاليتهم على هذه الشاكلة. بقدر الارتقاء في سلم التراتبية الاجتماعية، يكون بمقدور هذه الأسر تنمية مشاريع طموحة ؛ وذلك بفضل ولوج امتيازي للمعلومات الأكثر ملاءمة، وأشكال مختلفة من التأثير والضغط على المدرسين والإدارة المدرسية، وكذا قدرتها على إعادة تشكيل للعلاقة مع الذات، تضمن إعادة إنتاجهم الاجتماعي داخل المؤسسات[9].

تجدر الإشارة إلى أن علاقة الطبقات المتوسطة والراقية بالمدرسة تتغير، لأن الأمر يتعلق بفئات ذات رأسمال ثقافي أو اقتصادي قوي ؛ ففي الحالة الأولى تضطلع المدرسة والمحتويات الدراسية دورا أساسيا، سواء من منظور ولوج المواقع المرغوب فيها، أو تشكيل هويات اجتماعية ؛ أما في الحالة الثانية، فإن المدرسة تكون محط مزيد من الاستثمار بالنسبة للشبكات الاجتماعية، والمكاسب الرمزية التي تحققها، وبطريقة تكميلية بالنسبة لاستراتيجيات ذات سيادة اقتصادية.

2.6.2. التتبع الأسري للتمدرس :

يروم التتبع الأسري للتمدرس المحافظة على المجهود الدراسي للطفل في الإطار الزمني، ومساعدته على البقاء في دائرة المنافسة مع الأطفال الآخرين، والتموقع الأفضل داخل السوق المدرسية والمهنية[10]. من هذا المنطلق، يتكلم بعض الباحثين عن الانتقال من ديمقراطية الاستحقاق Méritocratie إلى الديمقراطية الأبوية Parentocratie ؛ بمعنى الانتقال من نظام للارتقاء عن طريق المدرسة، متأسس على تقييم قدرات ومجهودات الأطفال، إلى نظام تلعب فيه وسائل ورغبات الآباء دورا محوريا.

أكيد أن العديد من الآباء يشاركون في التأطير المنزلي للعمل المدرسي، ويتعلق الأمر في أغلب الأحيان بنشاط تشرف عليه الأم ؛ بحيث ينحصر دور الأب في التوقيع على مذكرة النقط أو المساعدة في بعض المواد الدراسية. لا ينبغي إغفال دور المساعدة في استيعاب الدروس والتهيء للفروض الكتابية، الذي يمكن أن يلعبه في الأوساط الشعبية الإخوة الأكبر سنا ؛ بل وحتى أفراد آخرين من الأسرة الممتدة أو الجيران. تتغير أشكال المساعدة بشكل قوي تبعا للانتماء الاجتماعي للأسرة ؛ ففي الأوساط غير المحظوظة تتمثل الأمهات المساعدة في مجرد الحرص على مراقبة تخصيص حيز زمني محدد لإنجاز الواجبات المدرسية ؛ وهن يشددن على الاعتناء

(9) Bourdieu, Boltanski et Saint Martin, Les stratégies de reconversion, Information sur les sciences sociales, vol 12, n° 5, 1973, PP. 61-75.

(10) F. Godard, La famille, affaire de générations, 1992

بالشكل في الإنجاز بدلا من الاكتسابات، وتنزعن إلى الحلول مكان الأطفال حالما تعترض هؤلاء صعوبات معينة[11].

بالمقابل، فإن الأمهات ذوات وضع اجتماعي أعلى، تضطلع بدور بيداغوجي بحت ؛ حيث تتكفل بشرح الدروس، وتستعمل مراجع مدرسية، وتلتمس ألعابا لتقوية وتنمية المعارف المدرسية. من جهة أخرى، تجدر الإشارة إلى أن التتبع المدرسي من لدن الآباء، يرتكز بشكل ملحوظ على سوق الأدوات البيداغوجية، من قبيل اقتناء المؤلفات ودلائل المراجعة والدعم، والوثائق المتخصصة في تعليم اللغات، والبرامج التربوية...؛ وفي هذا المجال أيضا، تسجل اختلافات مهمة ما بين الفئات الاجتماعية ؛ ذلك أن الآباء الميسورين والأقرب ثقافيا واجتماعيا إلى المدرسة، هم الأكثر لجوءا إلى هذه السوق[12].

يتمثل عنصر آخر من عناصر التتبع الأسري للتمدرس، في لجوء الأسر إلى الدروس الخصوصية ؛ فما يلاحظ في الوقت الراهن هو التزايد المطرد لأعداد الأسر التي تلجأ إلى الاستعانة بهذه الدروس ؛ وهي تتناسل بفعل القلق الذي يسيطر على الآباء في مواجهة الامتحانات والمباريات ومختلف أشكال الانتقاء المدرسي، أو بفعل عجزهم أو عدم جاهزيتهم بالنسبة لشروط المدرسين، وكذلك بفعل أملهم في إضفاء طابع سلمي على العلاقات داخل الأسرة، من خلال تفويض جزء من التتبع المدرسي ذي الطابع الصراعي احتمالا - في حال تواجد صعوبات لدى الأطفال - إلى فاعلين خارجيين. يتم هذا التفويض في حدود معينة ولدوافع مختلفة تبعا للانتماء الاجتماعي للآباء ؛ وهكذا، يلاحظ أن الآباء المنتمين للطبقات المتوسطة والراقية، يلجؤون إلى الدروس الخصوصية بهدف المحافظة على المستوى المعرفي للأبناء، بينما يلتمسها الآباء المنتمون للطبقات الشعبية في إطار منطق الاستدراك Rattrapage.

2.7. علاقة الآباء بالفضاء المدرسي :

من المؤكد أن أغلب الآباء يولون أهمية للعلاقة مع مدرسي أبنائهم ؛ وتكشف العديد من الأبحاث التربوية أن أغلب الآباء يثمنون عملية الاتصال بالمدرسين، حتى في حال عدم مواجهة الطفل لصعوبات تعلمية ؛ غير أن الجدير بالملاحظة، هو أن المتغير الأكثر أهمية يتمثل في الانتماء الاجتماعي للأسر ؛ ذلك أن الآباء المنتمين للطبقات الراقية، هم الأكثر التماسا للاتصالات الفردية والجماعية بالمدرسين، قصد مناقشة تدرج أبنائهم في الدراسة، والاطلاع على التنظيم العام للتمدرس ؛ وهم كذلك الأكثر التماسا للاتصال بالمدرسين ورؤساء المؤسسات في حال مواجهة أبنائهم لمشاكل معينة.

(11) D. Thin, Quartiers populaires, L'école et les familles, 1988

(12) Colin et Coridian, Les produits éducatifs parascolaires, une réponse à l'inquiétude des familles, 1996

بالنسبة للآباء المنتمين للطبقات المتوسطة، خاصة ذوي مستوى تعليمي عال، فهم الأكثر إيلاء للأهمية للعلاقة بالمدرسين، وإدماجها ضمن استراتيجيا شمولية للتجنيد المدرسي. والملاحظ هو أن هذه الفئة تغذي عموما علاقات جيدة مع هيأة التدريس ؛ وربما مرد ذلك إلى الاشتراك في وجهات النظر والتقارب الاجتماعي. في الطرف الآخر يتموضع الآباء المنتمون للأوساط غير المحظوظة ؛ والملاحظ بشأنهم هو أنهم كثر في تلافي الاتصالات بالمدرسين ؛ وعلى الخصوص في حال مواجهة الطفل لصعوبات معينة ؛ ويتحجج هؤلاء الآباء في أغلب الأحيان بعدم توفر الوقت، وبعدم ملاءمة مواعيد الاتصال المحددة من قبل المدرسين ؛ غير أن هنالك أسباب سيكولوجية تتدخل في هذا الباب ؛ حيث إن الانزعاج الذي يستشعره الآباء ذوو مستوى تعليمي متدني، يجد تبريره في علاقتهم المريرة بتجربتهم المدرسية، من خلال تماهيهم مع مشاكل أبنائهم. زد على ذلك، أنه حينما يتم استدعاء هؤلاء الآباء في ظل وضعيات استعجالية تتعلق بصعوبات في التعلم أو بسلوكات مرفوضة داخل الفضاء المدرسي، فهم يجدون أنفسهم موضوع تعامل ذي طابع أخلاقي واعظ من قبل المدرسين، الذين يتمثلونهم على أنهم عديمو المسؤولية، ويتهمونهم ضمنيا بالتراخي ؛ وهذا ما يولد لديهم شعوراً بالنقص، الذي يتنافى وطبيعة البشر[13].

ثانيا - المدرسة :

• مدخل :

تمثل المدرسة في الوقت الراهن، إحدى المؤسسات الأكثر ازدهارا ؛ فأعداد المتمدرسين تتزايد بشكل مطرد، مثلما تزايدت سنوات التمدرس الإجباري ؛ ولعل المدرسة هي المؤسسة التي يوليها المجتمع الحديث الاهتمام الأكبر، ويستشف ذلك من وفرة المشاريع، وتواتر الإصلاحات، وحتى الانتقادات الموجهة إليها، وهو ما يشهد على هذه الأهمية.

تتعدد تعريفات المدرسة، فهي في المقام الأول مؤسسة موجهة لتقديم تعليم جماعي، وهي عضو من المؤسسة الوطنية، ثم إنها كعضو من هذه الأخيرة ؛ فهي تقدم تعليما أساسيا، متماثلا بالنسبة لكافة الأطفال، من دون غاية مهنية.

إن المدرسة ليست مجرد فضاء موجه لتعويض الأسرة في وظيفتها الحمائية ؛ فإذا كانت المدرسة تحمي، فذلك بغرض التعليم، وهذه هي وظيفتها الإيجابية التي لا يمكن أن تضطلع بها مؤسسة غيرها.

---

(13) عبد الكريم غريب : سيكولوجيا الكمال، من عقدة أوديب إلى عقدة الأمير، مرجع سبق ذكره.

تتمثل وظيفة المدرسة في تلقين معارف تتسم بالتنوع ؛ ففي المقام الأول، هنالك المعارف على المدى الطويل ؛ فعلى سبيل المثال، لا يكفي أن نعلم التلميذ أن مدينة طنجة تتواجد شمال المغرب، ولكن إذا تعلم كيف يوطن هذه المدينة على خارطة، فإنه يكتسب دراية تفيده على الدوام وفي ظروف مختلفة. وهذا النوع من المعارف هو الذي تروم المدرسة نقله، معارف تفيد في المستقبل من أجل التوجه في الحياة. يتعلق الأمر في المقام الثاني بمعارف منظمة، تتسلسل بطريقة منطقية ؛ فعلى سبيل المثال، ليس هنالك كيمياء من دون قاعدة رياضية، وليس هنالك من آداب من دون كفاية لغوية وبلاغية. هنالك أيضا المعارف الملائمة، والتي تضطلع بها الديداكتيك تضعها في متناول التلاميذ ؛ فالمعارف التي تلقنها المدرسة ليست هي المعارف التي تتشكل داخل مراكز الأبحاث الجامعية ؛ فالأمر يتعلق بمعرفة منقحة ومبسطة. نجد كذلك المعارف البرهانية، أي معارف يتم تقديمها بحججها ومبرراتها ؛ ومن شأنها أن تكون محط انتقادات. في الأخير، هنالك المعارف المجردة من الغاية المهنية، على الأقل لحظيا ؛ فمن الأكيد، أنه بالإمكان إدراج تقنيات داخل المدرسة، من قبيل كيفية تركيب جهاز معين، أو كيفية تدبير تعاونية ؛ كما أنه بالإمكان، على شاكلة بعض البلدان الاشتراكية، إشراك كل مدرسة بمقاولة إنتاجية، صناعية أو فلاحية ؛ إلا أن العمل المدرسي، فكريا كان أو يدويا، فهو يختلف في ماهيته عن العمل الإنتاجي ؛ حيث يمثل العامل وسيلة لغاية خارجة عنه. بالمقابل، تتم معاملة التلميذ بالمدرسة كغاية، فهو يعمل لأجل ذاته، ويتعلم اكتساب استقلاليته الشخصية. لا يمكن للتكوين المهني أن يتم إلا خارج المدرسة وفي أعقاب مشوار دراسي ؛ ويكون التكوين المهني أكثر نجاعة، حينما يكون مسبوقا بتعليم شخصي، قادر على بنينة الذاكرة وتشكيل الأحكام.

تلك هي السمات الخمس للمعارف المدرسية ؛ وقد يؤاخذنا البعض على إقصاء التربية الأخلاقية ؛ لكن الأمر عكس ذلك ؛ وفي هذا المنحى، نذكر أن المدرسة تضمن تكوينا أخلاقيا نوعيا ؛ حيث إنها تلقن قيما لا تتواجد بالأسرة ولا في عالم الشغل، من قبيل المساواة والعدالة والمجهود والحس النقدي... ؛ وتجدر الإشارة، إلى أنه إذا كانت المدرسة تلقن هذه القيم، فإنها لا تقوم بذلك من خلال تقديم دروس أخلاقية، وإنما عبر كينونتها وماهيتها. وإذا كانت المدرسة تتمثل على ما هي عليه، فإن ارتيادها يمثل في المقام الأول تربية أخلاقية وفكرية على حد سواء.

1. دلالة المدرسة :

ما يميز المدرسة الحديثة، هو أنها تخضع لتوجه تنظيمي، تضطلع في ظله بوظيفة اجتماعية بصفة أساسية ؛ إذ يتمثل دورها في نشر المعرفة التي تعد ضرورية لاشتغال المجتمع، فهي تحد من درجة الجهل ؛ ومن ثم، تتيح للأفراد التصرف بنوع من التبصر. من جهة أخرى، تضمن المدرسة ما

يسمى بالتسوية المهنية ؛ ذلك أن كل مهنة تقتضي كما مهما من المعارف ؛ ومجمل القول، فالمدرسة تؤمن تقدما فرديا وجماعيا في الآن نفسه.

إلى هذا الحد، يبقى الأمر معقولا، ومنه تظل الأهداف المسطرة على هذه الشاكلة مقبولة ؛ إلا أن التناقض يبرز مع إثارة مسألة السياق الذي يمكن أن تتحقق في ظله أهداف من هذا القبيل. إننا لا نحيل في هذا الصدد على الوسائل، وإنما يتعلق الأمر بسياق من شأنه أن يحصل على مفعول، قد لا يشكل الهدف الوحيد. في إطار التوجه التنظيمي، يتم نقل المثل الاجتماعي Idéal social المنشود وفق الممارسة التي تمكن من تحقيقه ؛ فعلى سبيل المثال، يقتضي اكتساب كل تلميذ معارف موجهة إلى مهنة معينة تمده بهذه المعارف ؛ وإذا كانت المعرفة تتشكل مبدئيا من عدد معين من المواد الدراسية ؛ فينبغي تدريس هذه المواد مع تغليب مكانة كل منها تبعا لأهميتها، وإعداد منهاج تأخذ فيه كل مادة حيزا لها.

إن الملاحظ، هو أن ما يتم تغييبه في ظل هذا التوجه التنظيمي، هو عامل الذاتية Subjectivité؛ فالتلميذ لم يعد هو ذلك الكائن البشري ذو التوجه الخاص والاهتمامات والحاجيات الشخصية ؛ بل أضحى تبعا لما أفضت إليه العديد من الدراسات من قبيل الإنسان الآلي، وتتمثل طريقة تشغيله في اللجوء إلى الوعيد، ليس بمفهوم العقاب الجسدي كما كان سائدا من قبل، وإنما بمفهوم العقاب السيكولوجي، وبخاصة الفشل المدرسي والاجتماعي، والذي يفرض نفسه بمجرد الفشل في الامتحانات وعدم الحصول على الشواهد[14].

2. وظيفة المدرسة :

من البديهي أن المدرسة هي المؤسسة المتخصصة، التي أنشأها المجتمع لتربية وتعليم الصغار في إطار التكامل مع التربية الأسرية ؛ ويتمثل دور المدرسة بالأساس في مراكمة الخبرة البشرية والتراث الثقافي ؛ وفي هذا المنحى، نورد مكونات وظيفة المدرسة كما حددها جون ديوي John Dewey[15] :

• **تبسيط التراث الثقافي وخبرات الكبار** : وتقديمهما وفق نظام تدريجي، يتوافق وقدرات الأفراد؛ ومن هذا المنطلق، يتدرج الطفل في تعلمه من البسيط إلى المركب، ومن السهل إلى الصعب، ومن المحسوس إلى المجرد. في ظل الحياة المدنية المعقدة، ونظمها وعلاقاتها المتداخلة، يصعب على الطفل استيعابها والإسهام فيها ؛ ومن تم، فهو يستشعر التيه إن ترك وحيدا في خضم الحياة. لذلك، فإن المدرسة كمؤسسة تربوية متخصصة، تشكل أول فضاء بعد الأسرة، يتكفل بتزويد الطفل بالبيئة الاجتماعية المبسطة ؛ فهي تقوم بانتقاء السمات الأساسية للبيئة

(14) عبد الكريم غريب : التخلف الدراسي، مرجع سابق (1991).

(15) J. Dewey, Democracy and éducation, PP. 24-25

الاجتماعية الخارجية، وتتمثلها في بيئتها المدرسية، حتى يتسنى للتلاميذ الاستجابة لها والتفاعل معها.

• **تنقيح التراث الثقافي وخبرات الكبار وتنقيته** : مما من شأنه إفساد نمو الطفل وتأثيره سلبا على تربيته ؛ فعمل البيئة المدرسية يتمثل في إلغاء كل ما هو غير ملائم من البيئة الخارجية، حتى لا يؤثر في عادات الطفل واتجاهاته ؛ ولا يتأتى ذلك، إلا من خلال بناء المدرسة لوسط تفاعلي نقي.

• **توفير بيئة اجتماعية تكون أكثر اتزانا من البيئة الخارجية** : بشكل يؤثر في تنشئة التلميذ، وتكوين شخصيته تكوينا يتيح له التفاعل والتكيف مع المجتمع، والإسهام في تطويره ؛ فالبيئة الاجتماعية خارج المؤسسة تشمل جماعات عديدة متباينة، لكل منها أهدافها ونظمها وعلاقاتها، والتي تنعكس في تأثيرها التشكيلي لشخصيات أفرادها ؛ وهذا الاختلاف وعدم الاتزان يؤثر على قدرة التلميذ في التكيف مع المجتمع الكبير Macrosociété. هنا تتضح قدرة المدرسة على خلق الاتزان مع الأوضاع المتعارضة في البيئة الخارجية، وتسعى إلى تحرير الطفل من الانطواء داخل جماعته، ليلج بعد ذلك معترك الحياة في إطار البيئة الأوسع.

2.1. المدرسة بين التقليد والحداثة :

من فداحة الخطإ، اعتبار المدرسة الحديثة مجرد صورة لآلة إيديولوجية شديدة الوقع، تعمل جاهدة على تدمير الثقافات التقليدية، بغية توجيه الأفراد وخندقتهم في معتقدات وأنساق ومعايير أخرى. وبإمكاننا أن نتلمس مثالا مضادا لهذا الطرح، في التماس بعض المدرسين استعمال اللغات المحلية لتيسير التدريس – حالة توظيف اللهجة الدارجة في التدريس – وإدراج عناصر من الثقافة المحلية في مضامين البرامج التعليمية. ويهدف أخذ الثقافة المحلية بعين الاعتبار إلى تحفيز التلاميذ، وتيسير الاكتساب في اللغة والتاريخ والجغرافيا والعادات والتقاليد. علاوة على ذلك، هنالك من المدرسين من يفضل، على مستوى الأنشطة الترفيهية، اتخاذ مبادرات موجهة للوسط المحلي، من قبيل تنظيم خرجات من أجل تحليل بعض النبتات بالمنطقة، والاهتمام الإثنولوجي بالتقاليد والعادات المحلية والجهوية في اختيار المؤلفات المراد تدريسها. ولابد من الإشارة إلى انخراط المدرسين في الحياة المحلية، من خلال مشاركتهم في أنشطة على هامش المدرسة، من قبيل الدروس الليلية والانخراط في الحياة الجمعوية.

لقد تغير مفهوم الهجرة من القرية إلى المدينة ؛ حيث لم يعد العامل الاقتصادي هو المحرك الأساس لهذه الظاهرة ؛ بل أصبح هاجس التعليم هو الذي يحرك منظومة الهجرة القروية، انطلاقا من وعي الأسر القروية بكون تمديد التمدرس، يؤدي إلى تكوين أفراد أكثر استقلالية وأكثر جاهزية وقابلية للحركية المهنية، وتوجيههم نحو التعليم التقني أو المهني ؛ وهو التوجيه

الذي من شأنه إعداد وشرعنة إدماجهم في الاقتصاد والمجتمع الصناعيين، من خلال السعي إلى إخراجهم من الوضعية الفلاحية وإدماجهم في التوجهات الحداثية ؛ إلا أن الممارسة الفعلية لهذا التحول، قادت على مستوى الواقع، إلى انعكاسات سلبية، تحولت فيها وظيفة المدرسة إلى استنزاف القرية من رأسمالها البشري (16).

2.2. حول الرغبة في مدرسة مثلى :

هنالك سؤال يطرح نفسه بحدة في هذا الصدد : أي مدرسة ينبغي وضعنتها حتى تتمكن على الأقل من الاضطلاع بالوظيفة النظرية الموكولة إليها، أي تعلم المعارف والدرايات ؟ ويتمثل الجواب بهذا الشأن، في أنه يتعين على المدرسة أن تكف عن صياغة توجهات تقنوقراطية، أي متعارضة مع ما هو إنساني، وأن تعمد إلى إدماج قيم تتسم بطابع الإنسانية ؛ ويستلزم هذا الأمر، بناء المدرسة كليا على أساس مبادئ الحرية والاستقلالية والديمقراطية والعلائقية ؛ وهو ما يحيلنا في هذا المنحى على مقترحات مونتسوري Montessori وديوي Dewey وديكرولي Decroly وفريني Freinet... ؛ وينبغي التأكيد في هذا الصدد، على عدم المراهنة على الاهتمام، وإنما على المبادرة والإبداعية والتقرير الذاتي الذي يستشف من البيداغوجيا المؤسساتية التي سارت في هذا المنحى ؛ هذا بالإضافة إلى تبني قيم الحكامة.

إن هذه الصورة التي ينبغي أن تكون عليها المدرسة المأمولة، تطرح مشاكل عدة ؛ فهي في المقام الأول، تفتقد ما يكفي من الأسلحة للتكفل بهذا النوع من العمل، والمدرسون أنفسهم يتمثلون على أنهم في أحسن الأحوال خبراء وعارفون بالأمور، لا كمنشطي مجموعات. في المقام الثاني، يتمثل الإشكال في مسائل تتعلق بالأدبيات أو الأخلاقيات Déontologie ؛ حيث إن العديد من المدرسين يشعرون أنه ليس من حقهم التدخل على هذا المستوى ؛ وهذا الموقف يتسم بالمكر، لأن عدم التدخل معناه في الحقيقة نوع من التدخل ؛ فعلى سبيل المثال، مدرس مادة التاريخ الذي يحظر على تلامذته التدخل وإبداء آرائهم، يؤثر بشكل حاسم على حياتهم العلائقية.

إن المدرسة المرغوب فيها، تتحدد من خلال مهمتها التربوية، لا من خلال مهمة التلقين فحسب ؛ والمؤسسة التي تتأسس على التربية هي ضرورة أساسية في الوقت الراهن ؛ ويتفق كافة الملاحظين، أن الأسرة عاجزة عن القيام بهذه المهمة، وتفتقد الكفايات الكفيلة بتحقيقها ؛ وبالنظر لكونها وسطا طبيعيا، لا يسعها إلا القدرة على التربية بالمفهوم المادي، أي توفير المأكل والملبس والسكن... ؛ إن المدرسة المرغوب فيها، مدرسة تتسم بطابع الجدة والاختلاف، من شأنها أن تتيح

(16) محمد فاوبار : سوسيولوجيا التعليم بالوسط القروي 2001.

في كافة المجالات فرصا للتنمية ؛ وهذه التنمية، لا تتموضع على المستوى الفكري فحسب ؛ بل وكذلك على المستوى الاجتماعي ؛ فالمدرسة باعتبارها وسطا اجتماعيا، فهي تتيح اللقاء ما بين الأطفال، وهو لقاء لا يتسم بالحياد ؛ كما يمكن للمدرسة أن تصبح وسطا حياتيا ؛ حيث يتسنى للأطفال تنمية قدراتهم الإنسانية والمعرفية، وخوض غمار تجارب جديدة، ومباشرة التنمية الذاتية والتحرر ؛ وتلك هي سمات المدرسة المأمولة ؛ حبذا لو تتوفر الشجاعة اللازمة لبنائها.

ثالثا - علاقة المدرسة بالأسرة :

1. بيئة المدرسة ومناخها الاجتماعي :

من الخطإ الاعتقاد أن التعليم يتم داخل الفصول الدراسية بالمؤسسة ؛ فهو يتم في واقع الأمر في ظل المدرسة كتنظيم اجتماعي، تتواجد فيه ارتباطات مختلفة ما بين الأفراد من تلاميذ ومدرسين وإداريين. والمدرسة كمجتمع مصغر Microsociété، تشبه إلى حد ما المجتمع الكبير ؛ ذلك أنها تضم العديد من التنظيمات الاجتماعية والأنشطة والعلاقات ؛ كما أنها تتشابه مع المجتمع الكبير من حيث نظامها الذي يروم الحفاظ على الأمن والسلم داخل نطاقها ؛ حيث إن التلميذ مطالب بالامتثال، السليم والسوي لقوانين المدرسة وأحكامها وإجراءاتها ؛ حتى يمكنها أن تضطلع بوظيفتها. على هذه الشاكلة، تمثل المدرسة تنظيما اجتماعيا، يشترك فيه الأفراد على غرار اشتراكهم في التنظيم الاجتماعي الخارجي[17].

2. تأثير المدرسة في التنظيم الاجتماعي :

تضطلع المدرسة الحديثة بدور طلائعي في التحولات الاجتماعية والسياسية الكبرى التي يشهدها العالم في الوقت الراهن ؛ فهي صارت تسهم بشكل قوي في خلق واقع الحال الذي يطبع المجتمعات الحديثة، أي القطيعة الجذرية ما بين طرفين في المجتمع، وهما الطرف المهيمن Dominant والطرف المهيمن عليه Dominé. ويمكن في هذا السياق، معانقة الطرح الماركسي الذي يتحدث عن ظاهرة طبقية.

مع بروز العصر الصناعي، اتخذ الاستغلال الاجتماعي شكلا جديدا، أضحت الظاهرة المدرسية تضطلع في ظله بدور محوري ؛ فبخلاف ما كان يحدث في المجتمعات الزراعية، صارت المعرفة التقنية والعلمية في الآن نفسه، عاملا مركزيا في التقدم. على هذه الشاكلة، فإن الإدراج المنتظم والموسع للتكنولوجيات الجديدة في المجال الزراعي والصناعي والخدمات والإعلام، مكن من تحقيق طفرات نوعية، على مستوى الإنتاج مثلا. وفي هذا الصدد، نشير إلى أن القيمة

(17) عبد الكريم غريب : سوسيولوجيا التربوية (1980).

الاجتماعية المركزية، لم تعد تتمثل في الملكية، وإنما في التأهيل ؛ وعلى هذا الأساس، فالفرد الذي يتموقع في قمة السلم الاجتماعي، هو الفرد الذي يمتلك المعرفة ؛ ولعل هذا ما يفسر، في مرحلة معينة، الارتقاء الاجتماعي الهائل الذي حققه الأطباء والمحامون والخبراء بصفة عامة انطلاقا من القرن التاسع عشر[18].

3. التعاون بين الأسرة والمدرسة :

يستشري الاعتقاد لدى بعض الأشخاص، أنه بمجرد التحاق الطفل بالمدرسة، تتوقف مهمة الأسرة في العملية التربوية ؛ حيث إن المهمة التربوية أصبحت على عاتق المدرسة، على اعتبار أنها هي البيئة الصحيحة المتخصصة، التي يعول عليها المجتمع في تربية أفراده. ومن منطلق هذا الاعتقاد، يتم تمثل المدرسة على أنها مؤسسة مستقلة، لا حاجة لها بالاتصال بالبيت أو المجتمع الخارجي ؛ ومن تم، تنغمس في عزلة عما يحيط بها ؛ غير أنه مع مستهل القرن العشرين، أخذ هذا الاعتقاد في التغير، وحدث تطور في العلاقة ما بين المدرسة والأسرة والمجتمع ؛ ذلك أن عزلة المدرسة أصبحت بمثابة نشاز في العصر الراهن، والمسمى بعصر الاتصال. لقد اتضح بجلاء أن هذه العزلة تناقض طبيعة العملية التربوية، ووضع المدرسة في إطار سلسلة وسائط التربية ؛ وعلى هذا الأساس، فإن تعليم الطفل بالمدرسة لا يحقق أهدافه إلا بوجود تعاون وتكامل ما بين الأسرة والمدرسة ؛ ومع ذلك لا ينبغي أن هذا التمثل الخاطئ فرنسته الحماية الفرنسية في أنفس الأسر المغربية، حتى تحقق غايتها المتمثلة في «استعباد العقول قبل استعباد الأبدان».

3.1. الدعامات التربوية للتعاون بين الأسرة والمدرسة :

يرتكز التعاون ما بين الأسرة والمدرسة على مجموعة من الأسس التربوية ؛ ففي المقام الأول، يهم هذا التعاون تحقيق الأهداف التربوية. صحيح أن الأسرة والمدرسة تختلفان في تحديدهما للأهداف التربوية ؛ ومن تم، تختلفان في تحديدهما لوسائل تحقيق الأهداف. وهذا الاختلاف ينجم عنه اختلاف الاهتمامات والانشغالات لدى كل من الأسرة والمدرسة، ومنه اختلاف الضوابط والتوجيهات التي يتلقاها الأطفال من لدن الأسرة والمدرسة. لذلك، تبرز أهمية التعاون ما بين مؤسستي المدرسة والأسرة عبر تنسيق الوسائل التربوية، في ظل التفاهم أو التحديد الذي من شأنه إرساء الأهداف التربوية في إطارها الشامل. في المقام الثاني، ينبغي أن ينحو التعاون بين الأسرة والمدرسة إلى تحقيق النمو المتكامل للطفل. فالنمو التربوي السوي، هو الذي تتاح فيه الفرص لتنمية إمكانات الطفل وقدراته إلى أقصى حد ممكن ؛ وبقدر توفر فرص التنمية المتكاملة والموجهة في كل من الأسرة والمدرسة، ترتسم معالم النجاعة التربوية لكل منهما. الملاحظ، هو الاختلاف الحاصل بين الأسرة والمدرسة في تصورهما لمفهوم النمو ؛

(18) عبد الكريم غريب : تدبير الموارد البشرية (2012).

فالمدرسة تركز اهتمامها على جوانب معينة من النمو أكثر من غيرها، كنمو الجانب العقلي والمعرفي ؛ أما الأسرة، فهي تركز بطبيعتها على جوانب نمو أكثر من غيرها، كالنمو النفسي والجسماني، من خلال توفير الأمن والحماية، وإشباع الحاجات الأساسية للطفل[19]. غير أن هذا الاختلاف يمكن تجاوزه من خلال تعاون كل من المدرسة والأسرة في تنسيق هذه الجوانب واستكمالها ؛ ومن ثم، تكتمل جوانب النمو التربوي، ويكتمل تكوين الشخصية المتعددة القدرات والاهتمامات، عبر ما يصطلح عليه بالتربية المتوازنة.

يهم التعاون بين المدرسة والأسرة أيضا مسألة تذويب الصراع الذي قد يحدث نتيجة لتعارض وجهات النظر ؛ وفي هذا الصدد، غالبا ما يرد هذا الصراع من اختلاف الآراء بشأن طرائق إنجاز الواجبات المدرسية وباقي الأنشطة ؛ وهو الأمر الذي يضع الأطفال في موقف ارتباك، ناجم عن عجزهم على إرضاء الطرفين المتعارضين. لذلك، يتحتم انسجام كل من المدرسة والأسرة فيما هو مشترك بينهما، والعمل على تفادي حالة الارتباك لدى الطفل.

لعل من أهم ما يؤرق المدرسة والأسرة على حد سواء، هو الهدر المدرسي ؛ ويفيد هذا الاصطلاح عدم تحقيق مردودية تربوية، تتكافأ مع الجهد والإنفاق الخاص ببرنامج تربوي معين في حدود فترة زمنية معينة. تساهم مجموعة من العوامل في تفشي ظاهرة الهدر المدرسي، ومن ضمنها عدم متابعة الآباء لجهود المدرسة، وعدم انتظام الأبناء في الدراسة بسبب الانقطاع أو المرض أو الانشغال بأعمال أخرى، كالمساعدة في الأشغال الزراعية بالوسط القروي على سبيل المثال. كما أن الهدر المدرسي قد ينجم عن سوء الوضع التعليمي، الناتج عن اكتظاظ الفصول الدراسية ونقص الوسائل البيداغوجية ؛ بالإضافة إلى مجموعة من الضغوط الاجتماعية والاقتصادية على الأسر والمدرسين على حد سواء. وفي مواجهة ظاهرة الهدر المدرسي، لا يسع الأسرة والمدرسة، إلا التعاون فيما بينهما من خلال مد قنوات التواصل والتتبع عن كثب للسير المدرسي.

يتجسد مرتكز تربوي آخر للتعاون ما بين الأسرة والمدرسة، في السعي إلى تحقيق التلاؤم مع التغير الثقافي ؛ فالبديهي، هو أننا نحيا في ظل عصر يطبعه التغير المطرد والمتسارع ؛ وما من بديل عن التربية كأنجع وسيلة لخلق التلاؤم مع التغير الثقافي، وتقليص الهوة ما بين المظاهر المادية والمعنوية المرتبطة بالتغير ؛ والتربية هي الأقدر على تشكيل التصور العقلي المتغير، لتقبل هذا التحول ومعايشته والسير به في اتجاه مصلحة المجتمع.

تؤول إلى المدرسة عملية مسايرة التغير الثقافي، باعتبارها الأكثر قدرة على استبصار حركة التغير واتجاهه ؛ ذلك أن الأسرة تظل في أغلب الأحيان متشبثة بما هو قديم وتقليدي، متوجسة

(19) S. William, Les fondations sociales de l'éducation, P. 81

من المستجدات ؛ مما يحول دون إمكانة تكيف الأبناء مع متطلبات العصر المعيش وما تعتريه من تغيرات. لذا، يتعين على المدرسة أن تنفتح على الأسرة بهذا الشأن، قصد توعيتها بمسألة أخذ المتغيرات الثقافية بعين الاعتبار في تربية الأبناء.

3.2. مجالات التعاون بين الأسرة والمدرسة :

تنجلي مظاهر التعاون ما بين الأسرة والمدرسة من خلال الاتصال المتواتر بين الآباء والمدرسين والإدارة التربوية، وهو الاتصال الذي يتجلى في المجالات الموالية، مثلما حددها وليم ستانلي William Stanley :[20]

- مجالس الآباء ؛
- تبادل الزيارات ما بين الآباء والمدرسين ؛
- تكوين المجالس الاستشارية.

بغرض تفعيل هذه المجالات، تتواجد العديد من المبادرات التي يمكن مباشرتها، وهي كما يلي :

- تنظيم أيام مفتوحة تمكن الآباء من الاطلاع على مختلف أنشطة أبنائهم في ظل الفضاء المدرسي، والأساليب المعتمدة في العمل المدرسي، وكيفية الإسهام في تجويدها، وتبادل المعلومات، والسعي إلى خلق انسجام في وجهات النظر.

- تنظيم اجتماعات منتظمة للآباء، قد تكون شهرية أو فصلية Trimestrielle، بحضور المدرسين والإدارة التربوية ؛ وذلك بهدف اطلاع الآباء على مدى تدرج أبنائهم في السيرورة التعليمية، وإتاحة الفرصة لهم لتقييم إنجازات الأبناء، وتبادل الآراء بخصوص التقارير المدرسية على ضوء الإلمام بظروف التلاميذ المدرسية والأسرية على حد سواء.

- صياغة وإعداد برامج توعوية وتثقيفية للآباء، وهي مبادرة تروم توضيح الأساليب الناجعة للتعامل مع الأبناء ؛ وتفضي إلى فهم واستيعاب خصائص نموهم في مختلف المراحل. ويمكن اللجوء إلى وسائل الإعلام لوضع هذه المبادرة قيد التنفيذ (إذاعة، تلفزة...)، كما يمكن تنظيم ندوات أو حلقات دراسية داخل الفضاء المدرسي، أو تنظيم أسابيع تعاونية ما بين الأسرة والمدرسة، توكل تغطيتها إلى وسائل الإعلام المحلية.

---

(20) Ibid, PP. 107-112

• تشجيع التلاميذ على نقل بعض أعمالهم المدرسية إلى البيت أو العكس ؛ وهو الأمر الذي يتيح للآباء والمدرسين على حد سواء تثمين الحس الإبداعي والجمالي لدى التلاميذ ؛ بحيث ينعكس ذلك على جهودهم ومواهبهم، ومنه تزداد الثقة بالمؤسسة المدرسية، وتسير عملية النمو في المنحى السليم.

رابعا - سبل إعادة الاعتبار للعلاقة ما بين الأسرة والمدرسة :

من الواضح أنه في الوقت الراهن، هنالك نوع من الفتور يطبع العلاقة ما بين الأسرة والمدرسة، وهو فتور يتمثل مرده بصفة عامة إلى اعطالة وانسداد الآفاق، واستشراء الإحساس باليأس. ولتغيير هذا التمثل الذي آلت إليه المدرسة، وفي محاولة لرد الاعتبار للعلاقة ما بين المؤسستين المدرسية والأسرية، تعكف العديد من الفعاليات على البحث عن أنجع السبل لتحقيق ذلك. وفي ظل القناعة، إن لم يكن اليقين، بأن المدرسة لم يعد بإمكانها تأمين الشغل للأعداد الهائلة من المتعلمين ؛ مما يوجب على هذه الأخيرة، أن تتحول من هذه الوظيفة الكلاسيكية، وأن توفر مجالا خصبا للتنشئة الاجتماعية ؛ بمعنى، مجالا كفيلا بتنمية شخصية الفرد وصقل مواهبه، في أفق إكسابه ملكة الخلق والإبداع ؛ أي أن يكون قادرا على استثمار تعليمه في المستقبل بصفة شخصية، من دون تعويل على آفاق الشغل التي كانت تضمنها في السابق المدرسة لضمان منصب شغل. وفي انسجام مع هذا المنظور، لا ضير في التماس تجارب بعض البلدان الغربية التي اعتمدت هذه المقاربة منذ عدة عقود، وتوجت بنتائج جد مهمة ؛ إلا أن هذا لا يعني تنصل المؤسسة المدرسية من كل مسؤولية، بل عليها أن تضطلع بدور جديد في خضم العصر الراهن، وهو يتمثل في مرافقة المتعلم على مستوى تتبع مشواره الدراسي والتكويني، وبخاصة على مستوى التوجيه والمصاحبة.

• خلاصة :

بإلقاء نظرة خاطفة على التعليم المغربي التقليدي، يتبين بجلاء أن الأسرة المغربية كانت منصهرة في المدرسة في مختلف الجوانب ؛ ولما جاءت الحماية الفرنسية، عملت على عزل الأسرة عن المدرسة لتحقيق أغراضها الخاصة ؛ ولذلك، لابد من إعادة تحليل لهذا العائق الذي أضحى يتمثل في ضعف التعاون بين المدرسة والأسرة بالمجتمع المغربي.

11

الميثاق الوطني للتربية والتكوين

• مدخل :

لقد ورد مشروع الميثاق الوطني للتربية والتكوين من الحاجة الماسة إلى خلق تعليم مندمج مع محيطه ومنفتح على العصر، كما ورد في الخطاب السامي لصاحب الجلالة محمد السادس، المؤرخ في الثامن من أكتوبر 1999. وتتمثل «الغاية في تكوين مواطن قادر على اكتساب المعارف والمهارات، ومشبع في نفس الوقت بهويته التي تجعله فخورا بانتمائه، مدركا لحقوقه وواجباته، عارفا بالشأن المحلي والتزاماته الوطنية، وبما ينبغي له نحو نفسه وأسرته ومجتمعه، مستعدا لخدمة بلده بصدق وإخلاص وتفان وتضحية، وفي اعتماد على الذات، وإقدام على المبادرة الشخصية بثقة وشجاعة وإيمان وتفاؤل. إن المراد من المؤسسات التربوية هو أن تكون فاعلة ومتجاوبة مع محيطها؛ ويقتضي ذلك تعميم التمدرس وتسهيله على كل الفئات، وبالأخص الفئات المحرومة والمناطق النائية ؛ وكذلك العناية بأطر التعليم». من جهة أخرى، يروم الميثاق الوطني النظر إلى أساليب التدبير من أجل ترشيد النفقات المرصودة للتعليم ؛ وبالفعل بالإمكان تحقيق هذه الأهداف في حال ترشيد استغلال الموارد المادية وعقلنة تدبيرها، وفي حال تحسين الاستفادة من الكفاءات والخبرات، وإذا ما ساهمت في الإنجاز كافة الأطراف المعنية من جماعات محلية وقطاع خاص ومؤسسات إنتاجية وجمعيات ومنظمات وسائر الفاعلين الاقتصاديين والاجتماعيين، دون إغفال مسؤولية الأسر في المشاركة بالمراقبة والتتبع والحرص على المستوى المطلوب. وقد شدد الميثاق الوطني كذلك، على ضرورة الاعتناء بالتربية غير النظامية، وما يتطلبه التغلب على الأمية من تعبئة وطنية للحد من تفشيها ومحو آثارها ؛ وبالأخص في القرى والبوادي، بغية الحد منها لكونها تشكل عائقا يعرقل مسيرة التنمية.

تم تصميم الميثاق الوطني للتربية والتكوين وفق قسمين رئيسين متكاملين ؛ وقد تضمن القسم الأول منه المبادئ الأساسية التي تهم المرتكزات الثابتة لنظام التربية والتكوين والغايات الكبرى التي يتوخاها، وحقوق وواجبات كافة الشركاء، والتعبئة الوطنية لإنجاح الإصلاح. أما القسم الثاني، فهو يتمحور حول ستة مجالات للتجديد، تم تذييل كل واحد منها بعدد من

دعامات التغيير. ولقد تم الحرص، في صياغة المبادئ الأساسية للإصلاح وتجديد مجالاته، على توخي الدقة والوضوح قدر المستطاع، مع الاستحضار المتواتر لظرورة التوفيق بين ما هو منشود ومرغوب فيه وما هو ممكن التطبيق ؛ ولذلك وردت دعامات التغيير على شكل مقترحات عملية، مقرونة قدر الإمكان بسبل تطبيقها.

أولا - المبادئ الأساسية :

1. المرتكزات الثابتة :

يتأسس الميثاق الوطني للتربية والتكوين على خمسة مرتكزات أساسية، ويتمثل أولها في اهتداء هذا الميثاق بمبادئ العقيدة الإسلامية التي تكتنفها مزايا عدة ؛ من قبيل الاعتدال والتسامح وطلب العلم والمعرفة وروح المبادرة الإيجابية والإنتاج النافع. يفيد المرتكز الثاني، أن النظام التربوي المغربي يلتحم بالكيان العريق للمملكة، والقائم على ثوابت ومقدسات، يربى المواطنون في ظلها على التشبع بالرغبة في المشاركة الفعالة في الشأن العام والخاص، مع الوعي بواجباتهم وحقوقهم ؛ مواطنون متمكنون تعبيرا وكتابة من اللغة العربية باعتبارها اللغة الرسمية للبلاد، ومنفتحون على اللغات الأجنبية، ومتشبعون بروح الحوار وتقبل الاختلاف، وعلى استعداد لتبني الممارسة الديمقراطية. يقوم المرتكز الثالث، على أساس أن النظام التربوي يتأصل في التراث الحضاري والثقافي للبلاد ؛ وهو يروم حفظ هذا التراث وتجديده، والعمل على ضمان الإشعاع المتواصل به بالنظر لما يحمله من قيم خلقية وثقافية. بالنسبة للمرتكز الرابع، فإن النظام التربوي يندرج في حيوية النهضة الشاملة للبلاد، والتي تقوم على التوفيق الإيجابي ما بين الوفاء للأصالة والتطلع الدائم للمعاصرة، أي التفتح على معطيات الحضارة الإنسانية العصرية، وما تتضمنه من آليات وأنظمة تكرس حقوق الإنسان وتضمن كرامته. أما المرتكز الخامس، فهو يفيد أن نظام التربية والتكوين يروم امتلاك العلوم والتكنولوجيا المتقدمة والإسهام في تطويرها، بما يدعم القدرة التنافسية للمغرب، ونموه الاقتصادي والاجتماعي.

2. الغايات الكبرى :

يجد إصلاح نظام التربية والتكوين منطلقه في جعل المتعلم بصفة عامة، والطفل على الخصوص في صميم الاهتمام والتفكير والفعل خلال العملية التربوية التكوينية. ويقتضي تحقيق هذه الغايات، الوعي بتطلعات الأطفال وحاجاتهم البدنية والوجدانية والنفسية والمعرفية والفنية والاجتماعية ؛ كما يقتضي في الوقت نفسه، تبني السلوك التربوي الذي يتماشى وينسجم مع هذا الوعي، من الوسط العائلي إلى الحياة العملية مرورا بالمدرسة.

يتوخى الميثاق الوطني للتربية والتكوين من المدرسة المغربية الوطنية الجديدة، أن تكون مفعمة بالحياة ؛ وذلك بفضل نهج تربوي نشيط يتبنى اعتماد التعلم الذاتي، والقدرة على الحوار والمشاركة. كما يريد الميثاق خلق مؤسسة مدرسية منفتحة على محيطها ؛ وذلك بفضل نهج تربوي يقوم على استحضار المجتمع في قلب المدرسة ؛ الأمر الذي من شأنه نسج علاقات جديدة بين المدرسة وفضائها البيئي والمجتمعي والثقافي والاقتصادي.

يتعين أن تسير الجامعة على نفس النهج، أي أن تكون مؤسسة منفتحة وقاطرة للتنمية، مؤسسة تمثل رصدا للتقدم العلمي والتقني ومختبرا للاكتشاف والإبداع. إذ ينبغي للجامعة، باعتبارها قاطرة للتنمية، أن تسهم بالأبحاث الأساسية والتطبيقية في كافة المجالات.

3. حقوق وواجبات الأفراد والجماعات :

ينص الميثاق الوطني، على أن تحترم في جميع مرافق التربية والتكوين المبادئ والحقوق المصرح بها للطفل والمرأة والإنسان بوجه عام، كما هو منصوص عليه في المواثيق الدولية. ويركز الميثاق على ضرورة أن يعمل نظام التربية والتكوين على تحقيق مبدإ المساواة بين المواطنين وتكافؤ الفرص أمامهم، وحق الجميع في التعليم. وفي إطار تطبيق الحقوق السالفة، تلتزم الدولة بما يلي :

- العمل على تعميم تمدرس لجميع الأطفال المغاربة إلى غاية السن القانونية للشغل ؛
- جعل نظام التربية والتكوين يستجيب لحاجات الأفراد والمجتمع ؛
- تشجيع العلم والثقافة والإبداع ؛
- وضع مرجعيات البرامج والمناهج، ومعايير التأطير والجودة في كافة مستويات التربية والتعليم وأنماطهما ؛
- تشجيع كافة الفعاليات المسهمة في مجهود التربية والتكوين والرفع من جودته ونجاعته ؛
- مراقبة كل المسهمين في قطاع التربية والتكوين، والحرص على احترامهم للقوانين والتنظيمات الجاري بها العمل.

لم يحصر الميثاق الوطني الواجبات في الدولة ؛ بل إنها تمتد إلى باقي الفاعلين في مجال التربية والتكوين. على هذا الأساس، يتعين على الجماعات المحلية تبويئ التربية والتكوين مكان الصدارة ضمن أولويات الشأن الجهوي أو المحلي. كما ينبغي للآباء وأولياء الأمور، الوعي بأن التربية ليست حكرا على المدرسة بمفردها، وبأن الأسرة هي المؤسسة التربوية الأولى التي

تؤثر إلى حد بعيد في تنشئة الأطفال وإعدادهم للتمدرس الناجح، مثلما تؤثر في سيرورتهم الدراسية والمهنية.

تتمثل مسؤولية المربين إجمالا في جعل مصلحة المتعلمين فوق كل اعتبار وعلى كافة المستويات، وهي نفس المسؤولية التي تبقى على عاتق المشرفين على تدبير المؤسسات التربوية والإدارات المرتبطة بها.

من زاوية الحقوق، فإن الميثاق ينص أن للتلاميذ والطلبة على أسرهم ومدرسيهم والجماعات المحلية التي ينتمون إليها والمجتمع والدولة الحقوق التالية :

- عدم التعرض لسوء المعاملة ؛
- المشاركة في الحياة المدرسية ؛
- الحصول على الدعم الكافي لبلورة توجهاتهم الدراسية والمهنية.

يحدد الميثاق الوطني واجبات التلاميذ والطلبة في الاجتهاد في التحصيل واجتياز الامتحانات بانضباط، والمواظبة والانضباط لمواقيت الدراسة وقواعدها ونظمها، والعناية بالتجهيزات والإسهام الفردي والجماعي داخل الفصل الدراسي وفي الأنشطة الموازية.

4. التعبئة الوطنية لتجديد المدرسة :

جاء في مضمون الميثاق الوطني، أن قطاع التربية والتكوين يمثل أول أسبقية وطنية بعد الوحدة الترابية ؛ ومن تم، وجب أن يحظى ببالغ العناية والاهتمام على كل مستويات الدولة والجماعات الفعلية، ومؤسسات التربية والتكوين ذاتها، وكافة الأطراف والشركاء المعنيين. إن إصلاح نظام التربية والتكوين يتطلب عملا ذا بعد زمني عميق يندرج في السيرورة التاريخية لتقدم البلاد ورقيها وتطورها، وعليه، فإن كافة القوى الحية، بما فيها الحكومة والبرلمان والجماعات المحلية والأحزاب السياسية والمنظمات النقابية والمهنية، والجمعيات والإدارات الترابية والشركاء المعنيون، مدعوون لمواصلة الجهد الجماعي من أجل تحقيق أهداف إصلاح التربية والتكوين.

ثانيا - مجالات التجديد ودعامات التغيير :

1. نشر التعليم وربطه بالمحيط الاقتصادي :

يتضمن هذا المجال ثلاث دعامات، وهي :

1.1. تعميم تعليم جيد في مدرسة متعددة الأساليب :

على امتداد العشرية الوطنية للتربية والتكوين، يحظى التعليم الأولي والابتدائي والإعدادي بالأولوية القصوى ؛ وتسهر سلطات التربية والتكوين بتعاون مع كافة الفعاليات التربوية والشركاء في إدارات الدولة والجماعات المحلية والمنظمات غير الحكومية والقطاع الخاص، على رفع تحدي التعميم السريع للتعليم الأولي والابتدائي والإعدادي في جميع أنحاء البلاد، بتحسين جودته وملاءمته لحاجات الأفراد وواقع الحياة ومتطلباتها. ويندرج في تحسين جودة التعليم، بالموازاة مع تعميمه، مراعاة التوجهات التي وردت في دعامات الميثاق الوطني وبلورتها في الواقع الملموس ؛ وعلى وجه الخصوص إعادة هيكلة أسلاك التعليم الأولي والابتدائي والإعدادي، والإدماج التدريجي للتعليم الأولي، وتحسين البرامج والمناهج البيداغوجية والتقويم والتوجيه، وتجديد المدرسة، ودعم تعليم اللغات وتحسينه.

1.2. التربية غير النظامية ومحاربة الأمية :

تتخذ محاربة الأمية صفة إلزام اجتماعي للدولة، وتمثل عاملا محددا للرفع من مستوى النسيج الاقتصادي بواسطة تحسين مستوى الموارد البشرية لمواكبة تطور الوحدات الإنتاجية. من هذا المنطلق، يرسم المغرب لنفسه كهدف تقليص النسبة العامة للأمية إلى أقل من 20 % في أفق سنة 2010، على أن يتحقق التوصل إلى المحو شبه التام للأمية في أفق سنة 2015.

تروم برامج محاربة الأمية، في إطار استراتيجيا وظيفية، تمكين المستفيدين من بلوغ أهداف بيداغوجية ومعرفية، تسمح لهم بتحسين درجة تمكنهم من عملهم، أو بالاندماج في برامج للتكوين المستمر، بغية الرفع من مستوى كفايتهم ومهارتهم المهنية ؛ وبالتالي، تحسين إنتاجيتهم ومردوديتهم ؛ الأمر الذي ينعكس بشكل إيجابي على حياتهم الشخصية وعلاقاتهم المجتمعية، وتربية أطفالهم وتدبير حياتهم العملية.

فيما يتعلق بالتربية غير النظامية، يلزم بالنسبة لليافعين غير المتمدرسين أو المنقطعين عن الدراسة، وضع برنامج وطني شامل للتربية غير النظامية ووضعه قيد التنفيذ. ويهدف هذا البرنامج إلى محو الأمية في أوساط هذه الفئة (من 8 إلى 16 سنة) قبل متم العشرية الوطنية للتربية والتكوين. يتعين العمل على تلقينهم المعارف الضرورية ومنحهم فرصة ثانية للاندماج في أسلاك التربية والتكوين. ولابد من الإشارة، إلى أن تعليم هذه الفئة يجب ربطه ببرامج تعليمية مكثفة حسب تنظيم بيداغوجي يضع في عين الاعتبار خصوصياتها.

ينص الميثاق الوطني على مبدإ اللامركزية والشراكة في التربية غير النظامية وفي محو الأمية؛ ولترجمة هذا الهدف، يتعين تبني استراتيجيا وطنية تقوم في المقام الأول على دعم الهيآت

الوطنية لمحاربة الأمية ؛ ثم تعبئة المدارس والمؤسسات التكوينية وباقي الفعاليات ؛ مع رصد الاعتمادات ووضع الهياكل وإحداث الآليات الضرورية لإنجاز هذا العمل.

لم يغفل الميثاق الوطني دور الإعلام المرئي في التربية غير النظامية ومحاربة الأمية ؛ إذ يقترح من جهة، تخصيص التلفزة المدرسية لجزء من برامجها لمحاربة الأمية وللتربية غير النظامية، ومن جهة أخرى، تنظيم حملات ومباريات سنوية بين مختلف الفئات والجهات لتشجيع المستفيدين من برامج محاربة الأمية.

1.3. السعي إلى تلاؤم أكبر بين النظام التربوي والمحيط الاقتصادي :

إلى جانب بعدها المدرسي والأكاديمي، تتسم السيرورات التربوية بجانب عملي يتم تطبيقه وفق منهج تدريجي تتمثل سبله إجمالا في تدعيم الأشغال اليدوية والأنشطة التطبيقية في كافة مستويات التعليم الأولي والابتدائي والإعدادي ؛ وإقامة تعاون ينبني على تقاسم المسؤولية ما بين بنيات التعليم العام والتعليم التقني والتكوين المهني ؛ وتشجيع التعاون بشكل موسع بين المؤسسات التربوية والتكوينية والمقاولات والتعاونيات والحرفيين ؛ وأخيرا انفتاح مؤسسات التربية والتكوين على عالم الشغل والثقافة والفن والرياضة والبحث العلمي والتقني.

على مستوى تدبير التربية والتكوين ؛ يورد الميثاق، أن مهمة السلطات المكلفة بالتربية والتكوين، تتمثل في السهر على خلق شبكات تربوية تكوينية على الصعيدين المحلي والجهوي. ويتمثل القصد الجوهري المتوخى من هذه الشبكات، في العمل قدر الإمكان على تكليف مؤسسات التعليم العام بالجوانب النظرية والأكاديمية، وإحالة الأشغال التطبيقية والدروس التكنولوجية على مؤسسات التعليم التقني والمهني.

حتى لا يكون هنالك هدر لسنوات التعليم، رصد الميثاق الوطني ممرات بين التربية والتكوين والحياة العملية ؛ وهكذا، يمكن في ختام التعليم الإعدادي توجيه التلاميذ غير الحاصلين على شهادة التعليم الإعدادي، أو حتى الحاصلون عليها نحو التكوين المهني. ويستفيد من ولوج التكوين المهني كذلك تلاميذ نهاية التعليم الثانوي وكذا الحاصلون على شهادة الباكالوريا.

يلح الميثاق، على ضرورة انفتاح المدرسة على محيطها وعلى الآفاق الإبداعية ؛ وذلك، من خلال تعاون مؤسسات التربية والتكوين مع المؤسسات العمومية والخاصة، التي يمكنها أن تساهم في دعم الجانب التطبيقي للتعليم.

في الشق المتعلق بالتمرس والتكوين بالتناوب، يعرف الميثاق الوطني التمرس بالتكوين الذي يجري بصفة أساسية داخل المقاولة، ويستغرق ما بين سنة وثلاث سنوات، ويستند إلى علاقة تعاقد بين المشغل والمتعلم أو ولي أمره.

يتم تنظيم التمرس على مستويين، يتعلق أولهما بمرحلة تبتدئ في أواخر التعليم الإعدادي؛ حيث يتوخى التمرس تمكين التلاميذ المتوجهين إليه من اكتساب تخصص مهني قبل ولوج الحياة العملية. أما المستوى الثاني فهو، يتعلق بسلك التأهيل المهني ؛ حيث يروم التمرس تمكين المتوجهين إليه من اكتساب مهارات مهنية والتأقلم مع الحياة المهنية.

فيما يخص التكوين بالتناوب، يشير الميثاق الوطني، إلى أنه يتم عموما بكيفية متوازنة ما بين المقاولة ومؤسسة التربية والتكوين، مع احتفاظ المتعلمين بوضعهم. ينظم هذا النمط من التكوين بناء على اتفاقيات شراكة، يتم تشجيعها وتطويرها على كافة المستويات، أي من المستوى الإعدادي إلى التعليم العالي.

أفرد الميثاق الوطني شقا خاصا بالتكوين المستمر، باعتباره يشكل عاملا أساسيا لتلبية حاجات المقاولات من الكفايات، ومسايرتها وفق منطق عولمة الاقتصاد وانفتاح الحدود، وتمكينها من اعتماد نهج تنمية المؤهلات تبعا للتطورات التكنولوجية وأنماط الإنتاج والتنظيم الجديدة. زد على ذلك، أنه يمثل عنصرا يسهم في تأمين تنافسية النسيج الإنتاجي، وتيسير المحافظة على مناصب الشغل وفتح آفاق مهنية أخرى. يتحقق ضبط نظام التكوين المستمر، على مستوى التوجيه والتقويم، من خلال التعاون بين الدولة والغرف المهنية والمأجورين، ورصد موارد لدعم الفاعلين في مجال التكوين، خصوصا فيما يتعلق بتكوين المكونين وتسيير هندسة التكوين المستمر.

2. التنظيم البيداغوجي :

يتضمن هذا المجال ثلاث دعامات رئيسة، وهي تتمحور حول إعادة الهيكلة وتنظيم أطوار التربية والتكوين، والتقويم والامتحانات، والتوجيه التربوي والمهني.

2.1. إعادة الهيكلة وتنظيم أطوار التربية والتكوين :

تتضمن الهيكلة التربوية الجديدة كلا من التعليم الأولي والابتدائي والإعدادي والثانوي والتعليم العالي ؛ وذلك على أساس الجذوع المشتركة والتخصص التدريجي والجسور على كافة المستويات. ومع تحقق تقدم واضح في التعليم الإلزامي، يحدث على المستويين البيداغوجي

والإداري دمج التعليم الأولي والتعليم الابتدائي لتشكيل سيرورة تربوية متسقة، تسمى بالابتدائي، مدتها ثمان سنوات، وتتكون من سلكين، هما السلك الأساسي الذي يشمل التعليم الأولي، والسلك الأول من الابتدائي، والسلك المتوسط الذي يتكون من السلك الثاني للابتدائي. يتم كذلك دمج التعليم الإعدادي والتعليم الثانوي، من أجل تشكيل سيرورة تربوية منسجمة تسمى بالثانوي، مدتها ست سنوات، وهي تتكون من سلك الثانوي الإعدادي وسلك الثانوي التأهيلي. يلتحق بالتعليم الأولي الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين أربع سنوات وست سنوات ؛ ويهدف هذا التعليم خلال سنتين تيسير التفتح البدني والعقلي والوجداني للطفل، وتحقيق استقلاليته وتنشئته الاجتماعية. أما التعليم الابتدائي، فهو يستقبل الأطفال الوافدين من التعليم الأولي بما فيه الكتاتيب القرآنية، وبشكل انتقالي الأطفال الذين لم يستفيدوا من التعليم الأولي، والبالغين ست سنوات. ويستغرق التعليم بالمدرسة الابتدائية ست سنوات تتوزع على سلكين، وهما السلك الأول الذي يمتد على سنتين، ويهدف إلى دعم مكتسبات التعليم الأولي وتوسيعها ؛ أما السلك الثاني فيلتحق به التلاميذ المنتقلون من السلك الأول ؛ ويتمثل هدفه أساسا في استكمال تنمية مهارات الأطفال والتفتق المبكر لمواهبهم. يتوج إتمام التعليم بالمدرسة الابتدائية بشهادة الدراسات الابتدائية.

يلج المدرسة الإعدادية، التي تستغرق مدة الدراسة بها ثلاث سنوات، الأطفال المنتقلون من السلك الابتدائي، ويروم التعليم في هذه المرحلة دعم نمو الذكاء التجريدي لدى التلاميذ من خلال المواد العلمية، ومعرفة الوطن والعالم على المستوى الجغرافي والتاريخي والثقافي، والإلمام بالحقوق الأساسية للإنسان وحقوق المواطنين المغاربة وواجباتهم ؛ زد على ذلك، امتلاك الكفايات التقنية والمهنية والرياضية والفنية الأساسية، والتي ترتبط بالأنشطة الاجتماعية والاقتصادية الملائمة للمحيط المحلي والجهوي للمدرسة.

ينشد التعليم الثانوي، بما فيه العام والتقني والمهني، إضافة إلى تدعيم مكتسبات المدرسة الإعدادية، تنويع مجالات التعلم بطريقة تتيح فتح سبل جديدة للنجاح والاندماج في الحياة المهنية والاجتماعية أو متابعة الدراسات العليا، ويشمل التعليم الثانوي أنماطا متعددة للتكوين، وهي التكوين المهني القصير المدى في سلك التأهيل المهني، وتكوينات عامة وتقنية ومهنية تنتظم في سلكين، وهما سلك الجذع المشترك، الذي يمتد لسنة واحدة، وسلك الباكالوريا ويمتد لسنتين، وهو يتمحور حول مسلكين، المسلك العام والمسلك التكنولوجي والمهني.

يلج الجذع المشترك التلاميذ الحاصلون على شهادة التعليم الإعدادي، وهو سلك يقوم على مجموعة من المجزوءات التعليمية التي ينبغي توفرها لدى الجميع، ومجزوءات اختيارية. تمتد الدراسة بهذا السلك سنة واحدة يتلقى المتعلمون خلال شطرها الأول مجزوءات مشتركة، ثم

ينتقون في شطرها الثاني، وبمساعدة المستشارين في التوجيه، مجزوءات من شأنها أن تؤهلهم للتوجيه المناسب، مع إمكانة توجيههم التدريجي أو إعادة توجيههم خلال السلك.

يمتد التعليم بسلك الباكالوريا على سنتين، وهو يشتمل على مسلكين أساسيين، وهما مسلك التعليم التكنولوجي والمهني ومسلك التعليم العام ؛ مع العلم أن كل مسلك يضم مجموعة من الشعب، وكل شعبة تتكون من مواد أساسية وأخرى اختيارية. يهدف مسلك التعليم التكنولوجي والمهني إلى تكوين تقنيين وأطر متمكنة، تتوفر على القدرات العلمية والتقنية الضرورية لممارسة مهام التطبيق والتأطير المتوسط، في مختلف مجالات الإنتاج والخدمات، وفي كافة القطاعات الاقتصادية والاجتماعية والفنية والثقافية. أما مسلك التعليم العام، فهو يتوخى تزويد المتعلمين ذوي المؤهلات الضرورية بتكوين علمي أو أدبي أو اقتصادي أو اجتماعي، كفيل بتأهيلهم لمتابعة دراسات جامعية بأكبر قدر ممكن من حظوظ النجاح. تمتد الدراسة بهذا المسلك سنتين، تتوج بباكالوريا التعليم العام، والتي تسمح بولوج الأقسام التحضيرية للمدارس الكبرى المتخصصة أو الجامعات والمؤسسات العليا المتخصصة، شريطة الاستجابة لمواصفات الالتحاق وشروطه.

يضم التعليم العالي الجامعات والمؤسسات والكليات المتخصصة التابعة لها، ومدارس المهندسين المسبوقة بالأقسام التحضيرية، والمدارس والمعاهد العليا، ومؤسسات تكوين الأطر البيداغوجية وتكوين التقنيين المتخصصين وما يعادل ذلك. يروم التعليم العالي تحقيق التكوين الأساسي والمستمر، وإعداد الشباب للاندماج في الحياة العملية، والاكتساب المعمق للبحث العلمي والتكنولوجي ؛ ثم نشر المعرفة. ويتم التوجه في إعادة هيكلة التعليم العالي إلى إعادة بناء الأسلاك الجامعية بارتباط مع إدماج البنيات ذات المنحى العام أو الأكاديمي والمهني ؛ وذلك بناء على اتفاقيات بين الجامعات ومختلف مؤسسات تكوين الأطر العليا المتخصصة.

أفرز الميثاق الوطني، شقا خاصا بالتعليم الأصيل ؛ وبموجبه يتم إحداث مدارس نظامية للتعليم الأصيل من التعليم الأولي إلى التعليم الثانوي ؛ مع إيلاء الاهتمام للكتاتيب والمدارس العتيقة وتطويرها ومد جسور ما بينها ومؤسسات التعليم العام. من جانب آخر، يؤكد الميثاق على تقوية تدريس اللغات الأجنبية بالتعليم الأصيل، وكذا على مد جسور ما بين الجامعات المغربية ومؤسسات التعليم العالي الأصيل وشعب التعليم الجامعي ذات الصلة، بناء على التنسيق والشراكة والتعاون بين تلك المؤسسات والجامعات.

لم يغفل الميثاق التطرق لحالة المجموعات ذات الحاجات الخاصة ؛ إذ خصص لها حيزا يفيد ضرورة الوضع رهن إشارة الجاليات المغربية في الخارج التي ترغب في ذلك، ومدها بالأطر والمرجعيات التعليمية اللازمة قصد إعطاء فرصة لأبنائها لتعلم اللغة العربية والقيم الدينية

والأخلاقية والوطنية ؛ ولهذا الغرض كذلك، يتم استعمال التلفزة التفاعلية ووسائل الإعلام والاتصال الجديدة.

وفي إطار التسامح الديني الذي يتميز به المغرب، يقتضي أحد البنود فتح مؤسسات التعليم العام والخاص أمام أبناء اليهود المغاربة، وعلى قدم المساواة مع مواطنيهم المسلمين ؛ ويتم إعفاؤهم من الدروس الدينية، امتثالا للحق الدستوري في ممارسة الشعائر الدينية. بالإمكان فتح مدارس لأبناء اليهود المغاربة، شريطة إيداع تصريح لسلطات التربية والتكوين الجهوية.

2.2. التقويم والامتحانات :

يتم التقويم بالسلك الابتدائي على أساس المراقبة المستمرة ؛ وفي نهاية السلك، فإنه يقوم على أساس امتحان الزامي موحد يتوج بشهادة السلك الابتدائي ويسمح بولوج السلك الإعدادي. في هذا الأخير، يتم الانتقال من سنة إلى أخرى، اعتمادا على نظام المراقبة المستمرة إلى غاية نهاية السلك ؛ حيث يجري امتحان موحد على الصعيد الجهوي، يتوج بشهادة السلك الإعدادي. في التعليم الثانوي، تختتم الدراسة بتقويم جزائي يناسب بنية برامج التعليم ومناهجه، ويأخذ بعين الاعتبار مبادئ المصداقية والامتثال للموضوعية والإنصاف، وتأمين صلاحية الاختبارات، وملاءمة التقويم ونجاعة تدبيره، والحرص على شفافية معايير التنقيط، وحق طلب المراجعة في حالة خطإ أو حيف.

يتوج مسلك الباكالوريا في التعليم بشهادة تمنح على أساس المراقبة المستمرة ونتائج الامتحان الجهوي والامتحان الوطني.

2.3. التوجيه التربوي والمهني :

في البند الأول من هذه الدعامة، يورد الميثاق، أن التوجيه جزء لا يتجزأ من سيرورة التربية والتكوين، على اعتبار أنها وظيفة للمسايرة وتيسير ميولات وملكات المتعلمين واختياراتهم التربوية والمهنية ؛ وذلك ابتداء من السنة الثانية بالسلك الإعدادي إلى التعليم العالي.

يعين مستشار في التوجيه على مستوى كل شبكة محلية للتربية والتكوين ؛ وفي مرحلة لاحقة على مستوى كل مؤسسة للتعليم الثانوي ؛ وتتمثل مسؤولية المستشار في الإعلام التام والمضبوط للمتعلمين وأوليائهم بشأن إمكانات الدراسة والشغل، وتقويم القدرات ومعيقات التعلم، وإبداء المشورة فيما يتعلق بعمليات الدعم البيداغوجي الضرورية.

3. الرفع من جودة التربية والتكوين :

حسب ما ورد في الميثاق الوطني، يستجيب الرفع من جودة أنواع التعليم على مستوى المحتوى والمناهج، لأهداف التخفيف والتبسيط والمرونة والتكيف.

وهو يقتضي مراجعة كافة المكونات البيداغوجية والديداكتيكية لسيرورات التربية والتكوين، بهدف ترجمة غايتين، تهم أولاهما الإرساء التدريجي للنظام التربوي الجديد لأسلاك التربية والتكوين ؛ أما الغاية الثانية، فهي تهم إدراج تحسينات جوهرية، كفيلة بالرفع من جودة التعليم في كافة مستوياته.

3.1. مراجعة البرامج والمناهج والكتب المدرسية والوسائط التعليمية :

تروم مراجعة البرامج والمناهج في المقام الأول، تعميق الأهداف العامة وتدقيقها بالنسبة لكل سلك وكل مستوى للتربية والتكوين، ومراعاة المرونة اللازمة للسيرورة التربوية وقدرتها على التكيف ؛ ثم صياغة برامج تعتمد نظام الوحدات / المجزوءة، انطلاقا من التعليم الثانوي ؛ وذلك لتنويع الاختيارات المتاحة، وتمكين المتعلم من تخزين المجزوءات المكتسبة.

بالنظر لكون سلطات التربية والتكوين مسؤولة عن تحديد مواصفات التخرج والأهداف العامة، والمراحل الرئيسة لتدرج المناهج والبرامج المدرسية، تقوم لجنة مفوضة بالإشراف على إنتاج الكتب المدرسية والمعينات البيداغوجية، واحتراما لما تقتضيه المنافسة الشفافة ما بين المؤلفين والمبدعين والناشرين.

3.2. استعمالات الزمن والإيقاعات المدرسية والبيداغوجية :

يحدد الميثاق الوطني في هذه الفقرة، عدد الأسابيع الدراسية السنوية (34 ساعة) في أسلاك التعليم الابتدائي والإعدادي والثانوي ؛ مع إمكانة تعديل هذه الأسابيع وتوزيع الحصص على أيام السنة تبعا لإيقاع الحياة التي تسم المحيط الجهوي والمحلي للمدرسة. أما على مستوى التعليم العالي، فيعود للجامعات تحديد مدة السنة الأكاديمية وتوزيعها حسب ما يترتب على إعادة هيكلة أسلاك التعليم بها، كما يبقى بإمكانها تنظيم دورات صيفية. يتم تحديد التوقيت المدرسي اليومي والأسبوعي من لدن السلطة التربوية الجهوية ؛ ووفقا لمسطرة محددة وواضحة لسلطات التربية والتكوين البحث في مسألة تخفيض عدد الساعات الدراسية الأسبوعية بالنسبة للتلاميذ، خاصة في التعليم الابتدائي والإعدادي ؛ وذلك تماشيا مع تجديد البرامج والمناهج.

3.3. تحسين تدريس اللغة العربية واستعمالها، وإتقان اللغات الأجنبية والتفتح على الأمازيغية :

تتجلى السياسة اللغوية التي يعتمدها المغرب في مجال التعليم، في أن اللغة العربية هي اللغة الرسمية للبلاد بمقتضى دستور المملكة(*) ؛ ويمثل تعزيز هذه اللغة واستعمالها في مختلف مجالات العلم والحياة طموحا وطنيا. يتم تجديد تعليم اللغة العربية، مع جعله إلزاميا لكافة الأطفال المغاربة، وفي كل المؤسسات التربوية العاملة بالمغرب مع مراعاة الاتفاقات الثنائية المنظمة لمؤسسات البعثات الأجنبية. ولقد أشار الميثاق إلى إحداث أكاديمية اللغة العربية ابتداء من السنة الدراسية 2000 – 2001، باعتبارها مؤسسة وطنية من مستوى عال، وتأخذ على عاتقها تخطيط المشروع السالف الذكر، ووضعه قيد التطبيق وتقويمه بشكل مستمر، وتأمر بها المؤسسات والمراكز الجامعية التي تعنى بتطوير اللغة العربية(**).

خلال العشرية الوطنية، يتم بالتدريج فتح شعب اختيارية للتعليم العلمي والتقني والبيداغوجي على مستوى الجامعات باللغة العربية، مع توافر المرجعيات البيداغوجية الجيدة والمكونين الأكفاء. وحرصا على الانتقال السلس من التعليم الثانوي إلى التعليم العالي، يتم تدريس الوحدات والمجزوءات العلمية والتقنية الأكثر تخصصا من سلك الباكالوريا باللغة المستعملة في الشعب والتخصصات المتاحة لتوجيه التلاميذ إليها في التعليم العالي.

بإمكان السلطات التربوية الجهوية أن تختار استعمال الأمازيغية أو أية لهجة محلية قصد الاستئناس بها، وتيسير الشروع في تعلم اللغة الرسمية ؛ وتضع سلطات التربية والتكوين تدريجيا رهن إشارة الجهات الدعم اللازم من مربين ومدرسين ووسائل ديداكتيكية ؛ أما في التعليم العالي، يتم في بعض الجامعات خلق مراكز تهتم بالبحث والتطوير اللغوي والثقافي الأمازيغي، وتكوين المكونين وإعداد البرامج والمناهج الدراسية التي ترتبط بها.

فيما يتعلق بتعليم اللغات الأجنبية والتحكم فيها، يورد البند المعني أنه من أجل تيسير استئناس المتعلمين باللغات الأجنبية في سن مبكرة ومناسبة، يتعين الاتباع بالتدريج للتوجيهات الموالية، وفي حدود ما تتيحه الموارد البشرية والبيداغوجية الضرورية ؛ وذلك ابتداء من السنة الدراسية 2000 – 2001 :

- إدراج تعليم اللغة الأجنبية الأولى في السنة الثانية من السلك الأول بالمدرسة الابتدائية، ويركز فيه على الاستئناس بالسمع والنطق ؛
- إدراج تعليم اللغة الأجنبية الثانية ابتداء من السنة الخامسة من المدرسة الابتدائية، ويركز فيه على الاستئناس بالسمع والنطق ؛

(*) في الدستور الجديد، أصبحت اللغة الأمازيغية رسمية شأنها شأن اللغة العربية.

(**) كما أحدث المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية على غرار أكاديمية اللغة العربية.

- يتم دعم تعليم كل لغة أجنبية باستعمالها في تدريس وحدات أو مجزوءات ثقافية، تكنولوجية أو علمية، تسمح بالاستعمال الوظيفي للغة والتمرن على التواصل بها ؛
- الرفع من مستوى تكوين مدرسي اللغات بشكل منهجي ومبرمج ؛ وكذلك إجراء تقويم منتظم لحصيلة المكتسبات اللغوية ؛
- سهر سلطات التربية والتكوين على تأسيس شبكات جهوية متخصصة في تعليم اللغات الأجنبية خارج المناهج النظامية ؛ وذلك في إطار تعاون مع الهيآت المتخصصة. وتعمل هذه الشبكات على اعتماد المعايير والاستراتيجيات الأكثر تطورا لتعليم اللغات، بما فيها الدروس المكثفة والمتعددة الوسائط، والمختبرات اللغوية والانغماس اللساني والثقافي خلال فترات محددة.

3.4. استعمال التكنولوجيات الجديدة للإعلام والتواصل :

يفيد البند الأول من هذه الدعامة أنه في إطار السعي إلى تحقيق التوظيف الأمثل للموارد التربوية، والاستفادة أكثر من التكنولوجيات الحديثة، يتم الاعتماد على التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال، وخاصة في مجال التكوين المستمر. وبالنظر للأبعاد المستقبلية لهذه التكنولوجيات، فإنها تستثمر في معالجة بعض حالات صعوبة التمدرس والتكوين المستمر، والاستعانة بالتعليم عن بعد ؛ ثم تحقيق تكافؤ الفرص، عبر الاستفادة من مصادر المعلومات، وبنوك المعطيات، وشبكات التواصل. وبالنظر للإسهام البارز للتكنولوجيا التربوية في أنظمة التعليم ومناهجه، تعمل سلطات التربية والتكوين على إدماج هذه التكنولوجيات في الواقع المدرسي، وعلى أساس أن يتحقق لكل مؤسسة موقع معلومياتي وخزانة متعددة الوسائط في أفق العشرية القادمة.

3.5. تشجيع التفوق والتجديد والبحث العلمي :

يؤكد الميثاق الوطني، أن سلطات التربية والتكوين تضع، بتشارك مع الهيآت العلمية والتقنية والثقافية والمهنية المعنية، نظاما شموليا بهدف مكافأة وتشجيع المتعلمين المتميزين ؛ وذلك من خلال تعميم جوائز الامتياز والاستحقاق على جميع المستويات، والتوجيه المبكر للتلاميذ المتميزين نحو الميادين التي يمكنهم أن يحرزوا فيها التقدم المدرسي والجامعي، والإنتاج والإبداع؛ وإقامة مباريات التميز في مختلف ميادين التعليم والإبداع.

يؤكد الميثاق الوطني، أن البحث العلمي والتكنولوجي يوجه بالأساس نحو البحث التطبيقي والتحكم في التكنولوجيات وملاءمتها، مع دعم الإبداع فيها. وينبغي للبحث العلمي

والتكنولوجي أن يسهم بشكل فعال في رفع التحديات التي يفرضها النمو والمنافسة الاقتصادية. شدد الميثاق الوطني كذلك، على تشجيع إحداث محاضن للمقاولات المبدعة داخل بعض مؤسسات البحث والتكوين، تتيح للطلبة والباحثين جملة مشاريع وإنشاء مقاولات واستعمال الموارد البشرية للمؤسسة وتجهيزاتها، بهدف تحقيق مشاريعهم وتمكينهم كذلك، من الاستفادة من المساعدات التي تقدمها هذه المؤسسات.

3.6. إنعاش الأنشطة الرياضية والتربية البدنية المدرسية والجامعية والأنشطة الموازية :

يصنف الميثاق الوطني التربية البدنية والرياضية والأنشطة المدرسية الموازية، على أنها تمثل مجالا حيويا وإلزاميا في أسلاك التعليم الابتدائي والإعدادي والثانوي ؛ وهي تتضمن أنشطة تسهم بشكل جلي في النمو الجسمي والنفسي والتفتح الثقافي والفكري للمتعلم.

تروم الرياضة البدنية، إكساب المتعلم مهارات بدنية مرفوقة بالمعارف المرتبطة بها ؛ وذلك بهدف تعويده على الاهتمام بصحته، وجعله قادرا على التكيف مع بيئات مختلفة في حياته. وقصد تحقيق هذه الغايات بشكل شامل وممنهج بكافة أسلاك التربية والتكوين، وجب إعادة النظر في مادة التربية البدنية، وفي برامجها وطرائق تدريسها وطبيعة أنشطتها.

4. الموارد البشرية :

4.1. تحفيز الموارد البشرية وإتقان تكوينها، وتحسين ظروف عملها، ومراجعة مقاييس التوظيف والتقويم والترقية :

يفيد الميثاق الوطني، أن تجديد المدرسة يرتهن بجودة عمل المدرسين ؛ والجودة تعني التكوين الأساسي والتكوين المستمر الناجع والمستدام، والوسائل البيداغوجية المناسبة، والتقويم المضبوط للأداء البيداغوجي. من هذا المنطلق، يقتضي التزام المدرسين وتجنيدهم، للاضطلاع بالمهمة التربوية على أساس أنها اختيار واع، مثلما يقتضي تشجيعهم وتيسير الظروف الملائمة لقيامهم بمهامهم. في إطار تطبيق بنود الميثاق الوطني، يلزم إعادة النظر في كافة الجوانب المرتبطة بالتكوين والتشجيع والتقويم لكل مكونات الموارد البشرية العاملة بقطاع التربية والتكوين.

تنص البنود المتعلقة بالتكوين الأساسي للمدرسين والمشرفين التربويين وتوظيفهم، على أن يتم جهويا توحيد مختلف مؤسسات إعداد أطر التربية والتكوين، كما يتم ربطها بالجامعة من أجل :

- تمكين المدرسين والمشرفين التربويين والموجهين والإداريين من تكوين متين قبل توليهم مهامهم ؛
- تنظيم دورات للتكوين المستمر ؛
- تنظيم عمل المشرفين بشكل مرن، يضمن الاستقلالية الضرورية لممارسة التقويم الناجع والسريع، وتبني أسلوب توزيع الأعمال والاختصاصات على أسس شفافة ومعايير واضحة؛
- تجديد العلاقة مع المدرسين بهدف تقريبها إلى الإشراف والتأطير التعاوني والتواصل.

على مستوى التكوين المستمر، تنص بنود الميثاق المعنية على تنظيم دورات على أساس الأهداف الملائمة للمستجدات التعليمية والبيداغوجية، وعلى ضوء الدراسة التحليلية لحاجات الفئات المستهدفة، ووجهات نظر الشركاء ومقترحاتهم بشأن العملية التربوية، من آباء وأولياء أمور التلاميذ وذوي الخبرة في التربية والاقتصاد والاجتماع والثقافة. تنظم دورات التكوين المستمر في مراكز قريبة من المستفيدين.

في الشق المتعلق بترقية أعضاء هيأة التربية والتكوين ومكافأتهم بناء على المردودية التربوية، يشير الميثاق أن الجامعات تقوم على مستوى التعليم العالي بوضع معايير التقويم وطرائقه ؛ أما بالنسبة لمستويات التعليم الأخرى، فيتم الاعتماد على إرساء نظام حقيقي للتحفيز والترقية، يرتكز على معايير شفافة ودقيقة. واحتساب نتائج المعنيين بالأمر في دورات التكوين المستمر، وإبداعاتهم المرتبطة بصفة مباشرة بالتدريس أو بالأنشطة المدرسية الموازية.

فيما يتعلق بحفز هيأة التعليم والتأطير في مختلف الأسلاك، ينص الميثاق على تحفيز جميع الأطر التربوية والتدبيرية، اعتمادا على ثلاث ركائز تتلخص في تحسين الوضعية الاجتماعية للمدرسين، والاعتراف باستحقاقاتهم، ومراجعة القوانين المتعلقة بمختلف مراتب موظفي التربية والتكوين. في هذا الصدد، تقوم سلطات التربية والتكوين ابتداء من تفعيل مقتضيات الميثاق، بحشد الموارد والوسائل اللازمة، وكذا طاقات التنظيم والتدبير الناجعة، بهدف تحقيق نهضة شاملة للأعمال الاجتماعية في قطاع التربية والتكوين، على امتداد التراب الوطني، وبإسهام كافة الشركاء الاجتماعيين، من خلال إصلاح الهياكل والأنظمة الاجتماعية القائمة وتفعيلها، أو إحداث هياكل ملائمة.

من جانب آخر، ركز الميثاق الوطني على ضرورة ملاءمة مختلف القوانين المتعلقة بموظفي التربية والتكوين، حتى يتسنى لها أن تأخذ بعين الاعتبار خصوصيات كل فئة وحقوقها وواجباتها. ويتم إرساء كل ما يلزم لترشيد استعمال الوسائل المتوفرة، والتعبئة الضرورية للمدرسين من أجل تطبيق سريع ومنسجم لمختلف الإجراءات التي ينص عليها الميثاق.

4.2. تحسين الظروف المادية والاجتماعية للمتعلمين والعناية بالأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة :

ينص الميثاق الوطني في ثلاثة بنود، منه على تحسين الظروف المادية والاجتماعية للمتعلمين. في هذا الصدد، يشدد على إعادة هيكلة المطاعم المدرسية وتدبيرها على أسس لا مركزية، وتحت إشراف مجالس تدبير المؤسسات. وعلى مستوى التعليم الإعدادي، تحرص كل مؤسسة إعدادية تستقبل التلاميذ من الوسط القروي على أن تتوفر لها داخلية تمتثل لكافة شروط الصحة والراحة والمراجعة، ويشارك مجلس تدبير المؤسسة في الإشراف على حسن تسيير الداخليات. أما على المستوى الجامعي، يتم جهويا وعلى صعيد كل جامعة، إحداث هيأة ذات استقلال ذاتي في التدبير المالي والإداري، تضطلع بمسؤولية التسيير وتحديث الأحياء والمطاعم والمقاصف الجامعية وتوسيعها أو إحداثها وتجهيزها.

لم يغفل الميثاق الوطني ضرورة العناية بالأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة ؛ ووعيا منه بحق الأشخاص المعاقين، أو الذين يواجهون صعوبات جسمانية أو نفسية أو معرفية خاصة، في التمتع بالدعم الضروري لتجاوزها، تعمل سلطات التربية والتكوين على تجهيز المؤسسات بممرات ومرافق ملائمة، ووضع برامج مكيفة، وتزويدها بأطر خاصة لتيسير اندماج الأشخاص المعنيين في الحياة الدراسية أولا ؛ ثم في الحياة العملية. من جانب آخر، ركزت بنود الميثاق الوطني على تعزيز مصالح الصحة المدرسية والجامعية، وتجهيزها وتأطيرها بشكل يضمن الوقاية الفعالة والعلاجات الأولية لكل تلميذ أو طالب ؛ وذلك بتعاون وشراكة مع السلطة المشرفة على قطاع الصحة والمؤسسات الجامعية والتكوينية المختصة في هذا المجال. وأخيرا نص الميثاق على إحداث نظام تعاضدي للتأمين الصحي للطلبة، بأسعار تكون في متناول الجميع وبدعم من الدولة.

5. التسيير والتدبير :

5.1. إقرار اللامركزية واللاتمركز في قطاع التربية والتكوين :

بمقتضى الدستور والقوانين المنظمة للجهات والجماعات المحلية، يتبع المغرب سياسة اللامركزية واللاتمركز الإداريين. واعتبارا لضرورة ملاءمة التربية والتكوين الحاجات والظروف الجهوية والمحلية، وسعيا إلى تيسير الشراكة والتعاون الميداني مع كافة الأطراف الفاعلة في القطاع على مستوى التخطيط والتدبير والتقويم، وحرصا على ضرورة إطلاق المبادرات الفاعلة والبناءة، وضبط المسؤوليات في كافة أرجاء البلاد لحل المشاكل العملية للقطاع والنهوض به بصفة شمولية، تأخذ سلطات التربية والتكوين على عاتقها وبتنسيق مع السلطات الأخرى المختصة، بتسريع بلورة اللامركزية واللاتمركز في قطاع التعليم ؛ على اعتبار أنه خيار حاسم واستراتيجي.

من هذا المنطلق، يتم إحداث هيئات متخصصة في التخطيط والتدبير والمراقبة في مجال التربية والتكوين على مستوى الجهة والإقليم وكذا على صعيد كل مؤسسة، بهدف إعطاء اللامركزية واللاتمركز أقصى الأبعاد الممكنة ؛ وذلك عبر نقل الاختصاصات ووسائل العمل بالتدريج من الإدارات المركزية إلى المستويات الآنفة الذكر. فعلى صعيد الجهة، تتم إعادة هيكلة نظام الأكاديميات الحالية وتوسيعها في أفق أن تصبح سلطة جهوية للتربية والتكوين، لا ممركزة ولا متمركزة ومزودة بالموارد المادية والبشرية الفاعلة، لتضطلع بالاختصاصات الموكولة للمستوى الجهوي. على مستوى الإقليم، يتم تعزيز المصالح المكلفة بالتربية والتكوين، من حيث الاختصاصات ووسائل العمل، وتعزيز التنسيق بين مختلف مكوناتها في أفق إدماجها الكامل ؛ وتضطلع السلطات المركزية للتربية والتكوين بالتحديد الفوري لكافة الاختصاصات والأطر والوسائل الممكن نقلها بصفة مباشرة إلى المصالح الإقليمية. تشتغل المصالح الإقليمية للتربية والتكوين، في صيغتها اللامتمركزة، تحت إشراف هيأة إقليمية للتربية والتكوين، يتم تشكيلها على غرار الهيكلة الجديدة للأكاديميات الجهوية، كي تضطلع بمهام توجيه المصالح الإقليمية وتقويم عملها وأدائها في كافة مجالات التخطيط وتسيير مرافق التربية والتكوين، وكذا التقويم التربوي على مستوى الإقليم.

يشرف على كل شبكة محلية للتربية والتكوين مكتب للتسيير، وهو يتكون من مديري المدارس والمؤسسات المرتبطة ضمن الشبكة نفسها، وممثلين عن المدرسين وآباء أو أولياء التلاميذ وعن الهيآت المهنية المحلية. يقوم هذا المجلس بمهمة الإشراف المستمر على إعداد البرامج الدراسية وتنفيذها، وتنسيق انتقالات التلاميذ والمدرسين بين المؤسسات التابعة لهذه الشبكة. كما أن سلطات التربية والتكوين تضطلع بتحديد نظام عمل مكاتب التدبير وتطويره، تماشيا مع التوجه اللامركزي.

على المستوى المؤسسي، يبقى التسيير على عاتق المدير ومجلس التدبير ؛ ومن مهام هذا المجلس الأساسية نذكر المساعدة وإبداء الرأي في برمجة أنشطة المؤسسة ومواقيت الدراسة واستعمالات الزمن وتوزيع مهام المدرسين، والإسهام في التقويم الدوري للأداء التربوي والوضع المادي للمؤسسة وتجهيزاتها والمناخ التربوي السائد بها ؛ واقتراح الحلول الملائمة والناجعة للصيانة ورفع مستوى المدرسة وإشعاعها في ظل محيطها.

5.2. تحسين التدبير العام لنظام التربية والتكوين وتقويمه المستمر :

ورد في البند الأول المتعلق بهذا الشأن «أنه ينظر إلى نظام التربية والتكوين كبنيان يشد بعضه بعضا ؛ حيث تترابط هياكله ومستوياته وأنماطه في نسق متماسك ودائم التفاعل والتلاؤم مع

محيطه الاجتماعي والمهني والعلمي والثقافي. ومن تم، فإن إصلاح كل جانب من جوانبه، وتقويم نتائجه وملاءمته المستمرة، تتطلب التحكم في كل المؤثرات والعوامل المتفاعلة فيه ؛ وبناء عليه يوحد الإشراف على وضع السياسات العمومية التربوية والتكوينية وتنفيذها وتتبعها، على نحو يضمن انسجامها وقابليتها للتحقيق بشكل متماسك وعملي، مع ضبط المسؤولية والمحاسبة عليها بوضوح».

تقوم سلطات التربية والتكوين بصياغة تقرير سنوي بشأن وضعية قطاع التعليم وآفاقه، وحصيلة التدقيق الداخلي والخارجي، وحول خلاصات التقرير السنوي للوكالة الوطنية للتقويم والتوجيه. ويتم تقديم هذا التقرير أمام البرلمان بمجلسيه في دورة أكتوبر من كل سنة ؛ وتقدم السلطات الجهوية للتربية والتكوين بدورها تقريرا من نفس النوع لكي يناقش من قبل مجالس الجهات في شهر شتنبر من كل سنة. وتقوم سلطات التربية والتكوين على المستوى الوطني والجهوي بنشر خلاصة التقارير السالفة الذكر على الرأي العام.

5.3. تنويع أنماط البنايات والتجهيزات ومعاييرها وملاءمتها لمحيطها وترشيد استغلالها وحسن تسييرها :

يتطلب المجهود الوطني في مجال التربية والتكوين استغلال البنايات والتجهيزات المتواجدة في هذا المجال إلى أقصى حدود طاقاتها ؛ وذلك بالاعتماد على مبدإ تعدد الوظائف والتدبير الأمثل لأوقات الاستعمال. يشترط في كافة البنايات والهيئات الجديدة، على جميع مستويات التربية والتكوين، الاستجابة لمعايير جديدة، تتسم بطابع التحيين والتكيف كي تلائم خصائص كل وسط من المناحي البيئية والمناخية والاجتماعية والثقافية. في هذا المنحى، ينبغي أن تستجيب كل بناية جديدة في قطاع التربية والتكوين لمجموعة من المتطلبات، من ضمنها تقريبها قدر الإمكان من السكان المعنيين، وإدماجها في إطار الحياة الجماعية ؛ ثم إدراجها ضمن مشروع للتنمية المندمجة.

6. الشراكة والتمويل :

6.1. حفز قطاع التعليم الخاص وضبط معاييره وتسييره ومنح الاعتمادات لذوي الاستحقاق :

يصنف الميثاق الوطني قطاع التعليم والتكوين الخاص، على أنه شريك وطرف رئيس إلى جانب الدولة في النهوض بنظام التربية والتكوين، وتوسيع نطاق انتشاره والرفع المستديم من جودته. وعلى هذا الأساس يلتزم الفاعلون في هذا القطاع بمعايير التجهيز والتأطير والبرامج

والمناهج المقررة في التعليم العمومي، مع إمكانة تقديم مشروع تربوي مصحوب ببرنامج ملائم لتوجهات النظام التربوي، شريطة الإعداد لنفس الشواهد المغربية، والموافقة عليه من قبل السلطات الوطنية المختصة.

تعود المراقبة والتقويم بهذا القطاع للمشرفين التربويين التابعين للدولة، وكذلك لوكالة التقويم والتوجيه، شريطة أن تؤدي مؤسسات القطاع الخاص واجبات التقويم لهذه الوكالة. وتحظى سلطات التربية والتكوين بصلاحية زجر أي إخلال بالأنظمة التربوية والبيئية والخلقية من قبل المؤسسة التعليمية الخاصة ؛ وذلك وفق قوانين وضوابط ومساطر واضحة.

6.2. تعبئة موارد التمويل وترشيد تدبيرها :

يرتبط تمويل نظام التربية والتكوين بربح رهانات إصلاحه وتطويره وتوسيع آفاقه، وفقا لما نص عليه الميثاق بالنسبة للعشرية الوطنية للتربية والتكوين ؛ وهي الرهانات التي تعبر عنها الأهداف المنشودة في هذا الحيز الزمني، وهي رهانات كمية ونوعية :

- الرهانات الكمية، وهي تتلخص في تعميم التعليم كما ورد سابقا، ومحاربة الأمية وتوسيع دائرة التربية غير النظامية ؛ ثم الرفع من نسبة الأشخاص ذوي المؤهلات، المتوافدين سنويا على سوق الشغل.
- الرهانات النوعية، وهي تقتضي الاستثمار في الجودة، وامتثال كل اعتبار كمي لمعيار الجودة والمنفعة ؛ وتتمحور التوجهات النوعية ذات الانعكاس المالي عموما وفي المقام الأول حول دعم تجهيزات المؤسسات المدرسية بالمعدات الديداكتيكية والمعلوماتية الضرورية، وتقوية الطابع العملي والتطبيقي للدراسة في كافة الأسلاك.

من الجلي أن تعبئة الموارد اللازمة لربح هذه الرهانات وترجمة هذه الأهداف يعد ضرورة ملحة بالرغم من الصعوبات التي تعتريها ؛ ومن ثم، يتحتم لبلوغها طرق كافة السبل الممكنة بنوع من الواقعية والحزم، مع تعبئة تضامن وطني شمولي عبر ترشيد تدبير الموارد المتاحة في الوقت الراهن، وتدعيم جهود الدولة، وإشراك جميع الفاعلين، كل في حدود قدراته وإمكاناته.

في إطار السعي إلى تغيير العلاقة وتجديدها بين المؤسسات التعليمية، في المستويين الثانوي والعالي ؛ فإن إقرار إسهام الأسر يهدف من ورائه أساسا جعلها شريكا فعليا، يمارس حقوقه وواجباته في تدبير وتقويم نظام التربية والتكوين وتحسين مردوديته. في هذا الصدد، شدد الميثاق الوطني على ثلاثة مبادئ وهي :

- تتحمل الدولة القسط الأوفر، وتضطلع بالدور الأكبر في تمويل التعليم، وتضمن تعميم التعليم الإلزامي من سن السادسة حتى متم سن الخامسة عشرة ؛

- لا يحرم أحد من متابعة دراسته بعد التعليم الإلزامي لأسباب مادية محضة، في حال استيفائه للشروط المعرفية لذلك ؛

- تفعيل التضامن الاجتماعي ؛ وذلك بإقرار رسوم التسجيل في التعليم العالي، وفي مرحلة لاحقة بالتعليم الثانوي ؛ وتراعى في تحديد رسوم التسجيل القدرة المادية للأسر، بناء على ضريبة الدخل، مع تطبيق مبدإ الإعفاء الآلي للفئات ذات الدخل المحدود(*).

- **خلاصة :**

لا يمكن لأحد سوى الإشادة بالبنية المتماسكة للميثاق الوطني للتربية والتكوين ؛ لكن الملاحظات والسلبيات التي اعترضت الميثاق، تمثلت بالأساس في عملية التنزيل على أرض الواقع ؛ وذلك لتغافله المؤشرات أو العوامل التالية :

– غياب تأهيل مسبق للمسؤولين الجهويين وحتى المركزيين بخصوص إجراءات استيعاب مكونات الميثاق والأساليب الملائمة لتنزيله بالشكل الملائم ؛

– غياب مرجعيات نظرية واستراتيجيات ملائمة معدة من قبل، لفائدة المدرسات والمدرسين والإدارة التربوية، حتى يكونوا مؤهلين لعملية تنزيل مقتضيات الميثاق على أرض الواقع ؛

– غياب سكوني كاف لمدراء الأكاديميات والنواب ورؤساء الأقسام بالجهات الترابية، حتى تكون لهم المقدرة الكافية لعملية تنزيل مقتضيات الميثاق.

– غياب نصوص تشريعية تحدد واجبات وأدوار الشركاء في عملية تنزيل مقتضيات الميثاق....

(*) لمن يرغب في الاطلاع على التفاصيل، أنظر :
اللجنة الخاصة للتربية والتكوين : الميثاق الوطني للتربية والتكوين ؛ المملكة المغربية، 2000.

12

البرنامج الاستعجالي

• مدخل :

سبقت الإشارة عندما تطرقنا إلى الميثاق الوطني للتربية والتكوين، أنه كان مشروعا تربويا طموحا ومتوافقا عليه وطنيا ؛ إلا أن الإشكال الذي اعترضت عملية تنزيله على أرض الواقع التربوي، شبيه «من صنع سيارة فخمة، لكنه نسي في الوقت نفسه صناعة العجلات التي تعد ضرورية لسير تلك السيارة» ؛ حيث إن الميثاق الوطني للتربية والتكوين ؛ بعد صياغته لم يعمل على إرفاقه بالآليات الضرورية لتطبيقه ؛ سواء تعلقت تلك الآليات بالجانب التشريعي أو بالجانب تأهيل الموارد البشرية التربوية أو بإعداد مرجعيات نظرية وتطبيقية على المستوى البيداغوجي والديداكتيكي....

من هنا، كان فشل تنزيل الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وليس فشل الصياغة المتكاملة التي أطرت مشروعه الجدي والهادف إلى الرفع من أداء منظومة التربية والتكوين.

على إثر الفشل الدريع لعملية تنزيل مقتضيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين على أرض الواقع التربوي في العشرية المحددة له ؛ برز إلى الوجود البرنامج الاستعجالي كاستراتيجيا متكاملة لتدارك ما يمكن تداركه ؛ حيث خصصت الدولة ميزانية مالية ضخمة لهذه الاستراتيجيا، التي كانت في عمقها معقلنة، لكونها اعتمدت استراتيجيا المشاريع، وهي استراتيجيا فعالة في مثل هذه الأزمات ؛ إلا أن المشكل الذي اعترض البرنامج الاستعجالي، هو **الاستعجال** ؛ لأن مسألة إصلاح ما أفسد الدهر، ليست من الأمور البسيطة والسهلة ؛ ذلك أن المدة التي حددت له في أربع سنوات، هي مدة غير كافية لتخطيط معقلن وصائب ؛ حيث الارتجال كان هو سيد الموقف؛ ولقد تجلى ذلك في عدة جوانب، نذكر أهمها فيما يلي :

- عدم تأهيل المسؤولين عن الأقطاب أو المجالات والمشاريع التي تتضمنتها ؛
- التغيير المستمر والمتواتر للمجالات، بحجة الترميم أو التغذية الراجعة بغرض تقويم الهفوات بالنسبة لكم ونوع المشاريع ؛

- تغيير المسؤولين عن المشاريع مركزيا وجهويا، مما خلق نوعا من البلبلة وصعوبة التتبع الصحيح لمجال ما وللمشاريع التي يتضمنها ؛

- .....

وباختصار شديد، فإن استراتيجيا البرنامج الاستعجالي افتقدت إن لم نقل فشلت في تحقيق مقاصدها بسبب الاستعجال المستعجل وأيضا بسبب الكفاءات البشرية التربوية، التي لم تكن في معظمها مؤهلة بما فيه الكفاية لمسايرة إيقاع الإصلاح الذي كان ينشده البرنامج الاستعجالي.

أولا - الأقطاب أو المجالات والمشاريع المتظمنة فيها بالبرنامج الاستعجالي :

إنطلاقا من النسخة التي صيغت سنة 2010 - 2009 ؛ فلقد حددت مجالات ومشاريع البرنامج الاستعجالي على النحو الموالي :

1. القطب أو المجال الأول المتعلق بالتعميم :

اهتم هذا القطب Pôle أو المجال الأول بالتعميم ؛ حيث كان تركز البحث حول التمدرس حتى السنة 15 للمتعلمات والمتعلمين، وكذلك بالنسبة للمتمدرسين بالسلك الثانوي الراغبين في متابعة الدراسة والذين ينبغي أن تقدم لهم خدمات ملائمة.

ولقد تشكل هذا المجال الأول، من 7 مشاريع، صيغت على النحو التالي :

1.1. المشروع رقم 1 :

ارتبط هذا المشروع بتطوير التعليم المقابل المدرسي ؛ وكان الهدف من هذا المشروع يروم مفهوماً جديداً للتربية المقابل المدرسية الحديثة أو المعاصرة الملائمة للخصوصيات المغربية ؛ على أن ينتهي هذا المشروع في أفق 2015.

1.2. المشروع رقم 2 :

توسيع التعليم الإجباري ؛ وذلك بهدف أن تصل نسبة التمدرس % 95 سنة 2012 للمتعلمين ما بين 6 و11 سنة لكل جهة و% 90 من التلاميذ البالغ سنهم ما بين 12 و14 سنة في أفق نفس سنة 2012.

1.3. المشروع رقم 3 :

اهتم هذا المشروع بالرفع من مستوى المؤسسات التربوية ؛ وكان الهدف من هذا المشروع ضمان الشروط الجيدة المادية للعمل التي ينبغي أن تكون مضمونة للمتعلمين والمتعلمات والمدرسات والمدرسين.

1.4. المشروع رقم 4 :

ارتبط هذا المشروع بتساوي الحظوظ في التمدرس الإجباري ؛ وذلك بغرض ضمان الحوامل لتمدرس التلاميذ والتلميذات يتسم بشكل قوي.

1.5. المشروع رقم 6 :

تعلق هذا المشروع بالتربية الفيزيقية والرياضة المدرسية ؛ بغرض توفير التعليم للرياضة الفيزيقية لتكون معممة ومضمونة لكافة المتعلمات والمتعلمين.

1.6. المشروع رقم 7 :

تكافؤ الفرص بالنسبة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ؛ وذلك بهدف ضمان تمدرس متكافئ بالنسبة لهذه الفئة من الأطفال.

1.7. المشروع رقم 11 :

اهتم هذا المشروع بالرفع من مستوى التعليم الثانوي ؛ وذلك عن طريق ضمان رفع هذا المستوى التعليمي من خلال الرفع من مستوى البنيات التحتية والتجهيز اللازم للثانويات.

2. القطب أو المجال الثاني المتعلق بالارتقاء بالجودة :

تشكل هذا المجال بدوره من 7 مشاريع حيث اهتم بالارتقاء بالجودة بالتعليم الثانوي، كرافعة لازمة لبلوغ هذا الغرض، ونوردها على النحو الموالي :

2.1. المشروع رقم 5 :

تعلق هذا المشروع بمحاربة ظاهرتي التكرار والانقطاع عن الدراسة ؛ بهدف معاضدة التتبع وتوفير الدعم للمتعلمات والمتعلمين، على أن تصل نتائج التمدرس في شكلها الصحيح والسليم

إلى % 90 بالتعليم الابتدائي سنة 2015 و% 80 بالإعداديات و% 60 بالنسبة للمؤهلين من المتعلمات والمتعلمين في شهر يونيو من سنة 2019.

2.2. المشروع رقم 8 :

تعلق هذا المشروع بتحسين العدة البيداغوجية، بغرض ضمان جودة التعلمات الأساس.

2.3. المشروع رقم 9 :

تحسين نوعية الحياة الدراسية، بهدف ضمان تنمية وتفتق إمكانات المتعلمات والمتعلمين ونوعية تعلماتهم التي تضمنها إعادة هيكلة الحياة الدراسية.

2.4. المشروع رقم 10 :

تطرق هذا المشروع للصحة المدرسية والسلامة الإنسانية، عن طريق ضمان الشروط الصحية والأمن والسلامة بالنسبة للمتعلمات والمتعلمين بكل المؤسسات التعليمية.

2.5. المشروع رقم 12 :

اهتم هذا المشروع بإيلاء الاهتمام بالمتفوقات والمتفوقين من المتمدرسين بالسلك الثانوي ؛ وذلك عن طريق تشجيع التفوق الدراسي، واعتبار ذلك رافعة للكفاءة في الانتاج والانجاز.

2.6. المشروع رقم 20 :

تضمن هذا المشروع مسألة التمكن من اللغات، من خلال تعلم اللغتين، العربية والأمازيغية واللغات الأجنبية.

2.7. المشروع رقم 21 :

دعى هذا المشروع إلى إرساء نظام إخباري وتوجيهي متسم بالنجاعة ؛ بحيث يكون الحق لكل تلميذة أو تلميذ حسب إمكاناتهم للتوجه إلى التكوين الملائم ومواصفاتهم أو إمكاناتهم ؛ مما يقود إلى توفير أنجع التوقعات للإندماج في سوق الشغل.

3. القطب أو المجال الثالث المرتبط بالحكامة :

اهتم هذا القطب أو المجال الثالث للبرنامج الاستعجالي، بموضوع الحكامة وبالمسائل الأخلاقية والقيم المطلوبة لتدبير حكامة لا متمركزة، ومتأسسة في الوقت نفسه على نتائج فعالة ومساهمة وشفافة ؛ ولقد تشكل هذا المجال من 5 مشاريع، هي :

3.1. المشروع رقم 18 :

اهتم هذا المشروع بالحكامة وتخطيطها وترسيخها أو غرسها ؛ بحيث يشارك في ذلك وبكل المستويات التعليمية جميع المسؤولين والمهتمين بالشأن التربوي، لتحقيق ثقافة المساواة.

3.2. المشروع رقم 19 :

تعلق هذا المشروع بأنظمة الإخبار ؛ بحيث أن هذه الأنظمة الإخبارية والتواصلية لمنظومة التربية والتكوين، ينبغي أن تضمن نجاعتها، مع استمرارية تحسين جودتها.

3.3. المشروع رقم 22 :

اهتم هذا المشروع بالرفع من كفايات الموارد البشرية الاقتصادية وتوفير العدد الكافي والضروري بمختلف المؤسسات ؛ بحيث أن هذا الشرط يعد ضروريا للسير الطبيعي للجانب الاقتصادي بمختلف مؤسسات التربية والتكوين.

3.4. المشروع رقم 23 :

ركز هذا المشروع على ضرورة تجنيد التواصل حول المدرسة ؛ لأن التواصل الداخلي والخارجي، يساهم في الرفع من أداء الإصلاح، ويجند في الوقت نفسه، مجموع أفراد المجتمع حول التربية.

3.5. المشروع رقم 24 :

اهتم هذا المشروع بتطوير أداء التعليم الخاص، بغرض أن تستوعب مؤسسات التعليم الخاص بالمجتمع المغربي ما يناهز خمس المتعلمات والمتعلمين (20 %) ؛ وذلك بغرض التخفيض من الأعباء المادية عن كاهل الدولة، خاصة بالنسبة للمتمدرسات والمتمدرسين المنتمين للأسر المحظوظة.

4. القطب أو المجال الرابع المرتبط بالرفع والارتقاء بكفاءات الموارد البشرية التربوية :

يتكون هذا القطب الأخير من مشروع البرنامج الاستعجالي، من ثلاثة مشاريع، نقدمها مضامينها وأهدافها على النحو الموالي :

4.1. المشروع رقم 15 :

لقد اهتم هذا المشروع بدعم كفايات الموارد البشرية التربوية، بالتدبير عن طريق الإمكانات والكفايات اللازمة، حتى نضمن كفايات المدرسات والمدرسين، مع تعدد تخصصاتهم وانفتاحهم على مختلف المجالات المعرفية ؛ ليكونوا بذلك قادرين على صياغة الوضعيات المسائل اللازمة بشكل صحيح ومتمكنين في الوقت نفسه من تفعيلها داخل التعلمات للكفايات المستعرضة.

4.2. المشروع رقم 16 :

تعلق هذا المشروع بتقوية ميكانزمات التأطير البيداغوجي ؛ وذلك من خلال تأطير ناجع للموارد البشرية التربوية وضمان ميكانزمات ناجعة للمصاحبة والمتابعة والتقييم.

4.3. المشروع رقم 17 :

اهتم هذا المشروع بالرفع من مستوى الموارد البشرية التربوية، عن طريق تدبير تلك الموارد البشرية حتى تصل إلى أعلى درجة من الكفاءة.

5. خلاصة واستنتاج :

5.1. خلاصة :

المتأمل للأقطاب أو المجالات الأربعة وللمشاريع المتضمنة فيها، والتي بلغ عددها إلى 22 مشروعا بحسب الصياغة التي تمت سنة 2010 – 2009 ؛ وهي مشاريع منبثقة في جوهرها من الميثاق الوطني للتربية والتكوين ؛ كان الغرض منها أجرأة للميثاق وتشكيل استراتيجيا متكاملة لتفعيله بالشكل الصحيح.

والذي لا ينبغي تغافله في هذا الصدد، هو أن كل مشروع من مشاريع البرنامج الاستعجالي مبني على جملة من الإجراءات الواضحة لتحقيق مشروع من المشاريع 22 ؛ حيث يمكن لتلك الإجراءات أو المؤشرات أن تشكل أرضية صلبة لتقييم مدى الإنجازات التي تمت على مستوى أي مجال وأي مشروع من المشاريع ؛ الأمر الذي يقود إلى القول، بأن البرنامج الاستعجالي، على

هذا المستوى، قد اتسم بالموضوعية والعقلنة والتحديد الدقيق والمؤجرأة لما كان يتوخاه الميثاق الوطني للتربية والتكوين.

5.2. استنتـــاج :

ما يمكن استنتاجه على أرض الواقع التعليمي التعلمي ؛ أن البرنامج الاستعجالي تمثلت إيجابياته في النقط التالية :

- صياغة استراتيجيا أو بيداغوجيا الإدماج، كطريقة ملائمة لبناء الكفايات المنشودة ؛
- إحداث إصلاحات مهمة على مستوى البنيات المدرسية بمختلف أسلاكها وأنماطها وتجهيزاتها بما كانت تحتاجه، ولو بشكل تدريجي ؛ لأن إيقاع المجالات ومشاريعها كانت مصممة وفق تدرج منطقي، يعتمد على مبادئ الحكامة والتقييم والتقويم المستمرين.

أما العائق الأساس الذي اعترض مشروع البرنامج الاستعجالي، وحال دون إنجازه وتقييم نتائجه، فلقد تمثل في العامل السياسوي الذي سلكه رئيس الحكومة الحالي، الذي أقبل بشكل لا عقلاني على تغيير وزير التعليم وكاتبة الدولة، اللذان كانا المسؤولان المركزيان على البرنامج الاستعجالي، وعوضهما بوزيرين لا يفقهان أي شيء بخصوص البرنامج الاستعجالي ومجالاته ومشاريعه الإصلاحية ؛ الأمر الذي شكل قطيعة عميقة بما للفظ من معنى.

وإذا كانت من محاسبة بخصوص البرنامج الاستعجالي، فينبغي أن تطال بالدرجة رئيس الحكومة الحالي ؛ الذي قام من حيث يدري أو لا يدري على قطع الطريق أمام إتمام مقاصد البرنامج الإصلاحي المتمثل في البرنامج الاستعجالي ؛ والذي كان يروم، وفق استراتيجيا معقلنة صنع العجلات التي تغافلها الميثاق الوطني للتربية والتكوين ؛ لتسير على غرار ذلك، منظومة تربوية تكوينية متكاملة، قادرة على مسايرة متطلبات ورهانات هذا العصر(*).

(*) لمن يرغب في التفصيل في موضوع البرنامج الاستعجالي، يمكن له الإطلاع على العدد 19 لمجلة عالم التربية الصادر سنة 2010 عن مطبعة النجاح الجديدة بالدار البيضاء / المغرب.

13

انفتاح المدرسة على المحيط

• مدخل :

في ظل ما يعرفه مآل المنظومة التربوية المغربية من أشكال الهدر والتسرب والانقطاع الدراسي، وتزايد جحافل المعطلين من المتخرجين وحملة الشواهد العليا، عمد مشروع الإصلاح التربوي إلى محاولة اعتماد مقاربة شمولية لواقع التعليم ببلادنا ؛ وهو ما تجسد في دعوة الميثاق الوطني للتربية والتكوين إلى انفتاح المدرسة على محيطها، بهدف تأهيلها وجعلها رافعة للإسهام في النمو الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للمجتمع المغربي ؛ غير أن السؤال الذي يطرح ذاته هو : هل تبقى مهمة هدا الانفتاح على عاتق المؤسسة المدرسية بمفردها، أم أن الأمر يتعلق بمسؤولية مشتركة ما بين مختلف الفاعلين في المجتمع ؟

أولا – المدرسة والمحيط والانفتاح :

1. مفاهيم ودلالات مثلث المدرسة والمحيط والانفتاح :

تتأرجح المدرسة ما بين ثلاثة مفاهيم متداولة ؛ فهي كمفهوم مجرد في المقام الأول، تحيل على كونها مجتمع مصغر أو مؤسسة اجتماعية وتربوية ؛ وهي أيضا مفهوم مرادف للنظام التربوي على حد تعبير بودلو وإستابلي Baudelot et Establet ؛ وأخيرا، تشكل المدرسة مفهوما مشخصا وواقعيا، بمعنى مؤسسة معينة وملموسة من حيث صفتها، كالروض مثلا أو المدرسة الابتدائية أو الثانوية أو الجامعة.

يحيل المفهوم الراهني للمدرسة، على أنها مؤسسة اجتماعية، تقدم خدمة عمومية تتمثل في تدبير وتنظيم التكوين الأساسي لأفراد المجتمع.

فيما يتعلق بمفهوم المحيط، تجدر الإشارة أولا إلى أن «البنية لا تصير منظومة أو نسقا إلا إذا أصبح لها محيط ترتبط به بعلاقات مباشرة، وتستمد منه مادتها وطاقتها الإنتاجية»[1]. وباعتبار

(1) العربي اسليماني، المعين في التربية، 2006.

المؤسسة التعليمية تشكل منظومة، فمحيطها يتمثل في كل ما يقع خارج حدودها ؛ ولكن هنالك تفاعل دينامي بينهما ؛ وبمعنى آخر، فمحيط المدرسة هو مجموع التشكلات الخارجية التي تؤلف أنساقا متفاعلة، منفردة كانت أم متحدة. يبقى أن نميز ما بين مفهوم الوسط milieu، وهو المحيط القريب من المؤسسة المدرسية، بمعنى الوسط التعليمي، ومفهوم البيئة Environnement، وهو المحيط بمعنى أوسع وأشمل. يحدد الميثاق الوطني للتربية والتكوين مفهوم المحيط المباشر للمدرسة في كل ما هو محلي وجهوي ووطني ؛ بينما يصف المحيط غير المباشر للمدرسة فيما هو عالمي وكوني، نظرا لما يقتضيه الاتجاه العولمي الراهن من انخراط المجتمع في المحيط الدولي عبر الانفتاح على الآخر والتعايش معه.

يحيل واقع المنظومة التربوية في الوقت الراهن على مسألة انفتاح المدرسة على محيطها الطبيعي والاقتصادي والثقافي ؛ وتختلف المقاربة بهذا الشأن ؛ إذ يتواجد تصوران، يلتقيان في عمق وجوهر المسألة، بالرغم من الاختلاف المتجلي في كيفية التحليل والترصد لحيثيات كل من المنظورين.

ينبري التصور الأول، للدفاع عن ضرورة انفتاح المدرسة على محيطها الاقتصادي والثقافي والاجتماعي ؛ ذلك أن كل نظام تعليمي تربوي، يسعى بحكم دينامية العلاقات بين مكوناته وتفاعله مع محيطه، إلى أن يطور ذاته ويبحث عن أنجع السبل ليحقق كفايته الداخلية والخارجية؛ غير أن عملية التطوير غالبا ما تقتضي من هذا النظام، أن يعيد النظر في البعض من غاياته ومقاصده وآليات اشتغاله ومبادئ تنظيمه ؛ حتى يصير قادرا على مواجهة التحديات التي يطرحها عليه محيطه. من ضمن المشكلات الكبيرة التي قد تعترض نظاما تعليميا معينا، مشكلة التوازن ما بينه وبين محيطه، وهي مشكلة تفضي إلى استقصاء الإمكانات التي يتوفر عليها هذا النظام للتكيف مع محيطه. في هذا السياق، تمثل المؤسسة المدرسية الأداة الأساسية التي تيسر للنظام التربوي سبل هذا التكيف ؛ فبقدر ما تكون المؤسسة المدرسية منفتحة على محيطها، وقادرة على تدبير علاقاتها به بكيفية تجعلها تستجيب لمتطلباته من جهة، وفاعلة فيه من جهة ثانية؛ يكون النظام التربوي أكثر قدرة على تحقيق كفايته الداخلية والخارجية على حد سواء.

من هذا المنظور، طرحت ببلادنا مسألة انفتاح المدرسة على المحيط القروي وتكيفها معه، من خلال البحث عن السبل والإجراءات العملية الكفيلة بإدماج المدرسة في محيطها القروي. لقد تميز فضاء القرية بولوج المدرسة، مشفوعا بعدة شعارات كتعميم التعليم ومحو الأمية وتنمية العالم القروي... ؛ وبالرغم من المجهودات التي بذلت في هذا الإطار، من حيث توفير بعض البنيات الأساسية لتأمين خدمات التمدرس في الوسط القروي، لابد من الإقرار بمحدودية هذه الجهود في إطار درجة ملاءمتها لمتطلبات العالم القروي وحاجاته في مجالي التربية والتعليم ؛

وبمعنى آخر، ما هو التصور الذي يتعين تبنيه بخصوص نوعية المدرسة التي تلائم الوسط القروي، وما هي نوعية الخدمات والمهام التي ينبغي أن تؤديها ؛ خاصة وأن وظيفتها بهذا الوسط تحولت إلى قصد سلبي، تمثل في استنزاف القرى المغربية من رأسمالها البشري.

يفيد الرأي الثاني، أن انفتاح المدرسة على محيطها يمثل وظيفة من ضمن الوظائف الطبيعية للمدرسة ؛ ومن تم، فهو يقر بتواجد أزمة تعاني منها المدرسة الحديثة ؛ وهي أزمة تتجلى في مظاهر عدة، ومن ضمنها المعيقات التي تحول دون تحقيق الهدف الرئيس الذي كانت تنشده هذه المؤسسة منذ فجر الاستقلال، والمتمثل في تخريج أطر لسد حاجيات الإدارة المغربية ؛ أما اليوم، فإن المدرسة تخرج أطرا وتؤهل طاقات تجد في انتظارها سوقا كاسدة لا تستوعبها برمتها[2]، يحيل هذا الطرح، على أن المدرسة المغربية الراهنة صارت منغلقة على نفسها ومعزولة عن الواقع المحيط بها ؛ ومن تم، فهي لا تأخذ بعين الاعتبار حاجات ومتطلبات المجتمع الاقتصادية.

لا ينبغي الإنكار أن المدرسة المغربية الحديثة قد نجحت في مسايرة مختلف أشكال التطور المعرفي والتربوي اللذين شهدتهما المدرسة الغربية ؛ إلا أن واقع الأمر، يؤكد أن هذا التطور لم يترجم بنفس الدرجة في محيط المدرسة المغربية ؛ مما يدل على انعزال هذه المؤسسة وتواجد اختلال جلي ما بين المدرسة والمجتمع، اختلال نجم عنه تخلف المجتمع عن مسايرة ركب النمو والتطور.

2. إشكالية الانفتاح :

باعتبار المؤسسة المدرسية منظومة، فلا يمكنها أن تحيا إلا من خلال انفتاحها على محيطها ؛ وحينما يطلب من المدرسة أن تنفتح على محيطها، وجب التساؤل بشأن طبيعة النسيج الاقتصادي والثقافة المجتمعية المغربية. يفيد الواقع المغربي أن 30 % من المقاولات هي مقاولات صغيرة ومتوسطة، فما هي إذن حدود استيعابها للكفاءات المتخرجة من المدرسة المغربية ؟ وحتى إن افترضنا قدرة بعضها على توفير الكثير من مناصب الشغل، فما الذي يضمن غياب هيمنة عوامل القرابة والحظوة والوساطة والعلاقات الزبونية ؟

إن نوع البطالة المتفشية في أوساط الخريجين، هو ما يصطلح عليه بالبطالة التنسيقية، أي البطالة الناجمة عن عدم ملاءمة شواهد الخريجين للمناصب الشاغرة في المقاولة ؛ وقد سبق لاتحاد الجامعات العربية أن أدرك هذا التمييز، حينما أشار إلى انعدام الترابط ما بين نظم التعليم ومخططات التنمية ؛ حيث يفيد «في كثير من البلدان العربية، نجد أن النهج الذي يتبعه المخططون في التعليم يبدو غير ملائم ولا يتناسب مع احتياجات التنمية من القوى العاملة والأطر التقنية

(2) عبد الكريم غريب، بؤس المدرسة، ص 47.

المسيرة ؛ وربما يعد هذا أحد الأسباب الرئيسة التي تشكل عائقا كبيرا يحول دون تمكن نظم التعليم من أن تكون أكثر تجاوبا مع حاجات التنمية. ونتيجة لهذا الوضع، نجد من جهة، أن هناك فائضا كبيرا في أعداد الخريجين الذين يعانون من البطالة في بعض مجالات اختصاصاتهم ؛ ونلاحظ من جهة أخرى، أن هناك نقصا كبيرا في أنواع الخريجين الذين يحتاج إليهم المحيط في ميادين أخرى»[3]. من البديهي أن هذه الملاحظات من شأنها أن تفضي إلى طرح إشكالية العلاقة ما بين السياسي والاقتصادي والاجتماعي والعلمي والتعليمي في ظل سيرورة الإصلاح الراهن لمنظومة التعليم المغربية.

ثانيا - مجالات انفتاح المدرسة على المحيط :

1. انفتاح المدرسة على المحيط الاقتصادي :

خلال العقد الأخير من القرن المنصرم، شهدت المقاولات تحولا جذريا فيما يخص منظورها للشغيلة ؛ إذ أنها أضحت تتبنى المقاربة الثقافية في تدبير الموارد البشرية وتحقيق الجودة. في هذا السياق، تزايد الاهتمام بالعنصر البشري وتجذرت جدوى المعرفة والكفايات البشرية في تحقيق النجاعة، وأصبح هنالك نزوع أرباب المقاولات إلى استثمار قدرات الفرد ومعارفه لخدمة أهداف المقاولة. هذا النوع من المقاربات أدى إلى إفراز تدبير تشاركي وتكوين حلقات الجودة ومجموعات الاستشارة وعلب الأفكار والإيحاءات Boîtes d'idées et de suggestions.

في هذا الإطار، تولدت فكرة الانتقال إلى نظام جديد يتسم بمزيد من النجاعة في تدبير المقاولة؛ وهو نظام يرتكز على تدبير الموارد البشرية تبعا لنموذج التأهيل ؛ ومن تم، صار أرباب المقاولات يشترطون أطرا ذات كفاءة عالية، تمكنهم من الإشراف على آلات متطورة.

من هذا المنطلق، وضع الميثاق الوطني للتربية والتكوين من جملة أهدافه، غرس المؤسسة المدرسية في محيطها الاقتصادي، بهدف مده بالكفايات والموارد البشرية المطلوبة لتحقيق التنمية الشاملة ؛ فالمقاولة لم تعد في الوقت الراهن وفي ظل الظرفية الاقتصادية العالمية بحاجة إلى أفراد لديهم كم هائل من المعارف ؛ بل تحتاج إلى أفراد لديهم القدرة على توظيف هذه المعارف ؛ بمعنى، نقل التعلمات والمكتسبات المدرسية إلى الحياة المهنية، وتعبئة المكاسب المعرفية داخل سوق الشغل الذي يعيش منافسة شرسة ما بين الشركات متعددة الجنسيات. يفيد عبد الكريم غريب : «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 والإتقان Savoir-faire

(3) اتحاد الجامعات العربية، المؤتمر II حول الجامعات والمجتمع العربي المعاصر، القاهرة، 1973، ص 67.

وحسن التواجد Savoir-être وحسن التخطيط للمستقبل Savoir devenir ؛ ذلك أن هذه القدرات تسعى في تآلفها 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 وجودة المنتوج»[4].

1.1. الإطار القانوني لتنظيم الشراكة والتعاون بهدف ربط التعليم بمحيطه الاقتصادي:

إن الاقتصاد الوطني في أمس الحاجة إلى أطر مؤهلة، تتوفر على تكوين تكنولوجي متنوع، يمكن المغرب من الاندماج في السيرورة الاقتصادية الراهنة ؛ ومن تم، لزم اللجوء إلى نظام تعليمي متجدد، يآلف ما بين النظري والتطبيقي ؛ وذلك بهدف إيجاد حل مناسب من أجل ملاءمة التكوين مع حاجيات التشغيل. زد على ذلك، أنه ينبغي تطوير التعليم وجعله مواكبا للمستجدات ؛ ذلك أن العالم الراهن يشهد تغيرات تنعكس آثارها على سوق الشغل والمهن المختلفة. وبالتالي، لابد لمنظومة التعليم والتكوين، أن تنتج خريجين مؤهلين لا لمزاولة مهن محددة فحسب ؛ بل وكذلك لمسايرة ما يطرأ من التطورات بشكل مستمر. في هذا الصدد، ينبغي وكما يشير الميثاق إلى ذلك، ضمان تفاعل ما بين التعليم العام والتعليم المهني والتقني من جهة، وما بين هذا الأخير والمحيط الاجتماعي والاقتصادي من جهة ثانية.

1.2. ملاءمة التربية والتكوين مع المحيط الاقتصادي :

تتمثل أولى الملاحظات في هذا الصدد، في كون التخصصات العلمية والتقنية بالتعليم الثانوي التأهيلي لا تشمل سوى 5 % من مجموع المتمدرسين بهذا السلك ؛ في الوقت الذي يسجل فيه الاقتصاد الوطني الحاجة إلى أطر مؤهلة حاصلة على تكوين تكنولوجي في تخصصات مختلفة من أجل رفع التحديات التي تفرضها سياقات العولمة. ويرجع أساسا هذا النقص في الإقبال على مختلف التخصصات التقنية، إلى غياب جسور بين هذا النمط من التعليم والتعليم العالي ؛ وهو الأمر الذي يتجلى في غياب التكافؤ على مستوى توزيع التخصصات في مجال التعليم التقني والتعليم العالي ؛ ذلك أن الإصلاحات التربوية التي تمت في قطاعي التعليم المدرسي والتعليم العالي، كانت منفصلة عن بعضها البعض ؛ مما يستلزم العمل على التنسيق بين مختلف عمليات الإصلاح التربوي، قصد تمكين التلاميذ الحاصلين على الباكالوريا من ولوج الدراسات الجامعية بشكل يلائم نوع التكوين الذي تلقوه.

(4) عبد الكريم غريب، نحو قراءة جديدة للميثاق الوطني للتربية والتكوين، ص 77.

من هذا المنطلق، عمدت المنظومة التربوية إلى إرساء نظام تعليمي لما بعد السلك الثانوي، يهدف إلى تحقيق الجودة وتعزيز عنصر الامتياز ؛ ويتعلق الأمر هنا بإنشاء الأقسام التحضيرية للمدارس العليا، وتوفير تكوين يمكن من الحصول على شهادة تقني عالي BTS داخل المدارس الثانوية التقنية. وهذا التكوين يعد مهنيا بامتياز ؛ وذلك بالنظر لأنه يتطلب تخصيص فترة من مجموع سنوات الدراسة للتدريب داخل المقاولات.

وبالرغم من هذه الآفاق الواعدة ؛ من الضروري توسيع نطاق هذا النوع من التكوين ما بعد الباكالوريا ؛ وذلك بالنظر لأن العرض مايزال محدودا في هذا المجال ؛ حيث إن الأقسام التحضيرية للمدارس العليا والتكوينات التي تمنح شهادة التقني العالي لا تستقطب سوى ما دون % 6 من طلبة الباكالوريا حسب معطيات الميثاق الوطني. في هذا السياق، يؤكد الميثاق الوطني على ضرورة تخصيص فترات تكوينية لتمكين المتدربين من الاندماج داخل محيط المقاولة ؛ كما أنه يشجع مختلف مؤسسات التربية والتكوين على الاستفادة من خبرة وتجارب المهنيين داخل المقاولة في تقديم تكوين متخصص ودقيق.

1.3. المردودية الخارجية لمنظومة التربية والتكوين :

انطلاقا من تحليل الساكنة النشيطة حسب المستوى التعليمي، يتضح جليا أنه بالرغم من الجهود المبذولة في مجال التربية والتكوين، مايزال مستوى التأهيل لعرض الشغل غير كاف ؛ حيث تفيد الإحصائيات، على مستوى توزيع الساكنة النشيطة، هيمنة العاملين بدون شواهد بنسبة % 67 إلى حدود سنة 2005 ؛ بينما لا تتجاوز نسبة الساكنة النشيطة من حملة الشواهد العليا % 9 ؛ وهذه المعطيات، تسجل وثيرة نمو سلبية بالنسبة للأشخاص النشيطين الحاصلين على شواهد متوسطة، أي شواهد التعليم الابتدائي أو الإعدادي وشواهد التأهيل المهني وشواهد التأهيل المهني المتخصص ؛ وهذا الأمر يعكس وضعية الركود التي تعيشها هذه الفئة النشيطة.

1.3.1. تراكم الرأسمال البشري :

غداة الاستقلال، وفي سياق مشروع تربوي تعليمي شامل، شرع المغرب في عملية طويلة النفس لتطوير رأسماله البشري ؛ وهكذا رسا اختيار الدولة على سياسة تربوية إرادية، تروم إلى جانب أهداف أخرى، تعميم التمدرس وتزويد الإدارة والاقتصاد الوطني بالأطر واليد العاملة المؤهلة. تبين المعطيات الإحصائية نموا مطردا في تطور أعداد تلاميذ التعليم العمومي حسب الأسلاك.

على مستوى النظام الإنتاجي، يمكن تقديم المردودية الداخلية للمنظومة التربوية بحسب منتجاتها المتمثلة في خريجي كل سلك تعليمي ؛ وتمكن عملية تقويم مخزون الرأسمال البشري،

المتمثل في تراكم الخريجين وحملة الشواهد، من قياس مستوى المعرفة لدى السكان بشكل جلي، كما أنها تقدم مؤشرا جيدا على جودة العمل المؤهل الذي يمكن أن يتوفر عليه اقتصاد البلد. لقد شهد مخزون الرأسمال البشري نموا سريعا ومطردا بالنسبة لكافة الأسلاك التعليمية؛ وتجدر الإشارة إلى أن وثيرة تراكم الرأسمال البشري تتزايد بارتفاع المستوى التعليمي.

يتضح مما سلف، أن المؤسسة المدرسية تشكل سبيلا ضروريا للاستثمار في الرأسمال البشري؛ ففي ظل التحولات المتواترة التي شهدتها المجتمعات الصناعية على وجه الخصوص، ابتداء من عقد السبعينيات من القرن الفارط، تأكد بأن وسائل الإنتاج بمختلف أصنافها، لا يمكنها أن تحقق المردودية المتوخاة، ما لم يقترن اشتغالها بإيلاء أهمية كبرى للعنصر البشري، أو ما يصطلح عليه في المجال الاقتصادي المقاولاتي بالموارد البشرية ؛ وهو ما معناه أن القدرة الإنتاجية لا يمكن حصرها في الآلة وحدها ؛ بل هي رهينة بالخلق والإبداع ؛ وهو ما يتواجد بصفة حصرية لدى العنصر البشري. ولذلك، فإن المقاولات، ووعيا منها بأهمية العنصر البشري ما لم تعد تحصر مواصفات المستخدم المؤهل في مكتسباته المعرفية فحسب ؛ بل وتتطلب منه التوفر على مزايا أخرى ؛ من قبيل حسن المبادرة والإسهام بالمقترحات والأفكار[5].

ولعل هذا ما يفسر نوعا ما كون مقاييس مردودية المستخدم، لا تنحصر في قدرته الإنتاجية فحسب ؛ بل تتجاوزها إلى إشعاعه داخل المقاولة، والإسهام في الترويج لصورتها الخارجية.

بما أن المدرسة تعد الخزان الرئيس للموارد البشرية التي تلج عالم الشغل، فقد وجدت نفسها مطالبة بتحويل وظيفتها في هذا الاتجاه، أي أنها لم تعد فضاء لتلقين المعارف والدرايات فحسب؛ بل يتعين عليها أن تسعى إلى استثمار رأسمالها البشري، بهدف تأهيله لحياة مهنية واجتماعية ناجحة. من هذا المنطلق، ينبغي للمدرسة أن تتجرد من وظيفتها المختزلة في تلقين المعارف ؛ لأن هذه الفكرة، أضحت متجاوزة اليوم، في ظل متطلبات سوق الشغل والتحولات الاجتماعية الراهنية، وأن تضطلع بدور إكتساب الدرايات والإتقانات وحسن التواجد، وهي المكونات التي من شأنها أن تخلق لدى المتعلم فن حسن العيش، أي التعامل مع مختلف الوضعيات، مهنية كانت أم اجتماعية، وبنوع من المرونة وحسن التدبير والنجاعة المطلوبة ؛ كما أن هذه المكونات كفيلة بتربية المتعلم على حسن المسؤولية، سواء في إطار مهني أو اجتماعي ؛ بمعنى الوعي بحقوقه وواجباته على حد سواء ؛ وهو الأمر الذي من شأنه أن يخلق مواطنا منتجا من كافة المناحي.

1.3.2. الرأسمال البشري والنمو الاقتصادي :

يجمع أخصائيو الاقتصاد التربوي، على تواجد علاقة جدلية ما بين النمو التربوي والتنمية السوسيواقتصادية ؛ وتجدر الإشارة، إلى أن العلاقة التي تربط الرأسمال البشري بالأداء

(5) عبد الكريم : تدبير الموارد البشرية (2012).

الاقتصادي، تمثل عملية غاية في التعقيد ؛ وتتجسد مكامن الصعوبة في عدم توفر معلومات مجدية، تتيح من جهة إعادة رسم تعاقبي زمني لمجموع الخريجين الذين كونهم النظام التربوي ؛ ومن جهة أخرى، قياس التدفق السنوي للاستثمارات، الذي يتم قياسه بالتكوين الخام للرأسمال القار، مع إضافة تغير المخزون وخصم سحب الرأسمال القار.

بهدف توصيف العلاقة ما بين التربية والنمو الاقتصادي، يتم الاعتماد على دالة إنتاج نوعية، يمكن تحليلها من معرفة تأثير عامل التربية، متجسدا في الكم الذي ينتجه النظام التربوي، أو في معدل السنوات التي يتعين قضاؤها في سلك معين، أو في نسب التمدرس أو في مؤشرات جودة منظومة التربية والتكوين. يرجع أساس هذه النمذجة إلى كون كم التربية المحتواة في الاقتصاد ؛ بالرغم من أنها لا تؤثر مباشرة على الثروات، تسمح بالتدخل في عوامل الإنتاج بما يتيح الإبداع والابتكار والحصول على مستوى عال من الإنتاجية ؛ وهو الأمر الذي يؤدي إلى مراجعة عوامل الإنتاج على المدى البعيد.

1.3.3. التربية وسوق الشغل :

يكتسي قياس أداء التربية أهمية قصوى في نظر الاقتصاديين التربويين، شأنه في ذلك شأن باقي الجوانب المرتبطة بالحساب الاقتصادي ؛ بمعنى، حساب الأرباح وقياس دالة الإنتاج وتقدير التكاليف...؛ وتتأسس هذه الأعمال، على الفكرة التي مفادها اعتبار عدد السنوات التي يتم قضاؤها في ظل نظام التعليم، باعتبارها خيارا للاستثمار، تخضع أرباحه وتكاليفه لتغير تبعا لمدة الدراسة ؛ ذلك أنه بقدر تزايد عدد سنوات الدراسة، تزداد الجدوائية في سوق الشغل. ويمكن اختزال هذه الفكرة في الاستعمال المباشر لدالة الأرباح بواسطة معادلة خطية يتمثل متغيرها Variable في الراتب الذي يتوقف على عدد سنوات التكوين التي يقرر الشخص قضاءها، والتجربة المهنية المكتسبة في سوق الشغل، التي يعبر عنها بعدد سنوات الأقدمية. يمثل هذا النموذج، دالة إنتاج تبرز فيها التجربة المهنية كرأسمال مادي، والتربية كرأسمال بشري ؛ غير أنه تجدر الإشارة إلى الطابع المحدود للعلاقة «أرباح / تربية»، التي ترتبط في الآن نفسه بخصوصيتها الاقتصادية القياسية وطبيعة المتغيرات التي تدخل في تحديد الراتب ضمن سوق الشغل ؛ إلا أن الهدف المنشود، هو إبراز أهمية التربية في العلاقة بين التكوين والكفاية والشغل وتأثيرها على تحديد الراتب.

إن التماس هذا النمط من الصيغ، يتيح فهم تأثير السياسات التربوية على تشكيل الأجور، خصوصا عندما نأخذ بعين الاعتبار السمة الكرونولوجية للأجور ؛ وهو ما أكدته على سبيل المثال معطيات البحث حول تنافسية المقاولات التي أنجزتها وزارة الصناعة بالتعاون مع البنك الدولي بشأن تنافسية المقاولات المغربية.

تشير نتائج التقديرات إلى الأثر الإيجابي للتربية في تشكيل مستوى الأجور ؛ فهذا الأخير، يظل مرتهنا بالمستوى الدراسي، ثم بالتجربة المهنية ؛ حيث تتغير إشارة هذه الأخيرة في نفس الاتجاه مع ارتفاع الأجور.

في ظل فلسفة أخصائيي سوسيولوجيا الشغل، يمثل الاندماج ظاهرة اجتماعية، تتموضع في إطار حالة وسياق معينين. لم يعد الاندماج «يعد مجرد عملية تناسب ما بين أفراد، يتوفرون على رساميل دراسية واقتصادية واجتماعية ومناصب شغل محددة، وإنما هو سيرورة ؛ وهو الأمر الذي يفترض مقاربات طولية أو بيوغرافية ومفاهيم ملائمة، مثل مفهوم المسار المهني»[6]. على هذه الشاكلة، يمكن ملاحظة وتأمل دينامية الانتقال ما بين مختلف الحالات التي يمر بها الشباب، كاستيعاب التمفصل ما بين الاستقرار في مهنة معينة، وولوج المكتسبات الخارج مهنية للاستقلالية، من قبيل السكن المستقل وتكوين أسرة ؛ وفي هذا السياق، يظل تأجيل الاندماج المهني مرتبطا بصفة وطيدة بإعادة التعريف الاجتماعي للمراهق حسب رأي جالان Galland (1991).

هذه المرحلة النوعية من الانتقال المهني، يتم تنظيمها بشكل صريح من قبل ممارسات المقاولات والهيآت المهنية والنقابية ؛ وبصفة أوسع، من قبل جميع سياسات المساعدة على اندماج الشباب. في واقع الأمر، يرتبط الاندماج بسوق الشغل المحلي وبسياسات المقاولات، أكثر منه بالمزايا الفردية للمترشحين لمناصب الشغل ؛ فعلى سبيل المثال، يتم الاختيار ما بين تشغيل حملة الشواهد والذين يفتقدونها تبعا لتدبير اليد العاملة المراد تشغيلها، أو تبعا للمنافسة ما بين طالبي الشغل. في هذا السياق، يشكل النظام المدرسي أحد أهم العناصر التي تهيكل تنظيم العمل. إننا إذن في ظل دينامية تساهم المدرسة في إطارها في إنتاج علاقات اجتماعية، وتتشاطر وظيفة إعادة إنتاج اليد العاملة مع هيآت أخرى، كالدولة المشرعة والمقاولات على سبيل المثال. ومن شأن أنماط توزيع المهام هاته، أن تشهد نوعا من التطور ؛ فمثلا تتدخل المقاولات أكثر فأكثر في إنشاء أجهزة ذات طابع اجتماعي، من شأنها تأهيل الشباب الذي ينقطع عن الدراسة من دون تكوين ؛ كما أن المقاولات تحاول إتاحة أشكال من التقارب ما بين المدرسة والمقاولة، من قبيل تنمية التناوب وإعطاء طابع مهني للدراسات الجامعية. من هذا المنطلق، فالأنماط الملموسة للتمفصلات ما بين المدرسة والحياة المهنية، هو ما يمكن اعتباره نظاما للتربية والتكوين السائد، تتسم بحركيتها وبتغيرها في الزمن والفضاء ؛ وهو ما تشهد عليه وتؤكده المقارنات الدولية.

---

(6) عبد الكريم غريب، سوسيولوجيا المدرسة، ص 212.

1.3.4. التربية والبطالة :

من خلال الرجوع إلى المعطيات المتعلقة بنسب حملة الشواهد، تعود أعلى نسبة للبطالة إلى حاملي الشواهد العليا ؛ ومن هنا، تطرح إشكالية النجاعة الخارجية لمنظومة التربية والتكوين ؛ ويمكن تفسير هذه الإشكالية بمجموعة من العوامل، وهي كما يلي :[7]

- كانت الدولة إلى حدود الثمانينيات من القرن الماضي، فاعلا رئيسا في سوق الشغل ؛ حيث كانت تشغل نسبة مهمة من حاملي الشواهد. وقد زاد تراجع الدولة عن عدد من الأنشطة ذات الطابع الاقتصادي، من جراء برنامج التقويم الهيكلي، من تفاقم حدة البطالة في أوساط حاملي الشواهد.

- إن بنية التكوين الجامعي، الذي أنتج خريجين ذوي تخصص أدبي وقانوني بما يتعدى الثلثين من النسبة الإجمالية للخريجين، تحد من إمكانة إدماج هذه الفئة من حاملي الشواهد في سوق الشغل. فالمؤسسة الجامعية تظل بعيدة عن تلبية متطلبات القطاع الخاص فيما يخص الكفايات والتأهيل المتخصص، التي تتطلب مؤهلات علمية وتقنية بالدرجة الأولى.

- بالرغم من المجهودات التي تفردها الجامعات في مواكبتها لمحيطها، فإن هذه المنظومة غالبا ما يتم تصورها على أنها عاجزة عن الاستجابة للسياسات التنموية العامة، وكذا لمتطلبات المحيط الاقتصادي.

2. الانفتاح على المحيط الاجتماعي :

من منظور سوسيولوجي، تعتبر المدرسة مجتمعا مصغرا ؛ ومن تم، فإن الانفتاح يعني التفاعل ما بين مجتمعين ؛ فالمدرسة تفيد في هذا السياق مفهوما مجردا، تتمثل مكوناته في التلاميذ والهيأة التربوية والطاقم الإداري ؛ كما أنها تعني المناهج والبرامج التي تشكل موضوع التعلم والبحث والدراسة. تجب الإشارة من باب الضرورة، أن المدرسة الحديثة لم تعد معزولة عن المجتمع ؛ بل يتواجد ما بينهما تأثير متبادل في إطار جدلية مستمرة ؛ بل إن المدرسة تساهم بالتأكيد في خلق حراك اجتماعي Mobilité sociale وديناميه اجتماعية وتنوع الحاجيات المجتمعية. إن المدرسة باعتبارها منظومة، تضطلع بوظيفتين أساسيتين، وهما وظيفة الإدماج ووظيفة الإنتاج ؛ فهي تروم من جهة إدماج التلاميذ الوافدين من المحيط ؛ ومن جهة أخرى، تعمل على إنتاج الأطر ومد المحيط بهم.

---

(7) التقرير التحليلي للمجلس الأعلى للتعليم، 2008، ص 53.

من ضمن ما تضمنه تقرير قدمته اللجنة الدولية المكلفة بالتربية للقرن الحادي والعشرين لمنظمة اليونسكو، أن دور المدرسة «يتمثل في 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»[8].

لعل أهم ما أشر عليه الميثاق الوطني للتربية والتكوين، هو مسألة تعميم التعليم ؛ ولتحقيق هذا الهدف، يؤكد الميثاق على نشر التعليم بالعالم القروي، وخلق مدرسة وطنية تتسم بالقرب في إطار ما أضحى يسمى باللامركزية الجهوية ؛ زد على ذلك، أنه يوجه الدعوة إلى إرساء الشروط الضرورية لتكافؤ الفرص وجعل المدرسة منفتحة على قضايا المجتمع، من قبيل المشاكل البيئية والأسرية والسكانية.

لا ينبغي أن نفوت الفرصة للإشارة إلى أن هنالك دعوة إلى إحداث مدرسة جماعاتية Ecole communale أو ما اصطلح عليه سابقا عبد الكريم غريب «المركب التربوي»[9] ؛ على شاكلة بعض البلدان التي نجحت في تجربة الانفتاح، كمدرسة موساك Ecole Mousac في مدينة ڤيينا بالنمسا، التي استطاعت أن تترجم أهدافا بيداغوجية اجتماعية شاملة، تتمثل في التفاعل التام الذي حصل ما بين المؤسسة المدرسية والسكان ؛ وهو تفاعل يتجلى في درجة التشارك التي تم تحقيقها.

يتعين على المدرسة أن تعمل على ملاءمة مناهجها وبرامجها مع متطلبات المجتمع ؛ وذلك مع احترام خصوصية الجماعة السكانية المعنية والمكان والزمان ؛ وفي حدود الإمكانات المالية والاقتصادية. في سياق انفتاح المدرسة على المحيط الاجتماعي، ينبغي احترام طرق جديدة في التعامل بين الأسرة والمدرسة ؛ وهو ما يتجسد في الحوار والتواصل والتفاهم، طرائق تمثل أرقى سبل الانفتاح المتوخى ؛ ويتجسد مبدأ التواصل في العمل على تقريب المدرسة من الآباء، وتنظيم أيام مفتوحة، وتنظيم أنشطة تربوية وعلمية وثقافية مشتركة. يتجلى الانفتاح الناجع في الانفتاح الذي يحول المدرسة إلى مجال عمومي يطبعه التعاون والتشارك ما بين المدرسة والأسرة، بغية ترجمة تعليم جيد.

3. الانفتاح على المحيط الثقافي :

يؤكد الميثاق الوطني ضمن بنوده، على ضرورة انفتاح المدرسة على كافة المكونات الثقافية للمجتمع ؛ وفي هذا الصدد، فقد نص بالأساس على ما يلي :

---

(8) قضايا تربوية، ص 51.

(9) عبد الكريم غريب : التخلف الدراسي، مرجع سابق، 1991.

- إقرار تدريس اللغة الأمازيغية باعتبارها مكونا ثقافيا ؛
- الاهتمام أكثر بتدريس اللغات الأجنبية، ومنها الفرنسية والإنجليزية والاسبانية والألمانية...؛
- إقرار تعددية الكتب المدرسية وفتح المجال لكافة الفعاليات الثقافية والتربوية للمساهمة في تطوير المنظومة التربوية.

إن الملاحظ، هو أنه إلى حد الآن، مايزال التواصل بين المدرسة والمؤسسات الثقافية، يتسم بضعف وتيرته ومدى إسهامه ؛ وهو الأمر الذي يستلزم على الوزارة الوصية على الشأن الثقافي وجمعيات المجتمع المدني، الانفتاح على المدرسة من خلال العمل على تشجيع إنشاء المكتبات والخزانات العمومية، والسعي إلى ترويج ونشر مختلف الثقافات المحلية والجهوية والوطنية والعالمية؛ وذلك بالنظر للتحولات السريعة التي يشهدها العالم في ظل العولمة، المتمثلة في التدفق السريع والمتواتر للأموال والأشخاص والمعرفة والتكنولوجيا الجديدة للإعلام والاتصال.

يتعين على المدرسة أن تغذي لدى الفرد الوعي بجذوره الثقافية، الكفيلة في المقام الأول بتحديد موقعه في العالم، ثم تعليمه احترام الثقافات الأخرى وتقديرها، وجعله قادرا على الانخراط في الحياة وفهم الوقائع التي تهم مصيره الشخصي ومصير الآخرين[10].

4. الانفتاح على المحيط السياسي :

تتمثل أولى الملاحظات في هذا الباب، في ضعف الثقافة السياسية لدى التلاميذ ؛ وربما كانت المناهج التعليمية إلى حدود العقد الأخير من القرن الماضي، تتصور الخوض في مضامين سياسية، من قبيل طابوهات. أما اليوم، وباعتبار خفض سن الانتخاب إلى 18 سنة، صار من مسؤولية المدرس إحاطة التلاميذ معرفة بحقوقهم وواجباتهم وتلقينهم المفاهيم السياسية اللازمة لاستيعاب الحياة السياسية ببلادهم. ويلاحظ أن هناك تحول ملحوظ بهذا الخصوص ؛ إذ أخذت المناهج والبرامج الجديدة تسير في هذا المنحى ؛ خاصة فيما يتعلق بالتربية على المواطنة، والتربية على حقوق الإنسان ؛ بالإضافة إلى أنه على مستوى الدراسات الجامعية، يبقى مسلك العلوم القانونية كفيلا بتأهيل الطالب الجامعي للحياة السياسية. والمفاهيم المرتبطة بالسياسة، من قبيل الديمقراطية والشفافية والنزاهة، وحقوق الإنسان والتعددية واللبرالية والحداثة والتسامح ؛ كلها مفاهيم، يتم اكتسابها بفضل التربية المدرسية ومناهجها.

(10) قضايا تربوية، ص 52، مرجع سابق.

5. الانفتاح على المحيط التكنولوجي :

ينبني التفاعل الناجع ما بين المدرسة والمحيط على إرساء تواصل فاعل بينها وبين كافة مكونات هذا المحيط ؛ وتبقى التكنولوجيا من ضمن أهم هذه المكونات.

نحيل في هذا المعرض، على رؤية المكي المروني، الذي يتصور أن تطور المدرسة في البلدان النامية، يحتاج في الوقت الراهن، إلى إجراءات عدة، 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»[11] وفي نفس المنحى، يرى رشيد الخديمي، أن «التقنيات التكنولوجية الحديثة باتت 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»[12].

ثالثا - الانتقادات الموجهة إلى المدرسة وإلى المحيط :

1. الانتقادات الموجهة إلى المدرسة :

شكلت المدرسة موضوعا للعديد من الانتقادات، سوف نقتصر على البعض منها في هذا المعرض.

1.1. انتقادات كولانز :

يتصور كولانز أن المدرسة تمثل فضاء للصراع بين الطبقات الاجتماعية ؛ إذ أن الطبقة التي تهيمن على النظام التعليمي، تسعى إلى الضغط على أرباب المقاولات بهدف التشغيل بناء على معيار الشهادة أو الدبلوم. وبالنظر لكون المدرسة لا تقدم للفرد المعارف الموضوعية، ولا تنمي لديه القدرات الإجرائية المحايدة ثقافيا فقط ؛ وإنما تفرض عليه ثقافة الطبقة المهيمنة، وتقدمها إليه باعتبارها ثقافة كونية مشروعة ؛ فإنه لا يتم انتقاء الأفراد تبعا لمعيار إنجازاتهم، وإنما بحسب انتمائهم وولائهم للطبقة المهيمنة[13].

1.2. انتقادات بورديو وپاسرون :

ما يميز أطروحة كل من بورديو وپاسرون Bourdieu et Passeron، هو أنها تباشر دراسة النظام التعليمي من الداخل ؛ وهو ما يعني دراسة ما يجري داخل النظام التعليمي ؛ فعلى سبيل

(11) المكي المروني، البيداغوجيا المعاصرة وقضايا التعليم، ص 62.
(12) العربي اسليماني ورشيد الخديمي : قضايا تربوية، مرجع سابق.
(13) العربي اسليماني، المعين في التربية، ص 128.

المثال، يعني تناول مسألة تكافؤ الفرص من الداخل الاهتمام بدراسة الامتحانات ومحتوى البرامج واللغة المتداولة داخل المدرسة والعلاقة التربوية ؛ أي دراسة الميكانيزمات المدرسية البحتة، التي تؤثر على مسألة عدم تكافؤ الفرص. تجد أطروحة هذين الباحثين منطلقها في مسألة إعادة الإنتاج Reproduction، والتي تفيد اشتغال المنظومة التعليمية وفق تقسيم المجتمع إلى طبقات ؛ وهو الأمر الذي يجعلها تعيد إنتاج هذا التقسيم ؛ بل إنها تسعى إلى الحفاظ على الوضع القائم، المتمثل في عدم تساوي الأطفال على مستوى الكم الثقافي ؛ بمعنى المهارات اللغوية والمعارف الملائمة والمناحي الضرورية لعملية التواصل التربوي. وبهدف تحقيق إعادة الإنتاج، تقوم المدرسة بتمرير لغة وثقافة الطبقة المهيمنة، وهو ما يشكل لدى المتمدرسين نمطا من الاستعداد أو مجموعة من القيم التي يتم استدخالها، وتبقى في صالح الطبقة المهيمنة ؛ بالإضافة إلى تشكل نوع من الاعتيادية Habitus.

على هذه الشاكلة، تيسر المدرسة عملية التوافق على التلاميذ المنحدرين من أسر ميسورة، بينما تدفع بالتلاميذ المتحدرين من أوساط غير محظوظة، إلى معايشة قطيعة ما بين ثقافتهم وثقافتها. ولكي يحصل التوافق، ما من مندوحة عن التخلي عن الثقافة الأصلية واستدخال ثقافة الطبقة المهيمنة عبر ما يصطلح عليه فيليب پيرنو Philippe Perrenoud بالانحلال الثقافي Déculturation أولا، ثم المثاقفة ثانيا Acculturation.

1.3. انتقادات بازل برنشتاين :

يميز بازل برنشتاين Basil Bernstein[14] ما بين نوعين من الشفرات أو المعارف ؛ فهنالك ما يسمى بالشفرة الضيقة Code restreint، وهي المتواجدة أساسا لدى الطبقات غير المحظوظة ؛ وبالنظر لمحدودية دائرتها، غالبا ما تعترض التلميذ صعوبات في التعلم المدرسي. أما الشفرة المصاغة Code élaboré، فهي تتواجد لدى التلاميذ المنحدرين من أوساط ميسورة؛ وهي تتميز بتيسير عملية التعلم المدرسي. في هذا الصدد، يرى **مصطفى حجازي**، أن الشفرة الضيقة تتعارض مع لغة المدرسة ومنطق المعرفة المجردة، وهو ما يجعل التلميذ يعيش اغترابا حقيقيا داخل المدرسة.

1.4. انتقادات فورس Forsé :

إذا كان التكوين يظل، بالرغم من ثقل الوسط الأسري، هو المحور الذي يتبنين حوله الاندماج؛ فينبغي أن نتوقع من المدرسة لعب دور رئيس على مستوى الحركية الاجتماعية ما بين

(14) B. Bernstein, Langage et classes sociales

الأجيال. ألا تتمثل الوظيفة الرسمية للمدرسة في إعادة توزيع الأوراق من جيل إلى نظيره اللاحق ؟ يبدو من المنطقي أن الشاب الذي يتوفر على مستوى من التكوين أعلى من مستوى والده، يعيش حركة اجتماعية تصاعدية ؛ بمعنى أنه يندمج في مكانة أعلى على مستوى السلم الاجتماعي. وفي واقع الأمر، ينكشف على أن مكانة الفرد بالنسبة لوالده، قلما ترتبط بحيازته شهادة أعلى من تلك التي يتوفر عليها الأب ؛ وهو ما يصطلح عليه الباحثون السوسيولوجيون في مجال الحركية بمفارقة أندرسون Paradoxe d'Anderson[15].

2. الانتقادات الموجهة إلى المحيط :

يجمع أغلب الملاحظين، أن المحيط ما يزال يعاني من هشاشة وعجز بخصوص الانفتاح على المدرسة ؛ ويلتمس هؤلاء تبريرهم في الواقع الذي يعيشه الاقتصاد المغربي ؛ إذ أن هذا الأخير، يعتمد بنسبة كبيرة على يد عاملة لا يطلب منها سوى مجهودها العضلي ؛ ولا أدل على ذلك من حقيقة، انخفاض نسبة العطالة بين الأميين (الانتقال من 7% 1,6 سنة 1984 إلى % 11,2 سنة 1990)، في مقابل ارتفاع نسبتها لدى حملة الشواهد.

في ظل هذه الوضعية، يستحيل انفتاح المحيط على المؤسسة المدرسية ؛ لأنه لا يأخذ بعين الاعتبار حاجياتها وتطلعاتها، عند إرساء مخططات التهيئة وصياغة برامج الجماعات المحلية ومشاريع المقاولات والجمعيات.

من جهة أخرى، بالرغم من دعوة الميثاق الوطني للتربية والتكوين إلى إبرام عقود شراكة ما بين المدرسة ومحيطها ؛ فإن هذا الأمر، يظل غير قابل للوضع قيد التطبيق في ظل محيط مطبوع بعدم جاهزية مكوناته الاقتصادية والاجتماعية والسياسية للتعامل مع المدرسة. يقول محمد بردوزي في هذا الصدد : «إن الميثاق يعتبر المقاولة مكانا للتكوين وشريكا للمدرسة في عدة جوانب، خاصة منها التكوين المستمر والتمرس والتكوين من خلال التعاقد 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»[16].

من جهة أخرى، ودائما في إطار الانتقادات الموجهة إلى المحيط، يلاحظ الموقف السلبي لجمعية الآباء ؛ فهؤلاء يحجمون عن ارتياد المؤسسة المدرسية لتتبع السير الدراسي لأبنائهم ومسايرة

---

(15) Forsé, Mise en évidence du paradoxe d'Anderson

(16) محمد بردوزي، تحديث التعليم في المغرب، نحو تفعيل الميثاق الوطني، ص 114.

حياتهم داخل المدرسة ؛ خاصة أن بعض أنماط الدعم التربوي تستلزم تدخل الأسرة والتعاون ما بينها وبين المؤسسة المدرسية. وفي هذا المنحى، يعتبر الميثاق الوطني، جمعية الآباء شريكا متميزا ؛ حيث يدعو المدرسة إلى إشراك الآباء في اتخاذ القرارات ووضع مشاريع المؤسسات والخرائط المدرسية....

• خـلاصـــة :

من قبيل الخلاصة، يمكن القول، إن إشكالية الانفتاح المتبادل ما بين المدرسة والمحيط، تظل غاية في التعقيد، والعناصر التي تشكلها ذات طابع اقتصادي وسياسي واجتماعي وثقافي وأخلاقي ؛ كما أن الأزمة الملازمة للمدرسة المغربية، لا يمكن حلها بتدابير قطاعية صرفة ؛ بل تتطلب تبني مقاربة شمولية قادرة على إعادة النظر في كافة مكونات المدرسة والمحيط.

على هذا الأساس ومن هذا المنطلق، يتبين، أن أزمة المدرسة المغربية على الخصوص، أزمة مهيكلة وبنيوية ؛ فهي لا تشتكي من إشكاليات يمكن الوقوف على أسبابها وعوامل ؛ وإن تشكل نسقا Système، يحتاج إلى معالجة جذرية ؛ حيث إن أزمة التعليم المغربي متشابكة ومتداخلة مع كل القطاعات الاجتماعية ؛ الأمر الذي يضعها في وضع مأزوم، يتوقف على مشروع واضح المعالم (كما هو الأمر للميثاق الوطني للتربية والتكوين)، وإرادة خالصة وصادقة لتحويل ذلك المشروع من حالة الكتابة على الورق إلى تفعيل حقيقي وواقعي ؛ مع تحيينه وفق المستجدات المحلية والكونية.

14

الحكامة في مجال التربية والتكوين

• مدخل :

إن مجال التربية والتكوين في أي مجتمع من المجتمعات، يشكل مما لا شك فيه الأرضية الأساس للتطور والنمو، ومواكبة مختلف المستجدات، والتأهل لمواجهة مختلف الرهانات الداخلية منها والخارجية. وبالنظر للأهمية الكبرى التي يحظى بها مجال التربية والتكوين، فإن التوجيهات العليا ببلادنا أسندت له الأولوية ؛ بحيث أضحت مسألة التربية والتكوين تشكل القضية الأولى بعد الوحدة الترابية.

ترد هذه الأهمية من الدور الرئيس والجوهري، الذي تضطلع به المنظومة التربوية في تنشئة الأفراد وتأهيلهم لامتلاك القدرة على التكيف والخلق والإبداع ؛ ذلك أن بنية المعرفة في الوقت الراهن أصبحت تندرج وفق وتيرة متسارعة ؛ خصوصا حينما أصبح من الأكيد أن المدرسة هي التي تمثل الوسط الطبيعي للاستثمار في الرأسمال البشري من جهة ؛ ومن جهة أخرى، ترتكز تنمية المجتمع على نوعية الكفاءات المؤهلة ضمن منظومتها التربوية التكوينية.

بهدف بلوغ المدرسة أهدافها ومقاصدها ؛ كان لزاما عليها أن تلتحم بقوة بأساليب التجديد والتغيير والبحث عن السبل والإمكانات المثلى، حتى تتميز منتوجاتها على إثر ذلك بالجودة المنشودة ؛ وهو الأمر الذي أدى بالمنظومة التربوية التكوينية، في مستهل القرن الحادي والعشرين إلى معايشة تحولات جذرية، على مستوى المقاربات والأساليب والاستراتيجيات ؛ حيث شكلت الحكامة في الميثاق الوطني للتربية والتكوين، مقاربة جديدة، كانت غاياتها تتمثل في جعل المدرسة في صميم اهتمامات الجميع، على المستوى المحلي والإقليمي والجهوي، وامتثالا لأسلوب ديمقراطي شفاف، يتيح تظافر الجهود وتوحيد وجهات النظر والأفكار ما بين الآباء وأولياء أمور التلاميذ والمدرسين والمدراء والجماعات المحلية وجمعيات المجتمع المدني والأحزاب السياسية والتنظيمات النقابية والقطاعات الخاصة ؛ حتى يتسنى على تلك الشاكلة التوصل إلى حلول سليمة وناجعة.

يحيل مفهوم الحكامة في مجال التربية والتكوين على هذا النحو، على مفهوم حداثي، مفاده أن المدرسة لمن يتعلم فيها وللمحيط السوسيولوجي الذي تندرج فيه. والخطاب التربوي الحداثي المرتبط بالحكامة، هو ما ميز البرنامج الاستعجالي ؛ حيث يراهن في مختلف مشاريعه على استراتيجيات تتبنى المفهوم الحقيقي للحكامة ؛ وهو ما يعني أن مشاركة مختلف الفاعلين المرتبطين بالمنظومة التربوية التكوينية، باعتماد الشفافية وحرية الرأي والتعبير والديمقراطية في صياغة واتخاذ القرارات، صارت في الوقت الراهن من أنجع الأساليب والوسائل لتحقيق التقدم السليم في المسار المرسوم.

أولا - مفهوم الحكامة بين الأمس واليوم :

لا يتسم مفهوم الحكامة بالجدة في المغرب ؛ فقد كان حاضرا منذ زمن بعيد على مستويين : طبيعة التقسيم الجغرافي والقبلي للمغرب، وممارسات الشعب المغربي ومختلف علاقاته الاقتصادية والاجتماعية. فبالنسبة للمستوى الأول، دأبت السلطة منذ عهد المرينيين على تقسيم المغرب إلى أقاليم ؛ وذلك بغرض تيسير الضبط والتواصل مع أفراد الشعب المغربي، وعلى وجه الخصوص لجمع الضرائب ؛ أما على المستوى الثاني، تشير الوثائق التاريخية إلى تواجد أعراف أو قوانين أو ديوان لدى بعض القبائل، وهي تمثل مجموعة من الضوابط والقوانين المكتوبة على شكل فقرات، تنظم مختلف العلاقات الاجتماعية والاقتصادية والقضائية والأمنية، ما بين أفراد المدشر أو القبيلة أو مرفق اجتماعي، كالسوق أو الطرق المسلوكة أو الغابة أو المسجد أو السقي بالسواقي أو الرعي أو الطواحين الهوائية....

تتضمن هذه الأعراف تدابير زجرية ترتكز على عقوبات مالية في حق كل من يلحق ضررا بغيره من الأفراد مدنيا أو ماليا أو في عرضه وشرفه، أو يتسبب في ما يضر بالسير العادي في المرافق السالفة الذكر. يسود الاعتقاد أن عرفاء القبائل (إنفلاس) قد عمدوا إلى إرساء هذه الإجراءات الزجرية من أجل ضبط الأمن وضمان الاستقرار، وبخاصة في مراحل ضعف السلطة المركزية ؛ ومن تم اتخذت هذه الضوابط صفة إلزامية من مجلس القبيلة، الذي يضطلع بالإشراف على تنفيذها ؛ وتجدر الإشارة إلى أن هذه الضوابط كانت خاصة بالقبائل الجبلية والفحصية البعيدة عن مراكز الدولة.

ما من شك، أن سبل العيش تتطور وأنماط الحياة تتغير تبعا لآليات تسخير الطبيعة لاستقرار الانسان، وتبعا لتطور وسائل الاتصال والتواصل بين الأفراد ؛ وفي هذا السياق، نشير إلى تحولين مهمين كان لهما الأثر البالغ في وسائل الإنتاج وفي طبيعة التواصل والاتصال. يرد التحول الأول، من اندثار المعكسر الشرقي، واحتكار قطب غربي عولمي لتسيير العالم ؛ أما التحول

الثاني فهو يهم مسألة تداول السلطة بالمغرب مع المعارضة ؛ وهو ما شهدته أواخر القرن العشرين؛ مما أشر، مبدئيا ومنهجيا، على التوجه إلى الاشراك الواقعي لمختلف مكونات المجتمع المدني في تدبير الشأن العام، وتحويل التنمية إلى مشروع وطني بالمعنى الصرف ؛ مشروع يعكس إرادة فعلية، ويترجم قرارا سياسيا وثقافيا مجتمعيا، تلتئم حوله كافة أطراف المجتمع ومؤسسات الدولة في إطار من التكامل والتناغم للسير قدما في مسار التنمية.

ترتكز الحكامة في إنجاح آليتها على تواجد مدبرين للشأن السياسي للبلد، يرومون خدمة المجتمع ماديا ومعنويا، عبر إصلاحات واستراتيجيات ومخططات يتم تنفيذها على المستويين المركزي واللامركزي. ولا يمكن تصريف هذه المشاريع إلا عبر مؤسسات التربية والتكوين، والتي لا تذخر جهدا في خلق شراكات فاعلة ؛ حيث يتآلف العمل الجمعوي والمقاولاتي مع العمل الحكومي، وحيث تترجم بشكل عملي دلالات الديمقراطية الحقيقية، التي تتجلى في التكامل بين مختلف مكونات البلد، من خلال تفعيل القوى المحلية، التي يتم منحها مجموعة من الصلاحيات في إطار اللامركزية. من هذا المنطلق، تتلخص مرتكزات الحكامة في ثلاثة مكونات رئيسة، وهي :[1]

- الموارد البشرية الكفأة، التي يسهم كل منها من زاوية تخصصه ؛
- بنية تحتية ملائمة، يتم من خلالها التركيز على فك العزلة عن العالم القروي ؛
- وضع مخطط وبرنامج كفيلان بتحقيق الأهداف المسطرة.

يتمثل وجها عملة التنمية البشرية في الجهوية من جهة، ومن جهة أخرى في اللامركزية واللاتمركز ؛ وهو ما ينص عليه الميثاق الوطني للتربية والتكوين في المادة 145 «تحدث هيآت متخصصة في التخطيط والتدبير والمراقبة في مجال التربية والتكوين، على مستوى الجهة والإقليم وشبكات التربية والتكوين، وكذا على صعيد كل مؤسسة، بغية إعطاء اللامركزية واللاتمركز أقصى الأبعاد الممكنة ؛ وذلك عن طريق نقل الاختصاصات ووسائل العمل بصفة تدريجية حثيثة وحازمة، من الإدارات المركزية إلى المستويات المذكورة أعلاه».

تنكشف أهمية الجهة أو الجهوية في ترجمة حكامة ناجعة بما يلي :

- حشد جميع الطاقات من مختلف الموارد البشرية، وتعبئتها لتحقيق التنمية الشاملة والمستدامة ؛
- تحقيق التكامل من خلال تحمل كافة فعاليات المجتمع لمسؤولياتهم، كل من زاوية تخصصه وفي مجاله وبيئته ؛

(1) الحسن بوقسيمي، مدلول الحكامة بين الأمس واليوم، مجلة مسارات جديدة، العدد 2، ماي 2010.

- توخي الدقة في تنظيم كل الفاعلين، دولة ومجتمعا، سياسيين واقتصاديين وتربويين واجتماعيين وفنيين، في كل ما يتعلق بتنمية جهتهم ؛
- تفعيل الجهة لمعالجة الفوارق الجهوية، اجتماعيا واقتصاديا ؛
- اعتبار الجهة حكما محايدا لتوفير فرص اقتصادية واجتماعية متكافئة للجميع، ومسؤولة عن تحقيق المساواة والتوازن، العنصران الأساسيان في كل تنمية.
- تمثل الجهوية الإطار السياسي والثقافي لأي مشروع تنموي، ويمثل الفرد منطلق وهدف الجهوية والفعل التنموي.

1. الحكامة أو المفهوم الجديد للسلطة :

أكيد أن تبني مقاربة التدبير بالحكامة، تربت عنه محاولة تغيير مبادئ ومنطق تدبير الشأن العام، خاصة في غضون العشرية الأخيرة ؛ ولعل ذلك وارد من تأثير أزمة دولة الرعاية[2] ؛ ولقد أضحت جل القطاعات الإنتاجية وتقديم الخدمات الاجتماعية تشهد تطورا خارج الدولة ؛ وذلك في إطار ما يسمى بسياسة الخوصصة وإشراك مؤسسات المجتمع المدني. كان من نتائج ذلك التخلي في مجالات عدة عن النموذج المركزي والهرمي العمودي للدولة لصالح نموذج جديد أفقي للتدبير، عبر إدماج شبكة من الفاعلين المستقلين، وتغيير الإطار التنظيمي للمؤسسات العمومية ؛ حيث حظيت بعض المرافق العمومية بصفة مصالح التسيير المطبوعة بسمة التدبير الذاتي المستقل.

خلال عقد الثمانينيات، تمت استعارة مصطلح الحكامة من عالم المقاولات ؛ حيث كان يدل على أنماط التنسيق والشراكة المختلفة من أجل التحكم في الأسواق ؛ وهو ما يحيل على مفهومي التروست Trust والكارتيل Cartel ؛ ليتم بعد ذلك نقله إلى مستوى طرائق ممارسة السلطة السياسية، لتحوز موقعا متميزا في القاموس السياسي المعاصر. في المجال التنموي، تم لأول مرة استعمال لفظ الحكامة الجيدة من قبل البنك الدولي سنة 1989 ؛ وقد عرفه باعتباره «الطريقة التي تباشر بها السلطة إدارة موارد الدولة الاقتصادية منها والاجتماعية، بهدف تحقيق التنمية.

يتضح من خلال هذا التعريف أن لفظ الحكامة يكتنف دلالة اقتصادية تتسم بطابع العمومية؛ والذي يمنحها صلاحية التطبيق على كافة التنظيمات والمؤسسات على اختلافها وتنوعها. في إطار هذا التعريف وبشكل أكثر دقة، يسع القول إن الحكامة هي مجموع مختلف الطرائق الفردية والمؤسساتية العامة والخاصة، التي يتم اعتمادها لتدبير الشؤون المشتركة. فهي

(2) عبد الله زارو، الحكامة أو المفهوم الجديد للسلطة، الحكامة في مجال التربية والتكوين، مسارات جديدة، العدد 2، ماي 2010.

عملية دائمة يتم بمقتضاها التوفيق بين المصالح المتناقضة أو المتنوعة، واتخاذ إجراءات على أساس التعاون».

إن التعريف الذي قدمه البنك الدولي للحكامة الجيدة، قد شهد تطويرا تبعا للإكراهات التي اعترضته في برامج التنمية ؛ إذ اعتبر أن أساس أزمة التنمية في العديد من الدول، هي أزمة حكامة في المقام الأول ؛ ويعزى ذلك إلى فساد النظم السياسية وضعف التخطيط والتسيير ؛ مما حذا بالبنك الدولي إلى صياغة مجموعة من المعايير لقياس الحكامة الجيدة بهدف توجيه أهداف برامجه التنموية، أو تقديم بعض مشاريع طلبات التمويل ؛ وتتطلب منهجية مضبوطة لممارسات الحكم والتنظيم التي يتعين وضعها قيد التطبيق.

في هذا السياق، وضع البنك الدولي أربعة شروط لإرساء الحكامة الجيدة :

- إقامة دولة القانون، والتي تأخذ على عاتقها حماية أمن وسلامة المواطنين، وضمان احترام القوانين الذي يمر عبر قضاء يتسم بالنزاهة والاستقلالية ؛
- الإدارة الجيدة أو حسن التدبير، والذي يقتضي تدبيرا سليما وعادلا ومنصفا فيما يتعلق بالنفقات العمومية ؛
- السؤولية والمحاسبة، وهي تقتضي أن يقدم المسؤولون حساب إنجازاتهم أمام المواطنين ؛
- الشفافية، وهي التي تفسح المجال للمواطنين كي يلجوا كافة المعلومات.

كما أنها تقتضي عددا من المؤشرات الإجرائية التي تمكن من القياس، والتي تتمثل فيما يلي:

- الإصغاء وإدماج وإشراك المواطنين ؛
- الاستقرار السياسي وغياب العنف ؛
- فعالية ونجاعة الحكومة ؛
- جودة القواعد المتعاقد عليها ؛
- سيادة دولة القانون ؛
- التحكم في ظاهرة الرشوة.

2. الحكامة ركيزة لقيادة فاعلة :

عمد المغرب منذ مستهل التسعينيات، إلى سن مجموعة من الإصلاحات السياسية والمؤسساتية، انطلاقا من قناعة المسؤولين بدور الحكامة في رفع التحديات التي فرضتها ظرفية

دولية ومحلية على البلد، والسعي إلى الاستجابة لمتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

رغم الإقرار المتواتر بأهمية ومكانة الحكامة في كافة المجالات ؛ فقد لوحظ غياب مصطلح الحكامة في أدبيات التربية والتكوين ؛ وهو الغياب التام في الميثاق الوطني للتربية والتكوين. وقد استعمل مصطلح الحكامة لأول مرة في تقرير الخمسينية، الذي شدد على ضرورة الطرح الجدي لقابلية المنظومة الوطنية للتربية والتكوين للحكامة ؛ وذلك بالنظر لدائرة التعقيدات ومكامن الضعف في هذه المنظومة. والإضافة الأهم التي وردت في هذا التقرير، هي أنه نص ولأول مرة على مصطلح القادة، ذلك أنه تم التنبه إلى أن غياب القيادة يعد من ضمن أسباب الاختلال الذي تعرفه منظومة التربية والتكوين بالمغرب ؛ وأن التأخر الملحوظ في عدد من أوراش التربية والتكوين يعزى إلى مجموعة من العوامل، وعلى رأسها تلك المرتبطة بالقيادة ؛ ومن ضمنها غياب القيادة الضرورية لإنجاح التغيرات المنشودة، وافتقار المنظومة التربوية إلى الآليات اللازمة للقيادة، وحاجيات المنظومة إلى تطوير آليات فعالة لقيادة مختلف عمليات الإصلاح.

انطلاقا من قناعة صائغي هذا التقرير بأهمية القيادة لإرساء وترسيخ الحكامة، فإنهم يربطون ما بين هذين المفهومين، إذ ينص التقرير على أن «الحكامة في حاجة إلى تطوير قدرات وآليات القيادة» كما يقر التقرير، في الفصل المفرز للحديث عن آفاق فعلية لإنجاح مدرسة للجميع، بالحاجة إلى القيادة لإنجاح مختلف عمليات إصلاح المنظومة التربوية، ويؤكد على ضرورة ترسيخ القيادة على كافة مستويات منظومة التربية والتكوين، وعلى تطوير قيادة تطبعها روح وإرادة التغيير، وتطوير القيادة التربوية من أجل النهوض بقيادة مشاريع الإصلاح، وإنجاح التغيرات الضرورية في أسلوب الحكامة.

في هذا السياق، تم التفكير في مسألة القيادة باعتبارها ركيزة أساس لنجاح الحكامة ؛ إذ يرتهن تحقيق هذه الأخيرة إلى حد بعيد على تواجد قيادة فاعلة، من باب الاقتناع، أن الحكامة تحتاج إلى قادة لهم القدرة على إحداث التغيير المنشود، إن في سلوك الناس أو المؤسسات؛ وذلك قصد ترجمة الأهداف المشتركة، وضمان مشاركة فعلية للجميع، مشاركة تنبثق من قناعاتهم وتتلاءم مع قدراتهم واستعداداتهم. إذا كان تناول الحكامة من منظور القيادة يعد بمثابة مقاربة جديدة، فإن التساؤلات التي تثيرها ذات طبيعة متميزة ؛ وهي تتمحور في آخر المطاف حول كيفية ضمان الانسجام والتكامل ما بين الحكامة والقيادة، حتى يتسنى تحقيق تنمية حقيقية يأخذ الإنسان في ظلها المكانة التي تليق به.

من خلال الاطلاع على بعض أدبيات الحكامة، ينكشف تواجد بعض أوجه التشابه ما بين المسائل التي تتناولها الحكامة وتلك التي تعالجها القيادة ؛ إذ أن الحكامة والقيادة تشتركان في

التأكيد على محورية الإنسان في العملية التنموية، وعلى السعي إلى إيجاد أساليب جديدة لتدبير شؤون الجماعات ؛ زد على ذلك، أنهما تلتقيان في التشديد على ضرورة العمل على استبدال الوسائل التقليدية لتدبير الجماعات لصالح المشاركة في السلطة واتخاذ القرارات والمسؤولية ؛ وأخيرا، يشترك هذان المفهومان في الإلحاح على التعبئة والمبادرة، والتعاون والسعي إلى الاستجابة لمختلف الحاجات الأساسية للإنسان.

من هذا المنطلق، لا يمكن للحكامة في أي مجال كان، بما فيها مجال التربية والتكوين، أن تعرف طريقها إلى التحقق بدون وجود قادة، يتمتعون بالقدرة على التأثير في العاملين معهم، وإقناعهم بإنجاز بعض الأعمال قصد تحقيق الأهداف المنشودة. ويقتضي هذا الأمر أن تتوفر في القادة مجموعة من المواصفات، التي من شأنها اجتذاب الناس إليهم وتعبئتهم للسعي إلى تحقيق رؤية القائد، التي يتعين أن ينصب اهتمام الجميع عليها.

من هذا المنطلق، يرتهن تحقيق الحكامة على وجود قادة تتوفر فيهم مجموعة من المواصفات، تتمثل في المقام الأول، في النظرة الإيجابية إلى الآخر والتفاني في العمل، والقدرة على الإقناع، والذكاء وبعد النظر. إلا أن توفر مواصفات القيادة هذه في الشخص يظل غير كاف ؛ إذ ينبغي أن يمتلك القدرة على التوليف بين المهام والمسؤوليات الموكولة إليه والعلاقات الإنسانية مع العاملين برفقته، عبر استعمال أساليب متنوعة، تبعا للظروف والمواقف وتماشيا مع مختلف المتغيرات والعوامل التي تؤثر في بيئة العمل. بالإضافة إلى ذلك، أصبح القائد مطالبا بتشكيل رؤية مستقبلية واضحة، وإشراك العاملين معه في تبنيها والسعي إلى ترجمتها على أرض الواقع.

3. الحكامة تدبير عقلاني للمؤسسات :

الحكامة باعتبارها نهجا عقلانيا في تدبير الحكم أو إدارة جهة أو قطاع معين، منبثق من الديمقراطية كممارسة عقلانية، ترتكز على جودة التنظيم ودقة التخطيط والحساب، وترشيد الموارد وحسن استغلال الطاقات ؛ وهي تهدف إلى تحقيق التنمية المستدامة، بما تقتضيه من لا مركزية ولا تمركز. وهو ما يعني أنها تكريس للاستقلالية في تدبير الشأن المحلي بنوع من العقلانية ؛ ولا يتأتى ذلك إلا من خلال تبني آليات للمراقبة، ونهج الشفافية، وتفعيل مسطرة المساءلة والمحاسبة.

يتأسس البعد الديمقراطي في تدبير الشأن الوطني والجهوي والقطاعي والمحلي على ترسيخ الحكامة، بما هي حكمة وقدرة على الترشيد ؛ بمعنى أنها عقلانية في جوهرها، سيما أنها تتطلب إدارة فعالة وكفأة ومنصفة ؛ وترتكز على مجموعة من الآليات والإجراءات التدبيرية ؛ ومن ضمنها توافر المعلومات وتداولها والتواصل بشأنها، ومد قنوات الاتصال، والكفاءة والنجاعة في

اتخاذ القرارات وتمريرها بشكل ناجع ؛ بالإضافة إلى تبني التدبير التشاركي باعتباره تدبيرا ديمقراطيا، عقلانيا وحداثيا.

تغترف الحكامة أسسها النظرية ومبادئها العملية من الفكر العقلاني ؛ فهي ممارسة عقلانية تقوم على التخطيط والتوجيه والمشاركة في تدبير الشأن المحلي بنوع من الاستقلالية، التي تتيح الاستغلال العقلاني للموارد والطاقات كممارسة ديمقراطية قوامها اللامركزية[3] ؛ والغاية المتوخاة منها، هي تحقيق التنمية الشاملة لجهة أو قطاع أو مؤسسة معينة. في مجال التربية والتكوين، تعد الحكامة هي الوسيلة الناجعة لتدبير المؤسسات التعليمية على أحسن وجه ؛ والتربية تلتقي في جوهرها مع مفهوم الحكامة ؛ ويبقى الحديث عن ضرورة الحكامة في مجال التربية والتكوين، مطلبا ملحا واردا من صلب الاهتمام بتطوير منظومة التربية والتكوين من جهة، وإرساء وتدعيم الحكامة باعتبارها سلوكا وطنيا ديمقراطيا من جهة ثانية ؛ وهو الأمر الذي يعني أن هذا التوجه يتأسس على الإقرار بتواجد علاقة تشارطية ما بين الحكامة والتربية والتكوين.

لابد من الإشارة إلى أن تبني الحكامة كوسيلة في تدبير الشأن المحلي والقطاعي، لا يهم مجال التربية بمفرده ؛ بل يمثل مطلبا سياسيا واجتماعيا يهم كافة المجالات والجهات والقطاعات ؛ ذلك أن الحكامة امتداد لروح الفكر الديمقراطي الذي ينبغي أن يسود كسياسة فاعلة. في هذا السياق، لزم في مجال التربية والتكوين تبني حكامة كنهج عقلاني وحكيم لتدبير المؤسسات التعليمية؛ غير أنه لابد من الإشارة إلى أن للحكامة في هذا المجال انعكاسات إيجابية أخرى، تتعدى تدبير الشأن المحلي في هذه المؤسسات إلى إعادة إنتاج القيم السلوكية والفكرية والمعرفية والأخلاقية التي تنتعش منها هذه السياسة الرشيدة. ينعكس هذا الأمر إيجابيا على النهج الحكامي للدولة في باقي المجالات ؛ إذ أن الحكامة في بعدها الأخلاقي والقيمي والمعرفي، هي في المقام الأول مسألة تربوية تتموضع أصولها في التربية والتكوين كمجال لإنتاج مقومات النهج الديمقراطي ؛ غير أن هذا لا يمنع من القول، إن الهدف الأساسي من تبني نهج الحكامة في هذا المجال، هو السعي إلى تجاوز المعيقات والاختلالات التي يعرفها خصوصا إذا أخذنا بعين الاعتبار مقاصد السياسة التعليمية الجديدة، التي تتوخى تجديد المدرسة وتفعيل مخططات الإصلاح للرقي بمستوى التربية والتكوين من خلال إعمال الإجراءات التالية :[4]

---

(3) عبد الهادي مفتاح، الحكامة بما هي تدبير عقلاني للمؤسسات، الحكامة في مجال التربية والتكوين، مسارات جديدة، العدد 2، 2010.

(4) محمد بنيس، انطلاق إجراءات التحديث في إطار التدبير الجهوي لمنظومة التربية والتكوين بالمغرب، عالم التربية، العدد 13، 2003.

- تقليص الهوة بين المخططين والمنفذين والمستفيدين ؛
- تمكين المؤسسات التعليمية من إبراز وظائفها وقدراتها الإبداعية والإشعاعية، كمؤشر من مؤشرات التفوق ؛
- التأطير الذاتي للمشاريع ؛
- تمكين الفاعلين في الميدان من ابتكار الحلول المرتبطة بواقع الحال وعدم تهميشهم ؛
- تفجير الطاقات الإبداعية ؛
- تجاوز التنظيم الهرمي إلى التنظيم الخلوي التفاعلي ؛
- التحرر والاستقلالية والحركية ؛
- الانتقال من العلاقة التراتبية إلى العلاقة الأفقية ؛
- توفير الكفاءات ؛
- القدرة على التكيف مع المستجدات ؛
- تشجيع الاجتهاد في غياب النص المرجعي ؛
- تجاوز السلبية والتواكلية والانتظارية.

ثانيا - الحكامة التربوية :

• توطئـــة :

لعل التقرير الخمسيني الذي تم تقديمه حول التنمية البشرية بالمغرب وآفاق سنة 2025، يمثل مرجعا موثقا به، من حيث أنه عرض للإنجازات والنقائص التي شابت التنمية البشرية، المرتهنة بنوعية السياسات العمومية في المغرب وأنماط الحكامة. هكذا، ركز التقرير في المقام الأول على خيار النهج اللامركزي والجهوي، ومعيقات التدبير الإداري للمجال الترابي ؛ ويتعلق الأمر في هذا الصدد، بالحكامة الترابية التي لم تحقق النتائج المرتقبة ؛ وذلك بسبب انحرافات المسلسلات الانتخابية، وظرفية التحالفات الحزبية المحلية، وتفاوت التكوين لدى المنتخبين، وسوء التدبير وسوء التقطيع الترابي ؛ الشيء الذي لم يسعف في إرساء لا مركزية ترابية[5]. إلا أن هذا الوضع أخذ يصحح مع بروز ميثاق حسن التدبير وإحداث المجالس الجهوية للحسابات، والمحاكم الإدارية والتجارية.

(5) التقرير الخمسيني، المغرب الممكن - إسهام في النقاش العام من أجل طموح مشترك، 2006.

في خضم مسلسل الإصلاحات التي سطرها الميثاق الوطني للتربية والتكوين، تم سنة 2005 تنفيذ وقفة تقويمية لمنتصف عشرية الإصلاح ؛ وقد كشفت عن وعي متنام لدى الجهات المسؤولة بأهية التقويم، والمكانة الهامة التي يحتلها داخل نظام الحكامة ؛ حيث تم في هذا الصدد، تنظيم منتدى وطني للإصلاح تآلف فيه الشركاء الاجتماعيون والاقتصاديون والثقافيون والجمعويون، والأطر الفكرية والتربوية والأكاديمية من أجل تدارس المكتسبات واستشراف الآفاق. في إطار هذا المنتدى. اصطلح على خطة العمل الإصلاحية المتبناة للحكامة ؛ وقد تم التعبير عنها من خلال إجرائين، وهما الدعائم المؤسساتية واللامركزية واللاتمركز.

يفيد مفهوم الدعائم المؤسساتية، مجموع القوانين والمراسيم التطبيقية لإعمال إصلاح منظومة التربية والتكوين ؛ وهي الأنظمة الأساسية للتعليم الأولي والتعليم المدرسي الخصوصي وموظفي التربية الوطنية ؛ وكذلك قوانين إحداث الأكاديميات الجهوية وإرساء هياكلها، وإحداث مؤسسة محمد السادس للأعمال الاجتماعية، وإحداث المعهد الملكي للأمازيغية...، أما مفهوم اللامركزية واللاتمركز، فهو يتمحور حول إرساء الهياكل الإدارية للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، وإرساء الهياكل الإدارية للمصالح المركزية، وإعداد مسطرة جديدة لانتقاء مديري الثانويات التأهيلية التي تحتضن الأقسام التحضيرية وسلك شهادة التقني العالي، وإعداد النصوص التشريعية والتنظيمية الخاصة بتنظيم المؤسسات التعليمية (مجلس التدبير، المجلس التربوي والمجالس التعليمية)، ودعم الشراكة مع الجماعات المحلية والفرقاء الاجتماعيين، والتنسيق مع القطاعات الحكومية ومنظمات المجتمع المدني.

1. الرهانات الإتيقية للحكامة التربوية :

اقترنت الحكامة بحسن تدبير الشأن العام، وتشجيع المشاركة الفعالة للمواطنين، عبر جمعيات المجتمع المدني، وممثليهم على المستوى المحلي والجهوي والوطني ؛ كما أنها ارتبطت بتفعيل ثقافة الحوار فيما يتعلق بصياغة القرارات واتخاذها وتطوير المبادرات. ومن تم، فقد انبنت على مجموعة من القواعد الإتيقية الضرورية لبناء مجتمع يقوم على الديمقراطية والحرية والعدالة؛ وإذ يعد مجال التربية والتكوين بالإجماع، هو الطريق السالكة لإرساء هذه القيم، وأضحى الخطاب الإتيقي في مجال التربية يحتل الصدارة حاليا في النقاشات المتداولة ما بين الفاعلين التربويين والسياسيين، إلى حد أن جلهم يتحدثون عن المنعطف الإتيقي كعتبة مميزة للخطابات البيداغوجية المعاصرة[6]، والتساؤل الأساسي الذي ينبغي طرحه هو : ما هي الرهانات الإتيقية للحكامة التربوية، وكيف يتسنى لهذه الحكامة أن تسهم في تحسين جودة

(6) Alain Kerlan, Philosophie pour l'éducation, P. 58

المنتوج التربوي ؟ ولمعالجة هذه المسألة، ارتأينا في المقام الأول، أن نتوقف عند دلالة مفهوم الإتيقا Ethique ؛ ثم رهانات هذه القيمة في المجال التربوي ؛ وأخيرا التمظهرات الإتيقية للحكامة التربوية.

تتجلى دلالة الإتيقا عبر مقارنتها بدلالة الأخلاق ؛ فإذا كانت الإتيقا ترتكز على فكرة السعادة والحياة الطيبة، فإن مفهوم الأخلاق يرتكز أساسا على مبدإ الواجب ؛ ومن تم، اقترنت الإتيقا بما هو خاص ومتعدد ومتنوع، وارتبطت الأخلاق بما هو كوني وشمولي[7]. إن مجال الإتيقا، هو التساؤل والتحاور بشأن ما هو عادل، وما ينبغي فعله بشكل جيد، وبشأن معنى وقيمة هذا الفعل، اعتبارا لكون المبادرات الإنسانية تتخذ أوجها عدة وتختلف من حيث منظورها لما هو أفضل وأجود.

تلتمس الإتيقا كقيمة ومبدإ انخراط الفرد في المجتمع، وتغذية شعوره بالانتماء إلى هذا العالم، بهدف إسناد معنى للأشياء وللحياة وتقييمها ؛ وهو الأمر الذي يستدعي تبني منظور قيمي لاتخاذ بعض المواقف وتوجيه النقد للبعض الآخر.

في نص حول الإتيقا والقانون الأخلاقي، يفيد پول ريكور Paul Ricœur، أن الفعل الإتيقي يبرز من خلال ضمير المتكلم «أنا»، الذي يتخذ المبادرة، ويعطي معنى لأشياء العالم، ويجسد الفعل الحر. لكن الأنا الفاعلة مطالبة باكتشاف الآخر والتفاعل معه ؛ ذلك أن استقلاليتها وحريتها وفعاليتها، لها صلة وثيقة بالعناية بالقريب وبالعدالة التي نريد أن ينعم بها كل واحد[8]. إذن فالعلاقة الإتيقية تلتمس التفاعل بين حرية الذات «أنا» وحريتك «أنت» كآخر.

من هذا المنطلق، يتولد كل مشروع إتيقي من داخل وضعية تستلزم الاختيار والتشارك والتقييم ؛ ويتجلى طموح الإتيقا في مد الجسور بين الحرية كمنطلق والقانون كغاية[9] ؛ مادامت الحياة الإتيقية تتأسس على تدبير الوضعيات والتحكم فيها. لقد أضحت كافة هذه المفاهيم تؤثث مجال الحكامة ؛ إذ يستحيل الحديث عن التشارك بدون ديمقراطية، وعن المبادرة بدون حرية، وعن الفعالية بدون مسؤولية ؛ وهو الأمر الذي أكده پول ريكور في تحديده للعلاقة ما بين الإتيقا والسياسة، إذ اعتبر أن ما هو سياسي يشكل امتدادا لما هو إتيقي، لأنه يفسح له مجالا للممارسة ؛ كما أنه امتداد لملتمس الاعتراف المتبادل الذي يفضي إلى القول «إن حريتك تساوي حريتي»[10].

---

(7) Ibid, P. 72

(8) Paul Ricœur, Avant la loi morale

(9) عز الدين الخطابي، الرهانات الإتيقية للحكامة التربوية، الحكامة في مجال التربية والتكوين، مسارات جديدة، العدد 2، 2010.

(10) P. Ricœur, Du texte à l'action

بخصوص تمظهرات هذه الحكامة في المجال التربوي، خاصة على مستوى اتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية والفاعلية واللامركزية، فإن التساؤل الذي يطرح هو : إلى أي حد يمكن لهذه القيم أن تسهم في إدماج المواطن، وفي انخراطه بشكل فعلي في المسار التنموي للمجتمع ؟ بعبارة أخرى، ما هي سبل الحكامة التربوية كي تشكل تحديا للمشاكل التربوية المطروحة، وتساهم في تحسين جودة مردودية التكوين بالنسبة للجميع ؟ يتمثل الجواب في أن تحقيق هذا الهدف يتطلب أن يشكل الفضاء التربوي حقلا لتشجيع المبادرات والمشاركة الفعالة في إطار تواصلي مسؤول وغير متمركز حول الذات ؛ ومن هنا، تكتسب مفاهيم اللامركزية والمردودية والمشروع والتواصل دلالاتها الإجرائية. تقتضي إتيقية الحكامة التربوية إرساء أنظمة للتسيير التربوي، تقوم على التبادل والتشارك وقابلية التقويم، وبلورة استراتيجيا للتنمية التربوية، تأخذ بعين الاعتبار انخراط المجتمع المدني في تفعيل هذه الاستراتيجيا ؛ وهي تتوخى تطوير القدرات واستثمار التكنولوجيا، وتشجيع ثقافة الحوار والتشارك والوعي بالوضعية المشكلة، والتعرف على القيم التي تساعد على مواجهتها، وتحديد خطة عمل لاتخاذ القرارات.

إن الحكامة مرادفة للديمقراطية ؛ ومجال التربية والتكوين، هو الذي يشكل الفضاء الملائم لتفعيلها، بهدف إرساء وترسيخ قيم المساواة والحرية والتشارك والتحاور. وكما صرح إدغار موران Edgat Morin، «فإن كل الملامح الهامة للديمقراطية تتسم بالخاصية الحوارية التي تجمع بشكل تكاملي عناصر متناقضة، من قبيل الإجماع والصراع والحرية والمساواة والأخوة، والجماعة الوطنية والتناقضات الاجتماعية والإيديولوجية. وتتوقف الديمقراطية على الشروط المحددة لممارستها، مثل روح المواطنة وقبول قاعدة اللعبة الديمقراطية»[11].

ثالثا - الحكامة في مجال التربية والتكوين : الرهانات والأسس والمعايير :

• توطئة :

عرف المغرب انطلاق مجموعة من المشاريع الكبرى، التي تهدف إلى النهوض بعدة قطاعات استراتيجية، كالمجال الفلاحي عبر مخطط المغرب الأخضر، والملاحة البحرية من خلال مشروع الميناء المتوسطي، وإنتاج الطاقة عبر مشروع الطاقات المتجددة، والبرنامج الاستعجالي في إطار مشروع الإصلاح التربوي. ويتموضع هذا البرنامج ضمن الحركية التي تتوخى تحسين خدمات التربية والتكوين، والسعي إلى جعلها مسايرة للظرفية العالمية ؛ وتصنف كافة المخططات في خانة تدبير استراتيجي يستهدف إرساء دعائم الحكامة، التي تتأسس على المقاربة التشاركية والجهوية ؛

(11) إدغار موران، المعارف السبع الضرورية، ترجمة حماني أقفلي وعز الدين الخطابي، مجلة المدرسة المغربية، المجلس الأعلى للتعليم، الرباط، العدد 1، ماي 2009، ص 152.

ومن جملة ما أفرزته هذه المقاربة، هو توسيع النقاش حول تدبير الشأن التربوي عموما، وتدبير قطب التكوين بصفة خاصة ؛ سيما في شقيه الأساسي والمستمر ؛ فما هو إذن السبيل لتطوير الحكامة في قطب التكوين ؟ وكيف يتم التخطيط لعملية التكوين، الأساسي منه أو المستمر ؟ هل يستجيب هذا التكوين لحاجات المكوّنين ؟ وكيف يمكن الارتقاء بجودة التكوين لمواكبة متطلبات الظرفية الراهنة واستشراف الآفاق المستقبلية ؟

1. رهانات الحكامة في مجال التكوين :

1.1. التكوين الأساسي :

يفيد مصطلح التكوين الأساسي، مجموع عمليات التأطير والتتبع والمرافقة، التي تقوم بها مؤسسة مختصة، لتهييء الفرد لممارسة مهنة التدريس أو غيرها من المهن التي ترتبط بمجال التربية والتكوين. إن السمة المميزة لمؤسسات تكوين أطر التعليم، هي عدم التجانس على مستوى التوجهات والاستراتيجيات المتبعة في تأهيل المتدربين لممارسة مهنة التدريس ؛ ولعل هذا هو ما يفسر القطيعة التامة ما بين أساليب التكوين في المؤسسات المختصة، المدارس العليا للأساتذة، والمراكز التربوية الجهوية، ومراكز تكوين أساتذة التعليم الابتدائي(*). يتعلق الأمر إذن بمزيج من أساليب التكوين التي تعدم البعد الاستراتيجي، وكذا أشكال التنسيق والتعاون. لقد ترتب عن ذلك، تنافر المواصفة المهنية Profil professionnel التي يتم تخريجها من كل مؤسسة تكوينية. ويمكن إجمال أهم العوامل التي تعيق تحقيق جودة التكوين الأساسي فيما يلي :

- عدم ملاءمة برامج التكوين لحاجات المتدربين ؛
- ضعف أشكال التتبع والتقويم لنتائج التكوين ؛
- النقص الحاصل في التكوين المعتمد أساسا على الملاحظة والمحاكاة ؛
- غموض المنظومة المرجعية لمهنة التدريس سواء قبل أو بعد التخرج.

إن مهنة التدريس التزام مبدئي، يرتبط الانخراط فيه بالاختيار والقناعة الشخصية ؛ ولضمان الانخراط الفعلي للمتدرب في عملية التكوين، ينبغي تثمين طرائق إنجاز المشاريع وأساليب حل المشكلات خلال فترة التكوين(12). من جانب آخر، ينبغي حفز المتدربين على المطالعة والبحث؛ ذلك أن المهام المسندة للمدرس، وفق ما ورد في الميثاق، تتجاوز بكثير مهمة التعليم إلى البحث والاندماج في المحيط الاجتماعي ؛ على اعتبار أنه فاعل في التنمية المحلية، من خلال انخراطه أيضا في العمل الجمعوي، ولكونه يلعب دور الوسيط الاجتماعي Médiateur social.

(*) لقد تم مؤخرا تجميع هذه المؤسسات التربوية لتكوين المدرسات والمدرسين، ضمن مؤسسة واحدة تحت تسمية : «المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين».

(12) Ph. Perrenoud, Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant

1.2. التكوين المستمر :

لقد شدد الميثاق الوطني للتربية والتكوين على أهمية التكوين المستمر وإعادة التأهيل المهني Requalification بالنسبة لجميع الأطر والهيآت المنتمية لقطاع التربية والتكوين. ومن بعده جاء البرنامج الاستعجالي ليلح بدوره على ضرورة تعزيز الكفايات المهنية لدى هيأة التدريس في المشروع 15، وأيضا تعزيز آليات التأطير والتتبع والتقويم في المشروع 16، فضلا عن تثمين أنماط التدبير والتسيير للموارد البشرية ؛ وذلك ضمن مواد المشروع 17. إنها نفس التوجهات الاستراتيجية التي دعا إلى تبنيها المجلس الأعلى للتعليم في تقريره السنوي لسنة 2008، وأقرتها وزارة تحديث القطاعات العمومية في خطتها الاستراتيجية.

من خلال تشخيص الوضعية الراهنة للتكوين المستمر في قطاع التربية والتكوين، ينكشف غياب استراتيجيا واضحة لدى المسؤولين العاملين بالمصالح المركزية أو الجهوية أو الإقليمية على حد سواء ؛ وهو الغياب الذي يمكن إجماله في العناصر التالية :

- ضعف أو غياب التنسيق ما بين المصالح المركزية ومختلف المشاريع وبرامج التعاون الدولي المرتبطة بالتكوين المستمر ؛
- غياب آليات التتبع والتقويم لعمليات التكوين المستمر ؛
- نقص كفايات وقدرات التدبير لدى أغلب اللجان الجهوية المكلفة بالتكوين المستمر ؛
- سيادة الارتجالية في تنظيم الدورات التكوينية ؛
- عدم تماشي محتويات التكوين مع متطلبات الواقع المهني للمستفيدين ؛
- غياب تقويم التعلمات والمهارات المستهدفة من التكوين ؛ مما يفرغ الدورات التكوينية من جدواها ؛
- غياب معايير واضحة وشفافة في انتقاء المكونين والمشرفين على التكوين ؛

وهو ما يؤثر على جودة الخدمات المقدمة وملاءمة أساليب التنشيط المتبعة.

1.3. أسس ومعايير الحكامة في التربية والتكوين :

لا يتم الحديث عن الحكامة إلا في ظل عملية تربوية سليمة ؛ فالحكامة تمثل أداة لضبط وتسيير التوجهات الاستراتيجية الكبرى للمؤسسة التربوية، والتي يمكن من خلالها توجيه وضبط الأداء التربوي، وتشجيع القدرات والكفاءات، بغية تحقيق أهداف سامية.

تنبني الحكامة على عدة أسس، تشكل دعامات لتوجيه وضبط وتسيير العمل التربوي داخل المؤسسة التعليمية ؛ ومن ضمنها على الخصوص حسن التدبير، وهو يفيد تبني آليات حديثة في تدبير الموارد البشرية، تحترم الضوابط التي تسهم في هذا الأمر. بالإضافة إلى ذلك، هنالك إشراك كافة القطاعات الحكومية في العملية وكافة الفاعلين للعمل والإسهام في الرفع من الشأن التربوي.

يكتسي انخراط القوى الحية في مسلسل إصلاح المنظومة التربوية أهمية بالغة ؛ إذ من شأن هذه القوى أن تسهم بشكل فعال في تطور التعليم ؛ ونذكر منها الهيآت السياسية والتمثيليات، والنقابات وجمعيات المجتمع المدني، والمواطنون العاديون وغيرهم من الشركاء الاجتماعيين.

تفرض اليوم الحكامة داخل القطاع التربوي، العمل على تنفيذ وتطبيق مبادئ الميثاق الوطني للتربية والتكوين، مع الرفع من مستوى التفاعل والتشارك داخل هذا القطاع. ومن ضمن هذه المبادئ، الارتقاء بجودة التعليم بمختلف أسلاك وإلزامية التمدرس، ناهيك عن حتمية اعتماد الاستقلالية واللامركزية واللاتمركز، كأحد مبادئ الحكامة أيضا، التي تسهم في خلق ديمقراطية جهوية ومحلية.

يشكل التكوين والتكوين المستمر، إحدى الدعامات الأساسية في قطاع التربية والتكوين ؛ من حيث أنه يواكب المستجدات، ويعرف بالحديث من العلوم والنظريات والممارسات التي تسهم في تطوير معارف المدرس وتنمي مكتسباته ؛ فيسعى هذا الأخير إلى تكوين نفسه تكوينا ذاتيا يصاحب التكوين الرسمي الذي يتلقاه من قبل الجهات المسؤولة ؛ وهو ما ينعكس إيجابيا على مردوديته وعلى جودة ما يقدمه.

إن كل تعليم يرقى بجودته ومردوديته وفاعليه وشركائه ومؤسساته، يفضي بصفة يقينية إلى الرقي بخريجيه إلى سوق الشغل، والإسهام في بناء اقتصاد متين ومجتمع مثقف، يغذي مستوى كبيرا من الوعي، ويتحلى بالمسؤولية.

إن سوق الشغل في أمس الحاجة إلى خريجين متفوقين في مجالات تعلمهم، ومثقفين واعين بواقعهم وحقوقهم وواجباتهم ؛ وهو ما يفيد أن التعليم يتعين عليه أن يساير سوق الشغل ومتطلباته الراهنة والمستقبلية.

رابعا - الحكامة في تدبير الفصل المدرسي وفق المقاربة بالكفايات :

• توطئـــة :

يتعلق الأمر في هذا المعرض، بمعالجة إشكالية بالغة الأهمية وأكثر تعقيدا في النظام التربوي والتعليمي بالمغرب ؛ وهي الممارسة التعليمية داخل الفصل الدراسي، المرتكزة على الرؤية

الحكامية، التي تساير التوجهات البيداغوجية المطروحة على المؤسسة المدرسية للارتقاء بها، وجعلها قادرة على مواجهة التحديات الداخلية والخارجية، وكسب الرهانات وتحقيق الأهداف المنتظرة منها. فما هي الأسس والمبادئ الحكامية التي يتعين على المدرس توظيفها في تدبير الممارسات التعليمية التعلمية، وتطويرها بالشكل الذي ينحو بها في اتجاه البناء الواقعي والتنمية الحقيقية للكفايات الأساسية لدى التلاميذ بمختلف الأسلاك التعليمية ؟ وما هي المواصفات والكفايات التي ينبغي توافرها في المدرس المتبني للأسلوب الحكامي، في إعداد وبناء وإنجاز مختلف الأنشطة والوضعيات الديداكتيكية، التي تهدف إلى تحسين المنتوج التعليمي وتطوير إنجازات وأداءات التلاميذ، وتمكينهم من امتلاك الأدوات والكفايات الضرورية التي تتيح الترقي التعلمي والاجتماعي ؟

تجد المدرسة المغربية نفسها في الوقت الراهن، أمام مجموعة من التحديات الداخلية والخارجية؛ فعلى مستوى التحديات الداخلية، يتمثل التحدي الأول، في ضرورة مسايرة المدرسة للتغيرات والمستجدات والتحولات التي يشهدها المجتمع المغربي ؛ ويهم التحدي الثاني، تمكين المدرسة من القيام بالوظائف والأدوار الموكولة إليها في مجال التربية وتأهيل التنشئة الاجتماعية. في المقام الثالث، يهم التحدي الاعمال الدائم لدمقرطة التعليم، والتي تتوخى تحقيق تكافؤ الفرص وتوفير حظوظ النجاح لكافة المتعلمين، والعمل على تحقيق الإنصاف التام فيما بينهم.

فيما يخص التحديات الخارجية، تعمل المدرسة المغربية، من خلال مختلف أنشطتها ووسائلها، على كسب الرهانات المطروحة عليها، والتي تتمثل في المقام الأول، في المواجهة الإيجابية لمختلف تجليات العولمة الاقتصادية، التي تقتضي تأهيلا من مستوى عال للموارد البشرية واستجابة فعلية لانتظارات سوق الشغل.

يهم التحدي الثاني، التصدي للعولمة المعلوماتية والاتصال في مجال التعلمات المدرسية، والسعي إلى استعمالها الإيجابي من قبل المتعلمين. يتمثل التحدي الثالث، في ضرورة الرفع من الفعالية الخارجية للمنتوج التعليمي والتكويني، وإكسابه القدرة على الاستجابة للنمو الاقتصادي والاجتماعي.

ترتهن الحكامة في تدبير الفعل الدراسي بمجموعة من الكفايات والمهام :[13]

1. الكفايات المهنية الأساسية :

من ضمن أهم الكفايات المهنية الأساسية، التي تتعين تنميتها لدى المدرسين بمختلف الأسلاك التعليمية، من منظور حكامي، نشير إلى ما يلي :

(13) زكرياء هاكم، الحكامة في تدبير الفصل المدرسي وفق المقاربة بالكفايات، مسارات جديدة، العدد 2، ماي 2010.

- الكفايات المعرفية المرتبطة بمجالات التخصص في التدريس والتكوين ؛
- الكفايات البيداغوجية والمهنية، وهي تهم قدرات التخطيط، والممارسة البيداغوجية والديداكتيكية وطرائق التدريس، وتدبير الوضعيات وتقويم التحصيل الدراسي ؛
- الكفايات التواصلية، وهي تهم التحكم اللغوي وقدرات التواصل والعمل الجماعي والانفتاح على المحيط ؛
- الكفايات المرتبطة بالقيم والأبعاد الثقافية، خصوصا قيم المواطنة وقواعد السلوك المدني ومبادئ حقوق الإنسان ؛
- كفايات البحث التربوي ؛
- كفايات الإسهام في تدبير المؤسسات التعليمية، وفي بلورة مشروع تنميتها وتفعيله.

بهدف كسب رهان حكامة على مستوى تدبير الفصل الدراسي وفق طرائق واستراتيجيات التدخل البيداغوجي الملائم، ينبغي السعي إلى توسيع الاستقلالية البيداغوجية للمدرس في ارتباط باعتماد أطر مرجعية للمهنة ؛ وذلك على أساس الموازنة بين التزام المدرس بالمهام الموكولة إليه وتمكينه من الكفايات التي تتطلبها مهنته وبين تحفيزه على المبادرة والتجديد.

2. مهام التدريس :

تتخلص أهم مهام التدريس في النقط التالية :

- التخطيط لإنجاز الدرس وتحضيره استنادا إلى مصادر معرفية متنوعة ؛
- التدبير الديداكتيكي لمضامين التدريس وتوظيفها في وضعيات التعلم ؛
- تدبير جماعة الفصل عبر تنظيمها البيداغوجي وتنمية التفاعلات ما بين المتعلمين وتنشيط مجموعات التعلم ؛
- التقييم والمنتظمين لمكتسبات المتعلمين وأدائهم المدرسي.

3. مهام تدبير التعلمات وتيسيرها :

تتوقف هذه المهام على ما يلي :

- رصد معيقات التعلمات وتقديم الدعم البيداغوجي المطلوب ؛

• تدعيم التعلمات المكتسبة وتوجيهها من خلال اعتماد مختلف تقنيات التدريس الحديثة (تقنيات الإعلام والتواصل...) ؛
• تشخيص الفروق بين المتعلمين، وتنويع تدخلات الدعم وملاءمتها لخصوصياتهم.

4. مهام التعاون والعمل الجماعي والتنسيق المندمج :

تتأسس هذه المهام إجمالا على :

• الاشتغال ضمن فريق من الزملاء وباقي الأطر التربوية، من أجل تنسيق تفاعلية التخصصات الدراسية ؛
• التنسيق مع هيأة التدريس بالمؤسسة التعليمية بهدف تقييم وتقويم الخبرة التربوية وتعميقها وتبادلها وإثراء الرصيد المعرفي والبيداغوجي للمدرس.

5. مهام التنمية المهنية :

تتمثل هذه المهام فيما يلي :

• الانخراط المستديم في أنشطة التكوين الذاتي والتكوين المستمر ؛
• التعبير عن الحاجات الذاتية من التكوين المستمر ؛
• سعي المدرس إلى إدماج حصيلة البرامج التكوينية في أنشطة التدريس والتعلم، من خلال تتبع وتأطير من لدن المفتش التربوي.

6. مهام التنشيط الثقافي والانفتاح على محيط المدرسة :

تقتضي مهام التنشيط الثقافي والانفتاح على محيط المدرسة مجموعة من المهام المتكاملة ؛ وهي تتمثل في :

• مزاولة الأنشطة المندمجة في الحياة المدرسية قصد دعم المكتسبات الدراسية والسلوك المدني والنمية الثقافية ؛
• المشاركة في التدبير التربوي للمؤسسة وإعداد مشروع المؤسسة وتفعيله وتقويمه ؛
• التواصل مع شركاء المؤسسة المدرسية، وعلى وجه الخصوص جمعيات الآباء وجمعيات المجتمع المدني، واستثمار البرامج التنشيطية التي تقترحها للحياة المدرسية.

خامسا - الحكامة في ظل التشارك بين الأسرة والمدرسين :

• تـوطـئـــة :

في متم القرن الماضي، كانت انطلاقة المغرب في مسلسل الانتقال الديمقراطي الهادف إلى بناء دولة الحق والقانون، وترسيخ مجتمع الحداثة المتأسس على الحكامة الجيدة، على اعتبار أنها تمثل أسلوبا فعالا في تدبير الشأن العام، القائم على مجموعة من الآليات، كالمراقبة والمحاسبة والمساءلة، والجهوية واللامركزية والمشاركة والشراكة. وبهدف إنجاح مسلسل الانتقال الديمقراطي وترجمة هدفه الاستراتيجي المتمثل في التنمية الشاملة، راهن المغرب على المنظومة التعليمية باعتبارها خزان الطاقات التي يمكن الاعتماد عليها مستقبلا في المشروع التنموي. ومن ضمن آليات الحكامة التي شدد عليها الميثاق الوطني للتربية والتكوين، كمرجع نظري لمسلسل الإصلاح التربوي ؛ هنالك آلية الشراكة والتشارك. في هذا السياق، سوف نحاول الإجابة عن مجموعة من التساؤلات التي يثيرها هذا المبدأ : لماذا الشراكة بين الأسرة والمدرسة ؟ ما هي سبل تحقيق التشارك الفعال بين الأسرة والمدرسين ؟ وما هي طرائق قياس وتقويم درجة التشارك بين الأسرة والمدرسين ؟

1. الشراكة بين الأسرة والمدرسة، لماذا ؟

استنادا إلى عدة دراسات علمية تم إنجازها حول علاقة التشارك بين المدرسة والمدرسين، وردت مجموعة من الأسباب، تفيد ضرورة خلق هذه الشراكة :

- تتيح الشراكة بين الأسرة والمدرسة التعرف على مشاكل المتعلم بالبيت أو المدرسة والسعي إلى معالجتها ؛
- ينبغي أن يتواجد انسجام وتناغم ما بين المناخ السائد بالبيت ونظيره السائد في المدرسة والفصل الدراسي، خصوصا من حيث القيم وأساليب التربية المتبعة ؛
- يظل المتعلم في حياته المدرسية تحت تأثير العديد من المؤثرات الأسرية ؛
- يتصرف المتعلم باعتباره كلا، بحيث إن كافة التجارب والخبرات التي يمر بها داخل الأسرة وخارجها، من قبيل المدرسة والشارع، تتفاعل في شخصيته وتؤثر في سلوكه ؛
- ترتهن التربية السليمة للمتعلم بالتعاون بين الأسرة والمدرسة ؛ إذ أن أي شرخ في العلاقات بينهما ينتج عنه تصدع في شخصية المتعلم.

2. سبل تحقيق التشارك بين الأسرة والمدرسين :

برهنت العديد من الأبحاث العلمية في علم النفس والتواصل والعلاقات العامة، أن العلاقات الإنسانية تبنى بصفة أساسية على المشاعر، التي يشكل التعرف عليها خطوة مهمة نحو بناء علاقة فاعلة ما بين الأطراف المتواصلة. من هذا المنطلق، يتعين على المدرس الذي ينشد إرساء علاقة تشارك قوية مع الأسر، أن يتعرف على مشاعره ومشاعر الآباء ؛ حتى يتسنى له قياس درجة استعداده واستعداد الآباء لربط تلك العلاقة. تتمحور مشاعر المدرس عموما حول نظرته للآباء ووجهة نظرهم بشأن شخصيته وطرق تعامله مع المتعلمين. من جهة أخرى، تقتضي الشراكة بين الأسرة والمدرس أن يفترض استعداد الآباء للتعاون والتشارك ؛ وذلك من خلال النقط التالية :

- النظر إلى التعلم على أنه عملية تعاونية تتشارك فيها المدرسة والأسرة ؛
- البحث عن قنوات للتواصل مع الآباء ؛
- الاستفادة من هويات وتخصصات الآباء لإشراكهم في عملية التعلم ؛
- معرفة رغبات الآباء ومطالبهم ؛
- تشجيع ثقافة التساؤل ؛
- الترحيب بالاقتراحات ؛
- طلب المساعدة.

3. قياس وتقييم درجة التشارك بين الآباء والمدرسين :

إلى جانب الأسئلة المتعلقة باختبار الشخصية، والتي تتيح للمدرس قياس درجة استعداده واستعداد الآباء للانخراط في عملية التشارك والالتزام بها، بإمكان المدرس طرح بعض الأسئلة التي تمكنه من قياس وتقويم درجة استعداده واستعداد الآباء لترجمة علاقة التشارك، وهي أسئلة تتمحور حول ما يلي :

- ملاحظات عن الحياة اليومية داخل المدرسة والفصل يتم إطلاع الآباء عليها ؛
- محاورة الآباء في حال انتقادهم لبعض قوانين المدرسة ؛
- منح الآباء المدرس فرصة لتوضيح بعض الأمور ؛
- إبداء الآباء آرائهم حول ما يرغبون في أن يتعلمه أبناؤهم ؛
- إقبال الآباء على المدرس في الشارع وفي الأماكن العمومية ؛
- مدى استفادة المتعلم داخل المدرسة والفصل من علاقة التشارك بين الآباء والمدرسين.

• خـلاصـــة :

الحكامة الجيدة، مفهوم صاغه صندوق النقد الدولي، بغرض إقامة شفافية ومحاسبة بدول العالم الثالث، بغرض ضبط الأموال التي تقترضها منه هذه الأخيرة ؛ أما الحكامة في المجالين الاجتماعي والتربوي، فهي تتشخص في إرجاع المثلث إلى وضعه الطبيعي ؛ حيث القرارات تتحول من المركزية أو الأفقية إلى اللامركزية أو القاعدية، وفق قيم الديمقراطية، التي تسمح لكافة الفاعلين بالمجتمع صياغة القرارات التي يتوافقون عليها ويرتدونها وفق حاجاتهم وخصوصيات الجهة الترابية التي ينتمون إليها[14].

من هنا، يتبين أن مفهوم الحكامة، يحمل في طياته عدة قيم ومبادئ، من أهمها الديمقراطية والتوافق والمسؤولية المحلية واحترام الخصوصيات الثقافية والجهوية. أما على المستوى التربوي، فإذا طبقت الحكامة وفق القيم والمبادئ السابقة الذكر ؛ فإنها بذلك ستجد المناخ الملائم للتجدر داخل منظومة التربية والتكوين ؛ وتحويلها داخل تصرفات الأفراد في سلوكاتهم المختلف بالمجتمع وبالمهن التي تسند إليهم.

(14) عبد الكريم غريب : الحكامة في مجال التربية والتكوين 2011.

15

مرجعية الكفايات كدعامة للاستثمار في العنصر البشري

• مدخل :

بالنظر للمرجعية المعرفية أو المعرفاتية Cognitive، التي تتأسس عليها الكفايات ؛ فهي بذلك، قد تطرح صعوبة في استيعابها دون التمكن من الخلفية السيكولوجية المعرفية ؛ ذلك أن بيداغوجيا الأهداف كانت بساطتها ناتجة عن انطلاقها من السلوكات الخارجية والبسيطة في الوقت نفسه ؛ بينما بيداغوجيا الكفايات، فقد انطلقت من أسرار العلبة السوداء التي يشتغل عليها علم النفس المعرفي[1].

إضافة إلى هذا كله، لا يمكن تغييب المناخ العالمي الحالي الموسوم بعولمة متأسسة على المنافسة الشرسة من خلال السبق المعرفي ؛ الأمر الذي قاد حتما إلى الاستثمار في الرأسمال البشري عن طريق بيداغوجيا ملائمة تشكلت في مقاربة الكفايات، باعتبارها تسعى في الدرجة الأولى، إلى تأهيل الموارد البشرية لتكون قادرة على الخلق والإبداع[2]. زد على ذلك، أن عامل النمو والتصور الاقتصادي والمعرفي...؛ يؤثران بشكل أو بآخر في تطوير التربية والأساليب البيداغوجية والديداكتيكية ؛ خاصة وأن مجال التربية والتكوين بأي مجتمع من المجتمعات، يعد المورد الأساسي لنهضة وتطور ونمو المجتمع.

من هذه المنطلقات، وقع اختيار الخبراء في التربية والتكوين على بيداغوجيا الكفايات ؛ ولم يكن الميثاق الوطني للتربية والتكوين بالمغرب، الذي صيغ نهاية القرن العشرين، متغافلا عن هذا التوجه التربوي المعاصر ؛ بل إنه اعتبر بناء التعلمات لدى المتمدرسات والمتمدرسين، وفق مقاربة الكفايات، وذلك لضمان الاستثمار الضروري في الرأسمال البشري المغربي، حتى يكون مؤهلا لمسايرة المستجدات والتحولات المتسارعة التي أضحى يعرفها العالم في هذا العصر.

(1) لوباتريك لومير : علم النفس المعرفي، ترجمة عبد الكريم غريب، 2011.
(2) عبد الكريم غريب : بيداغوجيا الكفايات، 2004.

أولا - لماذا التدريس بالكفايات ؟

تجد الغاية من التدريس بالكفايات مبررات عدة ؛ فمن جهة، يبرر بعض الباحثين هذا التوجه بالحاجة الملحة إلى تجديد المدرسة بشكل عام والممارسات البيداغوجية داخل الفصل الدراسي بشكل خاص ؛ هذا في الوقت الذي تتناسل فيه المعارف بسرعة فائقة في مقابل محدودية الزمن المدرسي المفرز للتدريس والتعلم، وزمن التكوين والتكوين المستمر للمدرسين. بما أن المدرسة مطالبة بالاضطلاع بأدوار ووظائف متعددة ؛ فقد أصبح تحقيق النجاعة والفعالية في الإنجاز، والجودة في المردودية والتحصيل من بين أولى أولويات القضايا التربوية. من هذا المنطلق، كان لزاما البحث عن مقاربات تتلاءم مع معيقات السياق، وتستجيب لمتطلبات الجودة والفعالية ؛ وهو الأمر الذي نتج عنه إيمان العديد من الباحثين بأن مقاربة الكفايات لها أوفر الحظوظ لكسب الرهانات الديداكتيكية والبيداغوجية المطروحة على المسؤولين والفاعلين التربويين على حد سواء.

من جهة أخرى، تجد الغاية من التدريس بالكفايات مبررها في الحاجة الماسة إلى وضع مقاربة جديدة قيد التجريب ؛ مقاربة تؤمن تفادي مختلف عيوب السلوكية التقليدية، والتي أفضت على مستوى التدريس بالأهداف إلى تجزيء المعرفة بشكل مسيء للمعارف والمهارات المراد تلقينها للمتعلمين.

إن كافة المبررات التي ساقها الباحثون في مجال التربية والتعليم، لاعتماد الكفايات وإيلائها ما تستحقه من الاهتمام في بناء المناهج وصياغة المقررات، ترجع لمجموعة من الاعتبارات والأسباب نجملها في ما يلي :

- الرهانات التي يتعين على المدرسة الحديثة ربحها ؛ وهي تتمثل في تكوين أجيال المستقبل، تكوينا ينبني على إكسابهم أهم الكفايات والأدوات لتحصيل مختلف أشكال المعرفة وتنميتها.

- الصعوبات التي اعترت التطبيق السليم للهندسة البيداغوجية المبنية على مقاربة الناهج والتدريس والتقييم، اعتمادا على مختلف صنافات الأهداف التي برزت خلال النصف الثاني من القرن العشرين.

- التسرع في المواقف إن لم يكن تحيزا في بعض الأحيان من قبل جل رجال التربية والتكوين حيال التدريس بالأهداف ؛ إذ تم ربطه بصفة تلقائية بنظرية السيكولوجيا السلوكية Béhaviorisme ؛ ومن تم، وجهت تهمة التشتت السلوكي إلى مقاربة التدريس بالأهداف.

- كثرة المفاهيم المستحدثة في مجال التربية والتكوين، وتعدد التأويلات التي كانت موضوعا لها في أوساط الباحثين ؛ وذلك، بسبب اختلاف موارد المعرفية والمواصفات التكوينية لهؤلاء؛ الأمر الذي نتج عنه نوع من التردد لدى الفاعلين، ودفع بهم إلى السعي لإيجاد أنجع الطرق في التخطيط لمختلف مراحل عمليات التدريس والتقييم. في هذا الإطار، اهتدى بعض الباحثين والمهتمين إلى أن الكفايات لها حظوظ وافرة لضمان نجاح عملية التدريس وكسب رهانات التقييم والجودة.

ثانيا - مفهوم الكفايات :

ارتبط التدريس بالكفايات بظهور عدة مقاربات للتعريف بها ؛ وتصب أغلب هذه المقاربات في المجال السيكولوجي ؛ وتتميز بنوع من الملاءمة والتكييف مع ما يستلزمه العمل البيداغوجي. وبهدف تقريب القارئ من مفهوم الكفاية، نقدم فيما يلي أهم التعاريف بالكفايات.

1. مفهوم الكفاية حسب محمد الدريج :

ينطلق محمد الدريج في تعريفه لمفهوم الكفاية، من أن هذا ينبني على فهمين رئيسين، وهما الفهم السلوكي Béhaviorisme والفهم المعرفي Cognitiviste. ويستفاد من هذا التعريف، أن الكفاية إمكانة غير مرئية Potentialité invisible وتشمل عددا من الإنجازات. يتصور الدريج أنه ما من فرق بين الكفاءة والمهارة وحسن الأداء والخبرة والقدرة.

يشير هذا الباحث أيضا، إلى أن الكفاية قابلة للاكتساب عن طريق التعلم ؛ ولا يمكن معاينتها، إلا من خلال تجلياتها ونتائجها. وتجدر الإشارة إلى أن التعريف الذي أعطاه الباحث للكفاية، يحيل على مرتكزات وخلفيات تنتمي لمدارس متعددة في مجال علم النفس التربوي والتخطيط البيداغوجي على مستوى الفصل الدراسي.

2. مفهوم الكفاية حسب بوتكلاي :

ارتكز بوتكلاي في تعريفه للكفايات، على أعمال بيرنو Perrenoud (1998) ؛ وقد تناول هذا التعريف ثلاثة مستويات، من شأنها أن تميط اللثام نوعا ما عن بعض التناقضات المفاهيمية التي قد تعترض المهتمين بالتعريف بالكفايات. فهنالك تعاريف تربط الكفاية بالأهداف، وتعاريف ترتبط الكفاية بالإنجاز، ثم التعريف الشومسكي الذي يرى أن الكفاية قدرة على الإنتاج بشكل لا محدود.

يرى بوتكلاي، أن التدريس بواسطة الكفايات، يستلزم إشراك المتعلمين، والعمل بالتعاون والشفافية في إطار العمل بالمجموعات، والإلحاح على إتمام المهام الدراسية. أما بخصوص عملية التدريس والتعلم، فهي تنبني على التعلم بحل المسائل والمشكلات، التي يتم طرحها في إطار وضعيات وسياقات بيداغوجية تحفز على التمرن والتعلم. من جهة أخرى، يرى بوتكلاي، أن نجاح مقاربة التدريس بالكفايات، يرتهن بالقيام بتغييرات جوهرية في مختلف أبعاد المنظومة التربوية ؛ ومن ضمنها على الخصوص، خلق طرق جديدة في التقييم.

يشير بوتكلاي، إلى أن بيرنو، ربط المقاربة بالكفايات بتعليم كيفية التعلم Apprendre à apprendre ؛ وقد ميز ما بين الكفايات الخاصة بكل مادة والكفايات الممتدة عبر المواد، واقترح أن يتم تركيز المنهاج على أسيسة الكفايات Socle de compétences ؛ على اعتبار أن كل متعلم ينبغي أن يتوفر على الحد الأدنى من الكفايات. وفي ختام تعريفه لمفهوم الكفايات، يؤكد الباحث على ضرورة المزاوجة ما بين تغيير الخطاب وتغيير المضامين على مستوى المقررات والمناهج، وكذا تغيير الممارسات ومنهجية العمل الديداكتيكي.

3. مفهوم الكفايات حسب عبد الكريم غريب :

ينطلق عبد الكريم غريب في تعريفه لمفهوم الكفايات من عدة أسس سيكولوجية، من ضمنها توحيد مختلف المقاربات لمعرفة الإنسان وفهمه، باعتباره مخلوقا يتكيف باستمرار مع معطيات محيطه الثابتة والمتجددة[3]. في هذا الصدد، يفيد الباحث أن الحديث عن الكفاية ملازم للحديث عن الذكاء وما يرتبط به من قدرات تضمن التكيف الفردي والاجتماعي. يرى عبد الكريم غريب، أن الكفاية تفترض ثلاثة أمور أساسية، وهي :[4]

- القدرة على انتقاء العناصر التي تحمل المعلومات الضرورية لتحديد خطة التدخل أو استراتيجيا العمل ؛
- تشغيل مجموعة من الحركات للقيام بمجموعة من الأنشطة التي تساعد على تحقيق الأهداف المسطرة في خطة التدخل السالفة الذكر ؛
- الأخذ بعين الاعتبار لنتائج الأنشطة والأعمال التي أنجزت في إطار خطة عمل معينة، كأساس لوضع الخطة الموالية.

---

(3) محمد فاتحي، تقييم الكفايات، ص 25.

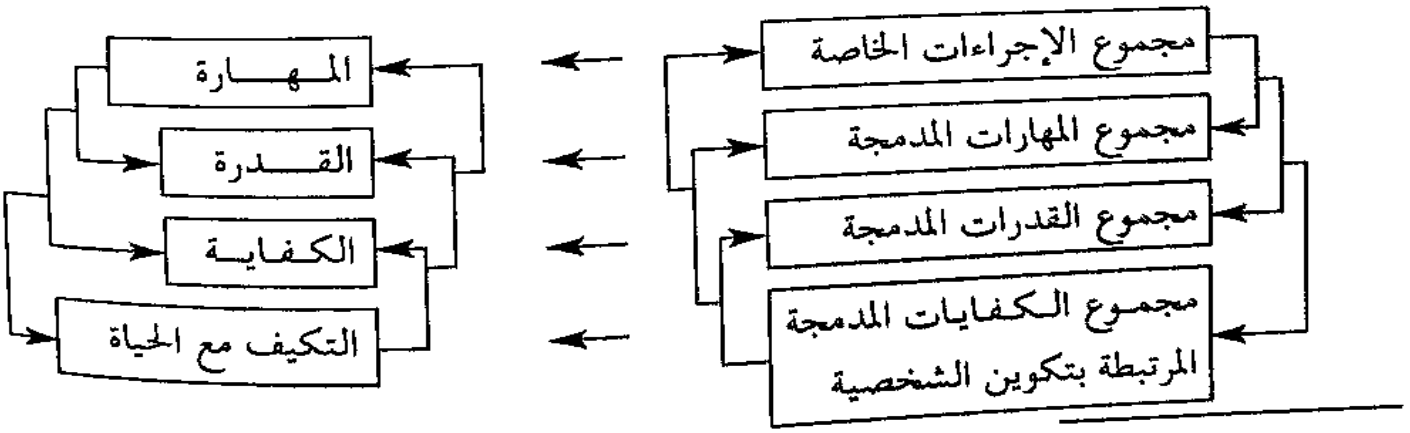
(4) نفس المرجع، ص 25.

كما يرى الباحث، إمكانة تداخل مفهوم الكفاية مع عدة مفاهيم، من حيث الغاية والوظيفة؛ وفي هذا الصدد، فهو يؤسس تعريفه للكفاية على نظريات سيكولوجية تتمفصل حول التفسير المعرفي للشخصية البشرية ؛ ومن ضمن هذه النظريات النظرية الجشطالتية، ونظرية النمو عند پياجي، ونظرية التفسير المعرفي التكاملي عند برونير. لابد من الإشارة، إلى أن هذا التأسيس السيكولوجي، يبقى ضروريا بالنسبة للمدرسين، إن على مستوى التعليم والتعلم أو على مستوى التقييم بكافة أشكاله ؛ ذلك أن فهم الكفايات وطبيعتها وشروط تقييمها يستلزم فهم واستعاب سيرورة بنائها وتشكلها واكتسابها من قبل المتعلمين.

يفيد عبد الكريم غريب، استنادا إلى مراجع أجنبية ووطنية، أن من أهم الخصائص البيداغوجية التي تميز الكفايات في التربية، كونها متعددة الجوانب والصفات، مثلما هو مبين في ما يلي :[5]

- الكفايات محطات نهائية لسلك دراسي أو مرحلة تكوينية معينة في إطار منهاج مبني على الكفايات ؛
- الكفايات شاملة Globales ومدمجة Intégratrices للمعارف ولمختلف مجالات الشخصية ؛
- الكفايات ليست ثابتة Statiques ولا متخشبة ولا مطلقة، وتستمد ديناميكيتها من مستوى تطور المحيط الاجتماعي والبيداغوجي لحاملها ؛
- الكفايات تحتل مكانة الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها من خلال المنهاج وتطبيقاته ؛ وذلك دون ربط مفهوم الهدف بتصور تقني تجزيئي للعملية التربوية ؛
- الكفايات مرتبطة بالسلوكات وبالإنجازات التي تعد المؤشرات الملموسة التي تسمح بملاحظتها وتقييمها.

بهدف تبسيط الممارسات البيداغوجية الديداكتيكية لمسألة تكوين الكفايات، يقترح عبد الكريم غريب صياغة تشمل تكوين مهارة من المهارات، وتكوين القدرة، وتكوين الكفاية ؛ ومن خلال هذه الصياغة الإجرائية لسيرورة تكوين الكفاية، يمكن نمذجتها ضمن الترسيمة الموالية :



(5) نفس المرجع، ص 27.

4. مفهوم الكفايات حسب مومن :

يرتكز مومن في مقاربته لمفهوم الكفايات على تعريفين، أولهما، لهوستن Houston، الذي يعرف الكفاية على أنها مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات التي تنبثق من مهام الفرد المتعددة في عمله. ويبقى هذا التعريف حسب الباحث، جزئيا ولا يلم بكافة عناصرمفهوم الكفاية، ولا يربطه بصفة مباشرة بالمجال التربوي عموما، وبمهمة التدريس بصفة خاصة. أما التعريف الثاني، فهو لكاي Kay، الذي يرى أن الكفايات، ما هي إلا أهداف سلوكية محددة بدقة، وتصف جميع المعارف والمهارات والاتجاهات التي يفترض أنها ضرورية للمدرس إذا كان المراد هو تأهيله لإنجاز تعليم فعال وناجع ؛ وهو الأمر نفسه الذي يسري على المتعلم. يفيد مومن في معرض تعريفه للكفايات أن هذه الأخيرة تتسم بما يلي :[6]

- الكفايات تغطي المتعلم / المتكون في جوانبه العقلية والمهاراتية والسوسيووجدانية ؛
- الكفايات تصاغ في شكل أهداف إجرائية واضحة ودقيقة ؛
- ترتبط الكفايات بشكل وثيق بفعالية كل من المدرس والمتعلم في الأوضاع التعليمية.

إذا كانت التعاريف التي ساقها مومن بخصوص الكفايات تتضمن ما يمكن الاعتراض عليه بشأن الغاية من الكفايات كأداة للتدريس والتعلم والتقييم، فإننا ندين له بربط الكفايات بالأهداف الإجرائية من جهة، وبالفعالية من جهة أخرى ؛ وهو ما من شأنه تيسير مقاربة تقييم الكفايات.

5. مفهوم الكفايات حسب عمر بيشو :

عمد عمر بيشو إلى ربط الكفاية بالقدرة في محاولة منه لربط الكفاية بالمعرفة ؛ ومن هذا المنطلق، فقد سار على نهج عدد من الباحثين أمثال بلوم Bloom وكانيي Cagné وكارديني Cardinet. وقد اعتبر هذا الباحث مفهوم القدرة لصيقا بمفهوم الكفاية ؛ إذ نجده يركز على القدرات المعرفية الأساسية التي من شأنها أن تشكل موضوعا للتعليم والتقييم ؛ ويمكن تلخيص هذه الإمكانة في ما يلي :[7]

- قابلية القدرة للملاحظة والقياس ؛ مما يدل على إمكانة تنفيذ مهمة أو ممارسة مهنة معينة بنجاح ؛
- قابلية القدرة للاكتساب والتطوير عن طريق التعلم والتمرن، مع خضوعها للتحليل والتدقيق ؛
- قابلية القدرة للتحويل من سياق إلى سياق آخر، ومن مجال إلى آخر.

---

(6) نفس المرجع، ص 31.

(7) نفس المرجع، ص 32.

من هذا المنطلق، يفيد الباحث أن القدرة غاية تكوينية عامة مشتركة لوضعيات متعددة ؛ أما الكفاية، فهي هدف تكويني شمولي، يروم تفعيل مجموعة من القدرات في الوضعية المماثلة (بيشو، 2003). لقد سعى هذا الباحث، إلى ربط الكفاية بكافة مستويات المعرفة على اختلاف أشكالها ؛ حيث عمد من جهة، إلى التمييز ما بين المعارف التصريحية التقريرية والمعارف الإجرائية ؛ ومن جهة ثانية، ما بين المعرفة بمفهوم الدراية Savoir والمعرفة كمهارة وأداة لتفعيل المعلومة. وفي الأخير، يطرح الباحث تمييزا بين أشكال هذه المعارف والمعرفاتية Cognition.

6. مفهوم الكفايات حسب هموني :

في محاولته لتعريف مفهوم الكفايات، يربط هموني ما بين الكفايات والتمثلات، منطلقا في ذلك من الخصائص التي تميز كلا منهما، والوظائف التي تجمعهما على المستوى البيداغوجي. في هذا الصدد، يشير الباحث إلى أن السياق العام الذي يؤطر الكفايات يروم تحقيق أعلى مستوى من التكيف أو الاندماج للفرد المتعلم في خضم وسطه المحلي والعالمي مع تمكينه من فرصة اكتشاف مؤهلاته بشكل يتيح له اكتساب آليات الفهم والتفسير والقدرة على التحليل والتركيب. على هذا الأساس، يتمثل الهدف من التدريس بالكفايات في تحقيق مرونة فعل التعلم مع قابلية التكيف مع أي وضع جديد، والمرور من الاكتساب العفوي للمعرفة إلى التساؤل بشأن تثبيت وترسيخ المعرفة. بعبارة أخرى، يتمثل الهدف من التدريس بالكفايات في جعل عملية التدريس ملائمة للتربية على معرفة المعرفة وتحويل التعلمات إلى قصدية علمانية[8].

يفيد الباحث، أن أهم وظيفة بيداغوجية للتمثلات Représentations، تتمثل في إبراز كيفية اشتغال الكفايات أثناء الدرس وبعد تحصيله ؛ ومن تم، خلص إلى أن الكفاية لا يمكن اعتبارها أداة جاهزة يتسنى استعمالها من دون فحص طبيعتها ؛ إذ يتعين تفكيك المعارف وإخضاعها لتحول تبعا لرؤية المتعلم، مع إيلاء التربية للفهم مكانتها المتميزة في المناهج التعليمية وعلى مستوى التدريس والتعلم.

تقود مختلف التعاريف التي قدمناها بخصوص مفهوم الكفايات، إلى مجموعة من الاستنتاجات والحقائق الملموسة، يمكن إيجازها في كون مفهوم الكفاية يتسم بتعقده وتنوع أبعاده؛ وفي هذا الصدد، نورد ملاحظتين مهمتين في هذا الشأن :

– على مستوى المقاربة الذهنية، تمثل الكفاية مجموعة من المعارف التي ترتبط فيما بينها، وتشكل نتيجة لوحدة المضمون والسياق ؛ مع العلم، أنها مغلفة بتمثلات قد تختلف من فرد لآخر.

(8) نفس المرجع، ص 34.

- على مستوى المقاربة السلوكية، تبقى الكفاية مرتبطة بالقدرة على الإنجاز، سواء على مستوى الحركة السلوكية أو على مستوى اللفظ والتعبير.

ثالثا - من الكفايات إلى الأهداف :

يجمع بعض الباحثين، من أمثال كارديني (1994)، أن تقييم الكفايات لا يتأتى إلابواسطة الأهداف ؛ ويشير هذا الباحث أن تصور المدرسين والمكونين للأهداف البيداغوجية قد يتخذ أشكالا متعددة ؛ وهو يبين في هذا الصدد، أن هناك تصوران أساسيان لمقاربة الأهداف، يتمثل أولهما في تصور يرى أن الأهداف مجرد معارف بسيطة أو معتمدة، قد تكون تقنية ؛ إلا أنها تظل مجزأة جراء التخصيص الذي لا يأخذ بعين الاعتبار تماسك الوحدة الديداكتيكية والكفايات والمهارات. أما التصور الثاني، فهو يعتبر الأهداف كقدرات على الفعل والتصرف في وضعية معينة. في هذا الصدد، نقترح مقاربة عملية التقييم من خلال وضعيات نموذجية، يتوقع منها التصرف بشكل مناسب ووفق ما هو مطلوب.

يؤكد كارديني، على أنه يتعين على المدرس المقبل على تقييم وحدة دراسية معينة أو كفاية تربوية محددة، أن ينتقي من بين سبعة أنواع من الأهداف ليتبنى أحدها عند التخطيط لدرسه، والإعداد لتقييم التلاميذ في المهارات المستهدفة في عملية التدريس والتعلم ؛ علما أن انتقاء نوع من الأهداف، قد يؤثر على الطرائق البيداغوجية والديداكتيكية الموضوعة قيد الاستعمال، وكذا على مقاربة تقييم الكفايات موضوع التدريس والتعلم. فيما يلي نقدم جدولا يبين الأهداف السبعة التي اقترحها كارديني :

- أهداف المضامين القارة	ترتيب المعرفة المراد تلقينها وفق نمط مقالي استطرادي Discursif.
- أهداف المضامين الديناميكية	التركيز على تصورات المتعلمين ؛ ويعمل المدرس في هذا الصدد، ومن خلال تدرجات ديداكتيكية طويلة، على زعزعة المعتقدات بهدف خلق تنافر معرفي ؛ وتلي هذه التدرجات إعادة ترتيب التصورات والمعارف بشكل مناسب وفعال.
- أهداف منهجيات قارة	التركيز على طرق التفكير، ويتعلق الأمر هنا بمعرفة كيفية معالجة المعطيات وتوظيفها ؛ ومنه يتم التركيز على أنماط تعليمية معينة، من قبيل العمل الجماعي والتعلم بالاكتشاف والتعلم من خلال المشاريع.

- أهداف منهجيات ديناميكية	التركيز على استراتيجيات التعلم وتطويرها عبر وحدة بيداغوجية أو سياق ديداكتيكي معين. في ظل هذه الاستراتيجيات تندرج دراسة وتحليل أخطاء المتعلمين ومقارباتهم لاكتساب المعرفة والتحصيل.
- أهداف اشتغال قارة حسب المحيط	يتم التركيز على السياقات، ويندرج التدريس ضمن تصنيف Classification يتشكل من موضوعات محددة.
- أهداف اشتغال قارة حسب الجواب	تحتل الوضعيات مكانة متميزة، حيث إن هذا النوع من الأهداف يمكن، في إطار التعريف بالمسألة أو تحديد مقاييس النجاح، من بعض السيرورات وبعض المضامين، بالإضافة إلى المحددات السوسيوعاطفية للنجاح.
- أهداف اشتغال ديناميكية	يتم التركيز على الوظائف المتتالية للمعرفة، والتي من شأنها تحفيز المتعلمين ؛ وذلك انطلاقا من الكفايات التي تثير اهتمام التلاميذ، ويكون اكتسابها ذي جاذبية من خلال ربطها بوضعيات ذات دلالة بالنسبة لهم.

رابعا - الإحاطة بالتكوين عن طريق الكفايات :

يبرز مفهوم الكفايات في الحقل العلمي حركتين تتعارضان على مستوى التوجه، و لكل منهما منطلقها الخاص :

- تنطلق الحركة الأولى من خصائص الذات باتجاه التكيف مع الوسط ؛
- تنطلق الحركة الثانية من متطلبات الوسط باتجاه قدرات الأفراد.

تعرف الكفايات في الحالة الأولى كخصائص بيولوجية للعضوية الإنسانية ؛ وهي كما يراها شومسكي Chomsky خصائص مستقلة عن كل سياق ملموس، وتمتد بعد ذلك إلى القدرات الضرورية لضبط الممارسات الاجتماعية. في الحالة الثانية، وهي المتعلقة بمنطق الكفايات ؛ يتم الانطلاق من تحليل المهام أو الأنشطة الجماعية، وتقويم فعالية وملاءمة إنجازات الأفراد المكلفين بهذه المهام ؛ وبعد ذلك يتم استخلاص الكفايات اللازمة بالنسبة إليهم ؛ حتى تكون الإنجازات أكثر إرضاء، بصرف النظر عن الخاصية الفطرية أو المكتسبة لهذه الكفايات.

إن المرحلة الأولية للحركة الأولى، ما هي إلا جزء من انحراف السيكولوجيا الوضعية ؛ وفي هذا الصدد، تقول جماعة من الباحثين، دولوز Deleuze وأولانيي Olanier وبيرنو Perrenoud :

«فلإقرار وضعها كعلم حق سيحاول المدافعون عن هذه الحركة وبشكل منتظم، اختزال ما هو إنساني في أبعاده البيولوجية فقط. وفضلا عن كون ابستيمولوجيته مرفوضة، وكون أطروحاته لا تستند على أية معطيات أمبريقية متحقق منها، فإن هذا التيار لا يتضمن أية فائدة بالنسبة للتربية والتكوين ؛ لأنه لا يمنح للتعلم وضعا ولا دورا، سواء كانا طبيعيين أو شكليين مدرسيين»[9].

تبدو الحركة الثانية أكثر إفادة من الأولى ؛ وبالفعل، في اتجاه مضاد لإيديولوجيا الذات المهيمنة والمتولدة عن الفكر العقلاني القديم، فإن هذه الحركة تطرح النشاط الإنساني الجماعي المتضمن لمهام الشغل كمعطى أول ؛ وتأخذ بعين الاعتبار الدور الحاسم للتقويمات الاجتماعية، التي تنتسب القدرات بمقتضاها إلى العوامل البشرية وتكون قابلة للاستبطان من طرفهم. إن ما يميز هذه الحركة على الخصوص، هو أنها تروم إعادة تحديد مضامين التكوين بهدف تكييفها مع أوضاع الحياة الفعلية ؛ وهو الأمر الذي من شأنه أن يسهم في تقليص حجم النزعة السكونية الاجتماعية، والمتولدة عن أنماط التكوين الحالية.

إن السؤال الذي ينبغي طرحه في هذا السياق، هو : ما المقصود بالكفاية أو الكفايات ؟ يتعلق الأمر في نظر ليفي لوبوايي Levy Leboyer (1996)، بسجل من السلوكات، يجعل الأشخاص مفيدين داخل وضعية معينة ؛ ويفيد تارديف Tardiff (1994) أن الكفاية نسق من المعارف المصرح بها، المعارف الشارطة والفاعلة والمنتظمة داخل خطاطات إجرائية تسمح بحل المشكلات. أما بالنسبة للوبوترف LeBoterf (1994)، فإن الأمر يتعلق بمعرفة فاعلية معترف بها؛ وفي رأي توپان Toupin (1995) فإن الكفاية تتمثل في القدرة على انتقاء وتجميع كل مطبق على وضعية وعلى معارف ومهارات ومواقف. ويتعلق الأمر حسب باحثين آخرين، بخطاطات صورية مولدة وبقوى رمزية مبنية وأيضا بعادات. ويبقى العنصر المشترك ما بين كافة هذه التعريفات، هو فهم إشكالية الكفايات انطلاقا من تحليل فعالية المتدخلات ضمن مهام محددة.

من هذا المنطلق، تفسر العلاقة بين واجب الوجود ومهمة وجود العوامل المرتبطة بالكفايات بالأشكال المبنية سوسيولوجيا أو بالخصائص السيكولوجية للذوات ؛ أي أن هذه الخصائص، يمكن إرجاعها إلى السلوكات والمعارف والمواقف أو المهارات ؛ كما يمكن إرجاعها إلى القدرات الممتدة، إما بتجميع أبعاد الاشتغال الإنساني المختلفة أو تعميم ميتامعرفي Métacognitif[10].

(9) جواكيم دولوز، إدمي أولانيي، فيليب بيرنو، لغز الكفايات في التربية، ترجمة : عبد الكريم غريب وعز الدين الخطابي.
(10) نفس المرجع، ص 32.

خامسا - هل يتعلق الأمر بكفايات غير قابلة للتأهيل ؟

تجدر الإشارة في مستهل هذا المعرض، إلى أن بروز مفهوم الكفاية اقترن بصفة عامة بتحول النسق الإنتاجي كرد على إكراهات اقتصادية معينة بشكل خاص، وعلى الإمكانات والآفاق التي فتحتها المعلوميات، «وأمام هدف مرونة الإنتاج، ستهيمن في الآن نفسه تقنيات وتنظيمات مرنة، صممت للتقليل من زمن الصنع ؛ وبدورها ستبرز التعبئة المكثفة للموارد البشرية، التي تثمن المسؤولية والاستقلالية، كنتيجة بديهية للإنتاج اللامركز والآلي ذي التدفق الممتد. وتعتبر هذه النتيجة إيجابية مقابل الصيغ التايلورية Tayloriennes والفوردية Fordiennes»[11].

هذا المنطلق، يتم على أساس، أن الهدف هو تحقيق الكفايات طرح العوامل التقنية والاقتصادية الخارجية كأسباب لحركة الكفايات - نموذج حركة المقاولات

بفرنسا يرى Modef (1998) ؛ غير أنه تنبغي الإشارة إلى أن طرح الخبراء وتوضيحهم، قد أضاف عنصرا أساسيا له امتداد دولي ؛ ويتعلق الأمر بالنمو القوي لمستوى تعليم النشطاء. في هذا السياق، يشير جنسبورجر Ginsbourger (1992) إلى أن «تحول الشغل الذي نعيشه بفعل تأثير تكنولوجيا الإعلام، يقتضي الكشف عن جزء متنام للكفايات التي لم تكن مرموزة في النسق الصناعي التايلوري للتأهيل. وهو يعيد النظر في نموذج تدبير الشغل، المؤسس على المستوى الدراسي، والمتمثل في قياس عميق من المعارف الصريحة والضرورية والعامة والقابلة للقياس والاختبار.

لا تتواجد أي علاقة مختزلة بسهولة في تسلسلات حتمية بفعل المرور من التكنولوجيا إلى الشغل، ومن الشغل إلى التأهيل ؛ وبالرغم من ذلك، يتعين الأخذ بعين الاعتبار البعد الذي لا يوصف للشغل ؛ وهو ما يبدو في هذا المنحى كمعيار للجدة ؛ إذ يشير جونسبو رجر إلى «أن تحول طبيعة الكفايات التي يتم الاشتغال عليها في نشاط الشغل، يتسم أساسا بتدعيم وزن الكفايات التي لا ندري وصفها على الأقل في الوقت الراهن»[12].

إن تعريف الكفايات لم ينفلت من العديد من محاولات الترميز، التي أخذت تبرز ضمن الإصلاح التربوي وداخل المقاولات ؛ وقد عرفت تسعينيات القرن الماضي تعدد تعريفات الكفايات ونقلها داخل التكوين وتقييمها. من تم، لا غرابة في تعدد تجليات الكفايات، كما أنه لا غرابة في أن تندرج هذه الممارسات ضمن عملية الشكلنة ؛ إلا أن هذه الشكلنة التي تظل قاصرة بشكل ضروري تستدعي كفايات أخرى غير مختزلة في الظاهر ؛ ويبدو في الواقع، أن

(11) نفس المرجع، ص 66.
(12) نفس المرجع، ص 67.

الأمر لا يتعلق في هذا المنحى بتحول بمعناه الصرف ؛ بل بحلقة جديدة من العلاقة الجدلية التي تحكم ما هو نظامي وما هو غير نظامي.

سادسا - القدرات الاجتماعية :

تشمل الكفايات التي يصطلح عليها بالاجتماعية، سلوكات الاستقلالية والمبادرة والمواقف المحفزة والمسؤولة، والمتوقعة من قبل الأجير كعنصر فاعل ؛ كما أنها تشمل القدرات العلائقية التي تشكل الدرجة الصفر في مجال التشغيل. من هذا المنطلق، تبدو الكفايات أكثر اجتماعية؛ وهي بذلك تنسلخ بصفة فورية عن التأهيلات الاجتماعية التي كانت تفرض على المسيرين خلال مرحلة ما بين الحربين، اكتسابها بالمعاهد التجارية.

حسب تورين Touraine، كان التأهيل الاجتماعي يرسم ويحدد قدرات فهم النسق الاجتماعي لمقاولة آلية والمشاركة في تحقيق أهدافها، انطلاقا من قانون معترف به. وفي نظر دوبار Dubar (1996، ص 179)، فإن «هذا التأهيل الاجتماعي يمثل الملامح الحالية للكفايات ؛ وبهذا المعنى، ستكون الكفايات الاجتماعية بمثابة تأهيلات اجتماعية مضاعفة ؛ وستذكرنا هذه القوة المتنامية على الدوام بمسعى الاحترافية أو المهننة Professionnalisation، بما تتضمنه هذه الكلمة من خلط. ومع ذلك، لا يكفي أن تكون الكفايات معبأة لتصبح مرفوقة بقانون معترف به».

إن مصطلح التأهيل الاجتماعي، من شأنه أن يؤكد على إسهام شعار الجودة في إعطاء مشروعية للتراتبية على مستوى الأجور. في هذا المنحى، لا تنطبق صفة «اجتماعي» على أصناف الجودة والسلوكات ؛ بل إنها تستدعي مجموع النسق الاجتماعي وأثر الأجور ؛ مقسمة بذلك المجال أمام مقاربة موسعة للتأهيل كعلاقة اجتماعية. أبعد من الكفايات الاجتماعية التي يتم اكتسابها عبر عمليات شاملة للتنشئة الاجتماعية، هنالك كفايات أخرى، يبدو أنها تنفلت من كل تكوين صوري ؛ ويتعلق الأمر بمراحل ذهنية ومدرسية بصفة أساسية، يتسم اكتسابها بنوع من الغموض.

منذ أمد طويل، خضعت الفوارق بين الكفايات المثبتة بالشهادات والكفايات المكتسبة من قبل العمال، والكفايات المطلوبة لحيازة منصب شغل للفحص والتحليل والتدقيق، لا على أساس أنها اضطرابات ينبغي معالجتها ؛ بل كفوارق بنيوية تتضمنها العلاقات التي تؤثث التكوين والشغل. وفي هذا السياق، «فإن النظام التربوي لا يحتكر التكوين على الكفايات ؛ بل يحتكر الإشهاد عليها. ولأن الشهادة المدرسية تضمن كفاية بحق Compétence de droit، يمكنها أن تتطابق أو لا تتطابق مع كفاية بالفعل Compétence de fait، فإنها تتوفر على قيمة كونية ولا

زمنية نسبيا، تمنح للأجراء أصحاب الشهادات نوعا من الاستقلالية وحماية جماعية على مدى الحياة من حيث المبدإ»[13].

في مقابل هذا النقل المفاهيمي للكفاية بحق، ستعكف المقاولات على طرح تسميات خاصة بها ؛ وعلى هذا الأساس، وفي إطار سيادة التأهيل، لا يبدو الفصل ما بين الكفاية بحق والكفاية بفعل، على أنه ضعف يعتري أزمة البناء الاجتماعي ؛ وإنما يبدو كنمط داخلي للاشتغال ؛ زد على ذلك، أن تحليلا من هذا النوع، يتيح طرح بعض الملاحظات المتعلقة برهانات حملة الكفايات، وهي كما يلي :[14]

- إذا كانت الكفاية بالفعل قد تم وضعها داخل علبة سوداء ؛ فلأن ذلك تم بفعل نزعة قانونية Juridisme تميز هذا البناء الاجتماعي. وهذا البناء الخاص ليس ملائما بالضرورة بالنسبة للسوسيولوجي، مثلما هو الشأن أيضا بالنسبة للفعل الناتج عنه. بشكل عام، فإن تصنيف الكفايات إلى واقعية وصورية، إلى تقنية أو اجتماعية، يشكل جزءا من هذا البناء الاجتماعي ومادة للتحليل ؛ ولا يمكن للباحث الذي يستعيره كأداة للتحليل ألا يجازف بتطبيع مقولاته.

- تعتبر العلاقة المبنية بين اللقب العلمي ومنصب الشغل رهانا للصراعات التي يكون فيها من مصلحة أرباب العمل تحديد البعد الجماعي والمكاني / الزماني للقب العلمي. في هذا الصدد، فإن التكوين على مدى الحياة، الذي يعتبر واجبا يتحمله الأفراد، بخلاف الحق في التربية الدائمة والمعلنة باسم تقادم الدبلوم داخل مجتمع معرفي، يمثل تواجها استراتيجيا ومنحازا.

- إن استقلالية الأجير ليست ناجمة عن جودة الكفايات التي يتم الاشتغال عليها أثناء القيام بالمهام ؛ بل هي ناتجة عن البعد المكاني / الزماني للقب العلمي، الذي يشهد فيما وراء المهمة أو المبادرة، على الكفايات التي يفترض أنها اكتسبت ؛ وعليه، فإن الكفاية لا تكون قابلة للنقل إلا بفعل قابلية نقل اللقب العلمي الذي يشهد عليها.

سابعا - تطبيع الكفايات :

إن التأهيل باسم الجودة الفعلية، حالما يسعى إلى تطبيع عناصر بناء ؛ فهو يقتضي تدخل القوى الاجتماعية. في هذا المنحى، «فإن التعرف على الكفايات التي يفترض اكتسابها من

(13) نفس المرجع، ص 69.
(14) نفس المرجع، ص 70.

طرف العمال والكفايات التي يفترض أنها مطلوبة من طرف الشغل، وكذلك صراع هذه وتلك في سوق الشغل، يشبه عمليات تقنية خالصة، هي من اختصاص الخبراء»[15].

تتم عملية تطبيع الكفايات انطلاقا من سبل أكثر تجريدا ؛ ومن هنا، تأتي ضرورة تحديد المسارات بين الوظائف ؛ وذلك، انطلاقا من معايير معرفية. من باب الافتراض، فإن الانتقال من وظيفة إلى أخرى، يمثل نقلا للكفايات، وتبقى الكفايات المعرفية والمساعي الذهنية واستراتيجيات حل المشكلات قابلة للنقل ؛ ثم هنالك في الأخير، الافتراض بأن تكون عملية النقل هذه ناتجة عن كفايات ممتدة، أي كفايات مشتركة ما بين أنشطة عديدة.

يتمثل إذن تحليل هذه المقاربة في استعراض الوظائف وفق هذه المعايير المعرفية ومقارنتها بشكل ثنائي، وصياغة خارطة تهم البعد والقرب ما بين الوظيفة المصدر والوظائف المستهدفة. من هذا المنطلق، يبدو أن هنالك قطيعة ما بين المنهجية المعتمدة وكافة الضوابط التي تضطلع بتنظيم سوق الشغل، وهي ضوابط من قبيل حجم المقاولات، والفرع والشهادة والسن والجنس والتجربة المهنية...، وتسعى هذه المنهجية بشكل صريح، إلى تجاوز المعايير التي عادة ما تقترن بعملية التأهيل.

تقتضي الصعوبة التي تعتري شكلية الكفايات الواقعية بالرغم من الترميزات الاجتماعية القائمة تحليلا دقيقا ؛ إذ أن الشهادة والتأهيل ليس بمقدورهما استنزاف كافة الكفايات الفردية؛ وفي هذا الصدد، يفيد ستروبانت Stroobants (1994)، أن «فرضية قابلية نقل الكفايات لا تقاوم التحليل ولا الملاحظة ؛ وكيفما كان الحال، فإن رسالة الباحثين قد وصلت إلى أرباب العمل الذين اعترفوا في آخر المطاف بأن الكفايات يتم اختبارها ضمن الوضعيات.

يستفاد من هذا المعرض، أن الأمور تسير كما لو أن بلوغ الكفايات يقتضي فترات للتقويم المدرسي والهني ؛ وكما لو أن هذه الكفايات لا يمكنها أن تحضر وتوصف وتكتشف إلا عن طريق هذه المعطيات ؛ وكما لو أنه لا تتواجد بصفة عامة كفايات تفوق في واقعيتها تلك التي تقتضيها أنظمة التقويم. بناء على ذلك، «يتأكد بأن الكفاية لا تمثل بديلا عن التأهيل، لا من حيث البناء المفاهيمي، ولا كبناء اجتماعي ؛ ويبقى علينا الآن، أن نتساءل عما إذا كان بإمكان الكفاية، كجزء مستمد من نظام التأهيل، أن تقترن بالممارسة التي قد تهدم هذا النظام من الداخل»[16].

---

(15) نفس المرجع، ص 71.

(16) نفس المرجع، ص 72.

ثامنا - التدبير بواسطة الكفايات :

يقتضي منطق الكفاية، تجاوز التقليد التايلوري Taylorisme لتقييم مساهمة الأجراء ؛ وذلك بفضل منصب الشغل. وعلى هذا الأساس، فإن البديل المنطقي هو أن خصائص الفرد هي التي تشرط المسار المهني وليس توفر المنصب.

لقد جاء انتشار التدبير بواسطة الكفايات كإجابة على مشكلة ديموغرافية، لا كقطيعة مع النظام التايلوري ؛ وبالفعل «فإن التقطيعات الهامة في أعداد المشتغلين، في ثمانينيات القرن الماضي، والتي انضاف إليها تزايد الطلب على التكوين، قد ساهمت عموما في إيقاف حظوظ للترقي، وفي تقليص إشراك المأجورين داخل العديد من القطاعات. وضمن هذا السياق، يتعين أن نفهم بشكل كبير الخطابات حول أمانة المأجورين وكل التدخلات الهادفة إلى مكافأة الإنجازات، رغما عن المنصب والأقدمية»[17].

تتسم الإحالة على الكفايات المطلوبة، ومنها على مناصب الشغل بطابعها الأساسي، سواء على مستوى تقويم الوظائف أو المسارات المهنية ؛ وبدلا من أن تطرح الإحالة على هذه الكفايات قطيعة مع تقسيم العمل وتقاليد التراتبية والتصنيف ؛ فإن منطق الكفاية يستند إلى عمل كبير يهم إعادة تعريف الكفايات المطلوبة وإعادة تنظيم وتجزيء الوظائف ؛ وذلك في إطار تلاؤم مع التصنيف القديم.

يكمن طابع الجدة بهذا الخصوص، في كون الممارسات التي أسهمت في إضعاف العلاقات الجماعية قد شهدت تطورا تحت يافطة منطق الكفايات ؛ ويبقى مرد هذا التجديد هو العودة إلى إجراءات كمية وإلى معايير تصنيفية.

زد على ذلك، أن الشبكات ذات المعايير «التصنيفية»، قد ضخمت ممارسات تفريد المهن والأجور ؛ فهي لا تستخدم فقط كأدوات لتدبير المسارات المهنية ؛ بل إنها تتمفصل وفق إجراءات تقويم الكفايات الفردية - المقابلة الفردية، حقيبة الكفايات، دفتر المهنة -[18].

لقد كان بالإمكان تجاوز التشكيك الذي يعتري مفهوم الكفاية بالتفاوض الجماعي ؛ وذلك بالقدر الذي يهدف فيه هذا التفاوض إلى تحويل ما هو اعتباطي إلى شيء متفق عليه ورغم أن المبرر القائم، هو أن الكفاية لا تقوم إلا من خلال الفعل ؛ إلا أن الحكم الأحادي والمحلي والخاص، يظل هو السائد. ومايزال هذا المسعى نحو اللاتمركز، يعاني من تعدد القواعد

(17) نفس المرجع، ص 73.
(18) نفس المرجع، ص 75.

والإجراءات التي تنتجها المقاولات بطريقة مستقلة، مؤدية إلى خلق قانون داخلي حقيقي، على مقاس القوانين الخاصة بالمقاولة.

إن سبب الاهتزاز الذي أصاب النمط القديم للتأهيل، لا يعود إلى تحول النظام الإنتاجي؛ بل يعزى بالأساس إلى توافق الممارسات التي تطال نظام العلاقات المهنية، وتسعى إلى تفريد شروط المأجورين. في هذا المنحى، لا يبدو ارتقاء الكفايات كنتيجة لعدم كفاية نظام متجاوز ؛ بل إنه يبدو كوسيلة استراتيجية لجعل استعماله باطلا.

• **خلاصـــة :**

الواقع، أن النقل التلقائي الذي قامت به منظومة التربية والتكوين لبيداغوجيا الكفايات، قد شكل داخل هذه المنظومة التربوية اختلالا مزدوجا :

- الاختلال الأول، تمثل في النقل المتسرع، دون إعداد استراتيجيا تكوينية متدرجة تؤهل المدرسات والمدرسين للاستياعب الحقيقي لهذه البيداغوجيا ؛ بل الأدهى من ذلك، أن الميثاق الوطني للتربية والتكوين، عند تبنيه لبيداغوجيا الكفايات، لم يوفر موازة مع ذلك مرجعيات نظرية وتطبيقية لهذه البيداغوجيا الجديدة.
- الاختلال الثاني، وتمثل بالأساس في عملية التكييف ؛ لأننا في مجتمع تتجاوز فيه الأمية 50 % ؛ لسنا مجبرين على نقل بيداغوجيا جديدة نقلا أعمى ؛ بل كان من الضروري التفكير في عملية التأقلم والتكييف وفق منظور استباقي ؛ بحيث يترك المجال للاستفادة من بيداغوجيا الأهداف في المستويات ما قبل الثانوي التأهيلي لمحاربة الأمية، وتخصيص بيداغوجيا الكفايات لسلكي الثانوي التأهيلي والجامعي، حتى نضمن بذلك مصلحتين أو ميزتين متكاملتين، هما :

• محاربة الأمية ؛

• ضمان رأسمال بشري مؤهل وقادر على الخلق والإبداع.

16

بيداغوجيا المشروع واستراتيجياتها في بناء الكفايات

• مدخل :

شهدت المنظومة التربوية التكوينية مع مطلع القرن الحالي تحولات جذرية ؛ مما أفضى إلى ظهور مستجدات تربوية وبيداغوجية رافقت تلك التحولات، متصدرة بمقاربة تتأسس على توجيه المتعلم لبناء معارفه ودراياته وتعلماته وفق منظور جديد، ينبني على مرجعية سيكولوجية معرفية، تشكل قاعدة لبيداغوجيا الكفايات باعتبارها استراتيجيا ملائمة لجعل المتعلمين قادرين من جهة، على التكيف مع مختلف الوضعيات التي أصبح يزخر بها العالم المعاصر، ومؤهلين من جهة أخرى للخلق والإبداع، بغية تمكنهم من مواجهة مختلف أشكال المنافسة التي يقتضيها منطق العولمة.

إن التدريس بالكفايات، والذي يتأسس على تفصل مجموعة من العدد والموارد والأساليب، يفترض نوعا من التآلف الذي يتكيف مع روحها، وفق نوعية الوضعيات والمتعلمين ؛ مما يتطلب مزيدا من التعريف بأهم تلك الأساليب والاستراتيجيات الملائمة لبناء الكفايات لدى المتعلمين. ومن ضمن هذه الاستراتيجيات، هنالك استراتيجيا بيداغوجيا المشروع، التي تحظى بأهمية بالغة، بالنظر لكونها تشكل إحدى الاستراتيجيات البيداغوجية والديداكتيكية الفعالة لبناء الكفايات الضرورية لدى المتعلمين ؛ خاصة وأن مفهوم المشروع، يحيل في عمقه على مسألة تفصل العديد من المهارات والقدرات ؛ مما يؤهله بحق ليشكل الاستراتيجيا الملائمة لروح بيداغوجيا الكفايات. وإذا كانت هذه البيداغوجيا على هذه الشاكلة ؛ فهي في الوقت ذاته، تعد المتعلم وتؤهله للحياة الواقعية الحالية والمستقبلية ؛ وذلك من خلال ارتكاز هذه الاستراتيجيا البيداغوجية على التمرس الفعلي للمتعلم والتطلع للمستقبل، وفق جملة من المشاريع الواقعية والمحتملة التي يفرزها محيطه، وترتبط بالمتطلبات الملحة لهذا الأخير.

أولا - مفهوم المشرعة :

لا يمكن استجلاء مفهوم المشرعة إلا من خلال ربطه بمفهوم التكيف أو التأقلم، بمعنى النظر في طبيعة العلاقة بين هذين المفهومين، هل هي علاقة تناقض أم علاقة تلازم أم علاقة تكامل فيما بينهما ؟ إن القدرة على التكيف تتيح نوعا من العلاقات التي يغذيها الفرد إزاء العالم المحيط، ومن خلاله يحدث تسوية بإكراهات ومتطلبات وسطه ؛ وإذا كانت القدرة على التكيف تعد حيوية، أي أن حياة الفرد أو موته يرتهنان بها، فمن الغير الممكن أن نختزل الحياة في مجرد وضع علاقة التكيف قيد الاستعمال ؛ ذلك أن مبدأ الحياة يتجلى من خلال هذه القوة الكامنة في الفرد، وتنحو به إلى أن يفرد له مكانا داخل هذا العالم. فالتكيف يعني البقاء على قيد الحياة، أما الحياة فهي تعني التمشرع.

تعد قدرة المشرعة تماثلا عكسيا للقدرة على التكيف ؛ فالفرد يتمشرع في ظل محيطه، بحيث يتمكن من شيء معين داخل محيطه، ويقوم بمشرعته عن طريق تغيير واقع هذا المحيط. على هذه الشاكلة، فإن الفرد يخضع محيطه لتحولات، بينما يفيد التكيف استدخال نظام للقيم تختلف غاياته. تفيد المشرعة استخراج نظام قيم ذاتي الغايات، وهذه المشرعة تقتضي إعطاء معنى لأفعال الفرد، من قبيل المبادرات والأقوال والأفكار...، انطلاقا من قيمه وتصوراته الخاصة.

تتخذ علاقة التكيف طابعا تكراريا، من حيث أنها تجند دائما في الفرد نفس الكفايات مهما تكن طبيعة وتفرد المحيط الذي يتعين عليه التكيف معه ؛ في حين تتميز علاقة المشرعة بطابعها الامتدادي ؛ فالتمشرع يعني إنتاج الفرد لمعالمه الخاصة وإدراجها داخل المحيط الذي ينبغي له التعايش معه[1]. ومن تم، يجد الفرد نفسه موضوع تغير يتيح له تنمية مشاريع جديدة، تتولد عنها بدورها تغيرات أخرى على مستوى المحيط ؛ فالمشرعة تفسح المجال لسيرورة تراكمية Processus cumulatif تنحو إلى تمكين الفرد من إخراج جزء متنامي من رغبته.

على مستوى آخر، يتميز مفهوم المشرعة بطابع آخر، يتمثل في إكراه مفهوم التكيف على أن يكون أكثر تحديدا ويبارح العتمة التي تغلفه ؛ لأن إدراج مفهوم المشرعة في إطار تحليل عقلاني، يفرض التنبه إلى أن التكيف لا يتحقق إلا عبر المشرعة.

يستفاد مما سلف، أن التكيف ينطلق من الحاجة ؛ بينما تنطلق المشرعة من الرغبة ؛ ومادام مفهوما الحاجة والرغبة لا يتنافيان مع بعضهما البعض، فالأمر ذاته يسري على مفهومي التكيف والمشرعة، فهما يتعارضان في ماهيتهما، لكنهما يتعايشان مع بعضهما بصفة مستدامة وكلاهما يشمل الآخر.

(1) عبد الكريم غريب، بيداغوجيا المشروع، ص 33.

ثانيا - مفهوم المشروع :

المشروع هو الحياة، وهو الوضع قيد الاستعمال لقدرات بشرية نوعية، كما أنه حيز عملي يمكن لكافة الفاعلين المحركين للمشروع. بالنظر إلى المشروع باعتباره يكتسي في ظل الحضارة قيمة تتجلى في كونه يمثل معلما حيويا ؛ فذلك مرده إلى أن الحياة يتم تصورها على أنها اكتساب منظم للزمن والفضاء ؛ والمشروع يتأسس على فكرة طوعية تتمحور حول المستقبل، الذي يراد بناؤه. يرتبط المشروع ببرهان خاص، يتمثل في الإثبات الاجتماعي للأشخاص، ويكون شاهدا على درجة استشراكهم في النظام، وفق اتساع ونوعية المشروع، والقدرات التي ينميها الشخص في إطاره، كي يحصل هذا الأخير على اعتراف معين في ظل الجماعة. وفي هذا السياق، حدد عالم الاجتماع ألان تورين Alain Touraine أربعة مستويات للاستشراك، وهي كما يلي :

- **انعدام المشروع** : حيث يسجل انسحاب الفرد وانكماشه على ذاته ؛
- **مشروع فردي** : وهو يهم استثمار التنظيم واستعماله من قبل الفرد لغايات تخصه ؛
- **مشروع جماعي** : وهو يتمثل في الانخراط في مجموعة هوياتية خاصة، تشكل مرجعا للفرد، كالمجموعة المهنية على سبيل المثال ؛
- **مشروع تنظيمي** : وهو يتعلق بالالتزام بالوظيفة الإبداعية للتنظيم.

هنالك عامل آخر، يجعل من المشروع حياة، وهو يتمثل في إدراج عنصر ثالث ما بين شخصين أو ما بين شخص وجماعة ؛ ويضطلع هذا العنصر بتحديد لعبة للاستشراك الشخصي، تسعى لفرض نفسها من خلال إخضاع للشركاء. وهي تكتسي قيمة إيجابية عبر اتخاذها كموضوع في واقع الشخص، الذي تجعل منه هاجسا مشتركا. بالإضافة إلى ذلك، فهي تؤكد استحالة ولوج الدراية بالذات من دون دليل للتوجيه ومن دون وساطة ؛ ويظل المبدأ الرئيس الضروري للمعرفة، هو قبول الآخر وولوجه.

يدل المشروع، باعتباره مجموعة من القدرات، على قدرة إنسانية مزدوجة نوعية ؛ ويتعلق الأمر بقدرة فكرية وقدرة سيكولوجية. فالقدرة الفكرية توافق ملكة النوع المتفردة، والتي تتمثل في كونه لم يعد يقوم بالالتقاط والتحديد من قبل ظواهر المحيط ؛ وإنما بمقدوره تبني مواقف تدريجية على مستوى أخذ المسافة واللامركزية. هذه المواقف هي التي تتيح البناء التدريجي لعلاقات قارة ومستدامة ما بين الظواهر الخارجية ؛ وبالتالي، ترقب تسلسلاتها في إطار مبادئ للسببية والتصنيف. وهذا التصور هو الذي يشكل أساس مجموع أشغال جان بياجي Jean Piaget[2] ؛

(2) J. Piaget, La construction du réel chez l'enfant

وهو يفيد أن الذكاء يمثل نقطة وصول لتجارب الشخص فيما يرتبط بمحيطه ؛ وهو التصور الذي يتباعد مع الفكر الذي يتوخى أن يكون تراكما لتعلمات خارجية، يتم تقديمها بطريقة تكرارية ؛ فهو يثمن فردا نشيطا يفترض فيه السعي الدائم إلى البحث عن أنشطة أو معلومات.

أما بخصوص القدرة السيكولوجية، فهي تفيد أنه من ضمن الشروط كي يحظى المشروع بقيمة معينة، فهو يشترط الارتكاز على إمكانة التمييز بين الواقع والخيال في إطار فصل فعلي ؛ والخيال يمثل قوة محركة للاستباق ؛ فهو يقوم بتحيين رغبة الشخص ويدعم تحفيزاته ؛ وما يميز المشروع في هذا المنحى هو :

- **توضعه في حيز معين**، يتمثل في الرابط الاجتماعي، وتجنيد واقع الشخص، أي كفاياته الاجتماعية؛
- **ارتكازه على عناصر وضعيات متواجدة**، واستهداف تطويرها ؛
- **عدم السعي إلى بلوغ مثل مطلق Idéal absolu**، يتوج بالسعادة أو الاستقلالية.

يفيد المشروع باعتباره حيزا للعمل، أن هنالك إرادة فردية أو إرادة مجموعة مصغرة، تتواجد في مواجهة محيط تتوفر داخله على حيز للعمل يحظى بإقرار ؛ وحيث لا تعد فيه هذه الإرادة مجرد عامل تنفيذ لإرادة أخرى تتجاوزها ؛ وفي ظل الديناميكية المؤسساتية، تعد هذه المميزة مركزية تبعا لما يلي :[3]

- إدراج ديناميكية المشروع بمعناها الواسع في إطار مؤسسة أو مصلحة، وهو إدراج لا يمكن تصوره إلا في إطار لعبة تشاركية ؛
- تشكيل لجنة يعهد إليها بتسيير المشروع ؛
- اشتغال كل مشرف على تدبير المشروع بمعية المتعلمين الذين يرافقونه على مستوى حيز العمل.

ثالثا - محددات مكونات المشروع :

في مستهل هذه الفقرة، لابد من الإشارة إلى أن بناء وتشكيل الأنا Le moi يعني تاريخ تطور سلطة الشخص وإمكاناته ؛ وهي السلطة التي تنقله من حالة حنين غير واع إلى حالة الشخص الراشد، الواعي بكيانه ووحدويته ؛ بمعنى الانتقال من الكم الوجداني الصغير إلى الفاعل الاجتماعي، ومن الارتهان إلى الاستقلالية ؛ ومجمل القول من الحاجة إلى الرغبة[4].

---

(3) عبد الكريم غريب، مرجع سابق.

(4) نفس المرجع، ص 45.

من هذا المنطلق، تتخذ السلطة مفهوما مركزيا ؛ وإذا كانت هذه السلطة تكتسي طابع الضرورة لبناء أشكال اليقين للأنا ؛ فهي تمكن أيضا من الحفاظ عليها ؛ وبذلك، تتيح خلود الشخصية. لكي يعبر الفرد عن تيقناته، فهو يحتاج إلى سلطة، وذلك هو واقع المجتمع ؛ حيث يسعى كل فرد إلى استخدام سلطته للتعبير عن تيقناته ؛ ومن تم، يمكن الجزم أن مسألة المجتمع هي في المقام الأول مسألة تنظيم للسلطات عبر مختلف المجموعات الاجتماعية التي تكونه.

1. محددات الجماعة :

لقد أصبح بالإمكان، وبفضل الأبحاث في مجال السيكوسوسيولوجيا، دراسة السلطة على نحو إجرائي ومنهجي ؛ وفي هذا الصدد، نستحضر أعمال الباحثين من أمثال كورت لوين Kart Lewin حول ديناميكية الجماعات وجاكوب ليڤي مورينو Jacob Levy Moreno حول السوسيومترية Sociométrie، والتي أفضت إلى استنباط أشكال مختلفة للسلطة وتنظيمها في إطار الجماعات. وبالإمكان رصد ثلاثة أشكال من السلطة، تتولد عنها ثلاثة أنواع من الإقرار في إطار الجماعة :

- سلطة الهيمنة : وهي ترتبط باختلاف الوضع بين الأفراد ؛ وهذه السلطة تمنح مالكها الإقرار المرتبط بالمرتبة والمكانة ؛ وهو ما يعرف بسلطة الرئيس.
- سلطة الكفاية : وهي تعني القيادة الوظيفية للجماعة، وهي ترتبط بالدراية ولا تتميز بطابع أوتوماتيكي على شاكلة سلطة الهيمنة ؛ وهذه السلطة تمنح مالكها الإقرار بالخبير.
- سلطة الإعجاب : وهي تتعلق بالقيادة الوجدانية للجماعة ؛ وهي تمثل بالأساس سلطة علائقية، وتمنح مالكها الإقرار بالجاذبية.

2. المحددات التنظيمية :

يحيل مفهوم التنظيم على مجموعة بشرية تشتغل وفق طرق موضوعة بغاية تحقيق هدف أو عدة أهداف اجتماعية محددة ؛ وقد يتخذ التنظيم حجم جماعة ؛ حيث يتموضع فيما وراءها. والجماعة تشكل حيز ما هو علائقي وبينشخصي وتاريخ مشترك مع الآخرين.

تشكل الجماعة فضاء يحظى فيه كل فرد بفرصة تنمية استراتيجياته الوجدانية الشخصية ؛ وذلك في إطار العلاقة مع الآخر الاجتماعي، ووفق شكل ومنطق الاستراتيجيات الجماعاتية. يتمثل بعد آخر للتنظيم، في كون هذا الأخير يمثل مجموعة من الأشخاص، الذين يقومون في إطاره بتنمية استراتيجياتهم الشخصية ؛ إلا أنه يظل هو بدوره جماعة، وكل عضو في التنظيم

يقوم بتحيين استراتيجياته الجماعاتية في ظله. لكن التنظيم يتجاوز هذه العتبة ؛ حيث إنه يمثل بالنسبة للشخص الحيز الذي يلعب فيه دوره الاجتماعي.

إن التنظيمات متواجدة في عوالم الإنتاج والإدارة والسياسة والدين، وما يمثل الخصوصية الأساسية للمحدد التنظيمي، هو كون الدور الاجتماعي الذي يضطلع به الأفراد في إطاره، يشكل رهانا إضافيا في ظل علاقاتهم السلطوية و استراتيجياتهم في الإقرار.

3. المحددات المؤسساتية :

يقتضي الحديث عن المحددات المؤسساتية للمشروع، تقديم تعريف جلي المعالم لمفهوم المؤسسة ؛ ذلك أنه إذا كان الفرد قابلا للرؤية، مثله مثل الجماعة والتنظيم، فإن المؤسسة تحتجب عن الرؤية، بمعنى أنها تمثل قيمة، مبدأ يتخذ المجتمع على أساسه قرار الاشتغال ؛ وهذه القيمة تتحقق بشكل ملموس عبر مبادرة تنظيم واحد أو عدة تنظيمات. قد يثير هذا الطرح نوعا من اللبس ؛ إذ غالبا ما يستعمل مصطلح المؤسسة بمعنى التنظيم ؛ ولنحاول رفع هذا اللبس من خلال مثال مؤسسة العدالة ؛ فهي ترتكز من ضمن مبادئها على المبدإ الرئيس، الذي يفيد أنه ما من شخص يمكنه أن يقتص بنفسه ؛ ولتحقيق هذا المبدإ يتولد تنظيم يتمثل في المحكمة (قضاة، محامون، قانون عقوبات....)[5].

في إطار الإشكالية العامة للسلطة، تدرج المؤسسة سجل المشروع، بمفهوم مشروع للقيم وطريقة لتصور الحياة والعالم، ويتم الدفاع عن تيقنات المجتمع من خلال التعبير عن مبادئه وقيمه؛ ويضطلع المحدد المؤسساتي بضبط علاقات السلطة واستراتيجيات الإقرار بالأفراد، باعتبارهم حملة لمشروع أخلاقي.

رابعا - بيداغوجيا المشروع مفهومها واستراتيجياتها :

مافتئت بيداغوجيا المشروع تغتني بمسايرة تطبيقاتها في تكوينات تعرف تنوعا مستمرا ؛ وبصياغتها في قالب تجريبي، من منطلق الإشكالية النوعية لتكوين الجماهير المهمشة ؛ فقد اغتنت بفضل المبادرات التي اتخذت في مجالات عدة، ومن ضمنها وحدات التجنيد بشأن مشروع في إطار التكوين الفردي، وإدماج العاطلين على المدى الطويل، وإدماج السجناء.....

موازاة مع ذلك، ومنذ العقد الأخير من القرن الماضي، وفي إطار حركية وحدنة وفردنة التكوينات، صارت بيداغوجيا المشروع تستعمل في التكوين التأهيلي، وبخاصة في مجالي

(5) نفس المرجع، ص 51.

الإعلاميات والمحاسبة. واعتبارا للتقوية التي عرفها الجهاز النظري لبيداغوجيا المشروع، بفعل إسهاماته المتواترة ؛ فهي تتمثل في الوقت الراهن في إطار تمفصل مضبوط لمجموعة من المفاهيم التي تمت صياغتها بشكل تدريجي على امتداد دائرة الممارسات.

1. مقاصد بيداغوجيا المشروع :

تتجسد الغاية الرئيسة لبيداغوجيا المشروع، في تنمية طاقة الاستقلالية لدى الأشخاص قيد التكوين ؛ وبالمقابل، فإن مفهوم الاستقلالية يتميز باتساعه وبكونه متعدد الأبعاد كي يصلح بشكل ملموس دليلا للفعل البيداغوجي للمكوّنين ؛ ولذلك، فإن بيداغوجيا المشروع تقترح سلسلة من تحاليل المفهوم، موجهة لتفكيكه إلى سلوكات قابلة للمحلاحظة بشكل يومي على مستوى العلاقة ما بين المكوِّن والمكوَّن. تعرف بيداغوجيا المشروع طاقة الاستقلالية كجاهزية متواجدة لدى كل فرد لتنظيم حياته تبعا لمشروعه الوجودي، أي تصوره الشخصي الشمولي للحياة، والذي يمكن تحديده من خلال التمييز بين :

1.1. المشروع على الآخر :

وهو لا مناص منه بمجرد امتلاك السلطة الموضوعة، كما هو الحال بالنسبة للمكوِّن شاء أم أبى؛ فهو يتواجد في وضع يتيح له استخدام السلطة لكي يسقط على الآخر مشروعه الوجودي الشخصي؛ ومن أجل شرعنة هذه المسألة، يتعين على المكوِّن أن :

- يقوم في المقام الأول بتحويل مشروعه الوجودي إلى مشروع اجتماعي، من قبيل تصور مجتمع يتأسس على حرية الأفراد، وإلى مشروع بيداغوجي كجعل الاستقلالية غاية للبيداغوجيا مثلا ؛
- يعلن عن هذا المشروع الاجتماعي والبيداغوجي، وفي حال الاختلاف التفاوض بشكل مباشر ؛
- يتعين عليه أن يبين بوضوح الروابط المتواجدة ما بين المشروع الاجتماعي والبيداغوجي المعلن عنه والمشروع الوجودي.

إن الاستشراك الشخصي لمالك السلطة، هو الذي يمكن من إثارة الانطلاق باتجاه لاستقلالية من قبل الأشخاص المرتهنين بهذه السلطة.

1.2. المشروع الذاتي :

الذي يتمتع كل شخص بحرية تحقيقه، من دون أن يدوس على حرية الآخر.

بالمقابل، فإن فكرة المشروع لا تكفي لدعم فكرة الاستقلالية ؛ ذلك أن أي مشروع قد ينكشف على أنه غير أصيل. وفي أفق تنمية الاستقلالية، ينبغي أن يمثل المشروع ثمرة لطريقة في المشرعة لا ثمرة لطريقة ملائمة ؛ وهو الأمر الذي يجعل منه على مستوى تحليل ختامي ثمرة لمشرعة الآخر، مادامت الملاءمة تقتضي التسوية بمشاريع الآخرين.

تقترح بيداغوجيا المشروع إذن، على المكوّنين الاشتغال على قدرة المشرعة لدى المكوَّنين من خلال إفراغ فضاء زمن التكوين من كل بنينة مسبقة بشكل يجعل المكوَّنين يتموضعون داخل وضعية للمشرعة بدلا من التكيف مع ما قد يتم توقعه بالنسبة لهم ؛ ومن تم، فهم يشغلون الهنا والآن Hic et nunc لفضاء زمن التكوين ؛ وذلك :

- إما عن طريق المشرعة في المستقبل، والتي توافق مقصدية مشروع استباق ؛ ويتعلق الأمر بتخريج لرغبة يتم تصورها في مستقبلها ؛
- عن طريق المشرعة في الحاضر بالنسبة لمشروع إرضاء للنفس ؛ ويتعلق الأمر بتخريج لرغبة تروم الاستمتاع باللحظة التي تمر والزمن الذي ينصرم ؛
- عن طريق المشرعة في الماضي بهدف مشروع انسجام داخلي ؛ ويتعلق الأمر بتخريج رغبة تسعى إلى تضميد جراحها وإلى انبعاثها من جديد.

إن الحركات المكوكية للمكوَّنين ما بين أنواع المشاريع الثلاثة هذه، يدفع بهؤلاء إلى أن يشكلوا بصفة تدريجية وعيا بمشروعهم الوجودي الأصيل، وتأسيس علاقتهم بالمحيط على طريقة للمشرعة؛ بمعنى، أن يصيروا مستقلين ؛ إلا أن ضمان أصالة المشروع الوجودي، يمر بطبيعة الحال بضرورة الانسجام الداخلي للشخص ؛ وبالتالي، يصبح المكوِّن قادرا بشكل فعلي على تعليم الاستقلالية ؛ وذلك من خلال مرافقته للمكون على مستوى مشرعته في الماضي.

تسعى بيداغوجيا المشروع إلى تحويل كل معيش في التكوين للشخص إلى تعلم اجتماعي ؛ وتقدم الجماعة الدعامة الرئيسة لهذا التحويل، باعتبارها رمزاً للمجتمع الذي يعتبر بدوره عالما مصغرا اجتماعيا. إن بيداغوجيا المشروع تأخذ المنحى المعاكس لبيداغوجيات الملاءمة ؛ ولذلك، يتعين على المكوِّن القيام بوظيفة مزدوجة، تتمثل إحداهما في وظيفة لتيسير طريقة المشرعة لدى المكوَّنين، والأخرى في وظيفة مرافقة مشاريع المكوَّنين عبر الاستباق وإرضاء النفس والانسجام الداخلي.

2. استراتيجيات المشروع :

سبق أن بيننا أن الحياة هي استغلال المحيط أو استثماره ؛ وهذا الاستغلال يتم عبر محركين، وهما محرك للحاجة وآخر للرغبة ؛ وعلى مستوى علاقة الفرد بمحيطه، فهو يتوخى غايتين، تتمثل

إحداهما في الحصول على ما هو بحاجة إليه، والأخرى في الانطلاق نحو ما يرغب فيه. وما تجدر الإشارة إليه، هو أن أي نشاط، سواء كان فكرا أو قولا أو فعلا، لا يترك مجالا للصدفة ؛ وهو الأمر الذي يعني أن كل شيء استراتيجي ؛ فالحياة تنبني على تنمية قارة ومستدامة لاستراتيجيات استغلال المحيط. تتأسس مقاربة استغلال المحيط على طريقتين، طريقة وجدانية وطريقة عقلانية.

يتمحور النظام الوجداني لمقاربة المحيط حول دائرة الوجدانات ؛ بمعنى الأحاسيس والانفعالات والمشاعر ؛ أما النظام العقلاني، فهو يحيل على عالم العقل والمنطق والمفاهيم والمعارف، والمخ هو رمزه والثقافة هي طموحه.

2.1. الاستراتيجيات الوجدانية :

من المعلوم أن نمو العقل يتم بالتدريج، وبالتوازي مع النمو البيوجسدي، أي نمو مختلف الوظائف العضوية والجهاز العصبي على الخصوص ؛ وبالتدريج يأخذ الفرد في تعلم الكلمات والمفاهيم والعمليات...، لمقاربة العالم ؛ لا يتوفر الفرد خلال المراحل الأولية من حياته إلا على نظامه الوجداني ؛ ومن تم، فإن استراتيجياته الأولى، أي تلك التي ستشكل أساس كينونته وطريقة تواجده وشخصيته، هي وجدانية بالضرورة، وهي التي تحدد مجموع باقي الاستراتيجيات.

2.2. الاستراتيجيات العقلانية :

إن نمو الذكاء لدى الفرد يمده بملكات فكرية موضوعية، وهي التي يجعلها بدورها في خدمة تطلعاته الذاتية، عبر اللجوء إلى استراتيجيات عقلانية. وتمثل هذه الاستراتيجيات بشكل ما الامتداد الثقافي للاستراتيجيات الوجدانية ؛ والحديث في هذا المقام عن العقلنة Rationalisation، فهي السيرورة التي تقتضي من الفرد أن يقدم بطريقة يقبلها محيطه كل ما هو لا عقلاني في وجداناته واستيهاماته الوجدانية. تتأسس الاستراتيجيات العقلانية على مجموعة من العناصر التي تشكلها ؛ ومن ضمنها على وجه الخصوص، عنصر الحرية والاجتماعية والبحث عن الاعتراف ومفهوم السلطة.

تمثل الحرية والاجتماعية باعتبارهما قدرة على العقلنة أصل الوعي البشري ؛ إذ طالما أن الفرد يشتغل على دائرته الوجدانية ؛ فهو يغذي تصورا أنويا Egocentrique للعالم ؛ ولكي يقارب هذا العالم، فإنه يستعيد كافة تمظهراته ويحس بها في دواخله. بقدر بروز الملكات العقلانية للفرد، فإنه يصير قادرا على رمزنة Symbolisation وتجريد وإجراء استدلالات ؛ ومن تم، يستجلي معالم

العالم بوضوح، أي عالم موضوعي يمتثل لقوانين مخالفة لنظيرتها المتعلقة بنظامه الوجداني. من هذا المنطلق، يجد الفرد نفسه أمام نوعين من الوعي، وعي بالحرية الفردية، يعي الفرد من خلاله أنه مختلف عن الآخر، أي احتمال حريته ؛ ووعي بالاجتماعية، يفيد أن الجميع يتسم بهذه الحرية الفردية ؛ لكن وعي الفرد بالمحيط يؤكد له أنه يشكل جزءا منه ؛ ومن تم، فهو ليس مجرد كائن سيكولوجي بل كائن اجتماعي.

تتداخل الحرية الفردية والاجتماعية، لأنهما واردتان من تطبيق نفس ذكاء المحيط ؛ والأنا Le moi لا يتخذ معناه الصرف إلا في إطار علاقته بالآخرين، وتواجده رهين باعتراف الآخر. من هذا المنطلق، يمكن أن ترجع الاستراتيجيات التي ينميها الفرد إلى استراتيجيات للاعتراف ؛ والأمر يتعلق باعتراف وجداني في المقام الأول، ومع تشكل عقلانية الفرد فإنه يندمج اجتماعيا. ويقتضي الاعتراف بالفرد من قبل الآخر، أن يحظى باهتمام معين في إطار منطق استراتيجياته الخاصة، أي أن يتوفر على امتيازات ؛ وبمعنى آخر، امتلاك سلطة معينة.

يكتنف مفهوم السلطة نوع من الغموض ؛ فهو يفيد في واقع الأمر فعل الهيمنة وكذلك مفهوم الإمكانة، بمعنى الاستطاعة أو القدرة ؛ وإذا ما تم الإبقاء على هذا الغموض، فذلك يشير إلى الهيمنة. وهكذا، فإن المسلمة التي مفادها أن السلطة متواجدة في الإنسان، وأن هذا الأخير لا يمكنه أن يعيش من دون سلطة، تبرر وضعية الهيمنة واللامساواة ما بين بني البشر من خلال طرحها كمعطى بيولوجي.

تتجلى العلاقة السلطوية في عنصرين، وهما اليقين والارتياب ؛ فالفرد يمرر سلطته على الآخر من منطلق تيقنات يمتلكها بخصوص شيء ما، يقابلها لدى الآخر موقف ارتياب. وفي هذا المنحى، فإن هذا الآخر يتبنى استراتيجيات الاعتراف، والتي لا تمثل في آخر المطاف شيئا آخر غير استراتيجيات للسلطة.

خامسا - المشروع والاختيارات الدراسية والمهنية للتلميذ :

• توطئـــة :

في الوقت الراهن، اختلفت التصورات بشأن مسألة التوجيه الدراسي والمهني للأفراد ؛ ففي أعقاب الحرب العالمية الثانية، ترسخت فكرة التوجيه كمطلب ديمقراطي ؛ بمعنى أن التوجيه ينبغي أن يتيح انتقاءا ديمقراطيا للنخب. ومن تم، تواترت الاهتمامات بمسألة التوجيه من خلال تعدد المؤسسات المتخصصة التي تم إحداثها لهذا الغرض.

---

(6) Michel Grozier, Le phénomène bureaucratique

من هذا المنطلق، يتم تصور التوجيه في المقام الأول، على أنه وسيلة للانتقاء الديمقراطي لنخبة؛ثم الاستجابة لهاجس تكافؤ الفرص. ويتعلق الأمر بالسعي إلى أن يستجيب التوجيه إلى مسالك معينة قدر الإمكان لاستعدادات واهتمامات التلاميذ. وأخيرا، يقوم التوجيه بوظيفة في إطار النظام التربوي برمته، وهي وظيفة تتجسد في تعويض التفاوتات الثقافية الموروثة عن الوسط الأسري ؛ مما يعني ضرورة منح التلميذ كافة الفرص، وبخاصة تلك التي لا يحصل عليها من وسطه الأسري.

بهدف تلافي الوقوع في السلطوية التوجيهية، يتعين على النظام القائم على التوجيه في شخص المستشارين، أن يفرز حيزا للمبادرة للتلميذ ؛ بحيث يستطيع تدبير توجيهه بأفضل شكل ممكن ؛ ويتأتى ذلك عن طريق تقديم النصح للتلميذ أو تربيته بشكل يجعله يقوم بذلك بطريقة مستقلة نسبيا. بناء على طريقة تقديم النصح، يتعين على المستشار تجميع أقصى ما يمكن من العناصر التي تخص التلميذ والنظام التربوي والمهن وآفاقها، وفي أعقاب ذلك، يقوم بصياغة نصيحة توجيهية يبلغها للتلميذ ؛ وتتمحور هذه العناصر حول معطيات سيكولوجية وصحية واجتماعية واقتصادية...؛ إن العناصر التي ينبغي تجميعها تتسم بتنوعها، وهي تشمل النتائج المدرسية الحالية للتلميذ، والنتائج المحصل عليها في السابق، والاستعدادات الفكرية والحركية، والاهتمامات والتحفيز ؛ وكذا المشاكل الصحية التي يمكنها أن تؤثر على التوجيه. يقوم المستشار بتجميع العناصر المفيدة في صياغة النصيحة بناء على اختبار توجيه، وهي اختبارات ينبغي أن تتيح التقييم الموضوعي لمختلف استعدادات ومميزات التلميذ ؛ وتقتضي مهمة المستشار في التوجيه تركيب مجموع العناصر من أجل صياغة النصيحة.

1. مشروع المؤسسة المدرسية :

باعتبار المشروع يعد عنصرا أساسيا في السياسة التربوية الحديثة، فإن غايته تتمثل في تنمية نجاعة المدرسة ؛ وقد أكدت كافة الدراسات التي تم القيام بها، أن إنجازات التلاميذ يطبعها التقدم؛ إلا أن المتطلبات الراهنية للتأهيل، تقتضي المزيد من التحسين لهذه الإنجازات ؛ ومن تم، فإن رهانات المشروع المدرسي تبقى مشفوعة بطبيعة بيداغوجية ومؤسساتية.

تتمثل الرهانات البيداغوجية في توخي نجاح مدرسي أمثل، عبر بيداغوجيا تتسم بالنجاعة وطابعها النشيط ؛ وهو الأمر الذي يعني في مجمله، السعي إلى بناء أفضل للتعلمات الأساسية، وتحسين اكتساب المعارف الأساس، وتنمية الكفايات المستعرضة، وإغناء المرجعيات الفنية والثقافية للتلميذ. وتقتضي ترجمة هذه الأهداف بصفة عامة. وضع المتعلم في مركز التعلمات، وإعطاء الإتقانات والأهداف المنهجية مكانة أوسع، وربط وضعيات التعلم بواقع المحيط

والتحولات التي تعتريه في الزمن والفضاء، والاهتمام أكثر بالأنشطة التي تتيح تنمية الكفايات المستعرضة ؛ ثم تحميل التلميذ مسؤوليات كبرى من شأنها أن تمكنه من ولوج الاستقلالية.

على مستوى الرهانات المؤسساتية، فهي تتمثل في التنسيق ما بين تدخلات كافة الفاعلين في النظام التربوي ؛ ويتطلب تحقيق هذا الهدف، إتاحة العمل في ظل الفريق، أي الأسلاك التعليمية، والشراكة مع تلافي الخلط ما بين كفايات ومهام مختلف المتدخلين ؛ وترجمة التزام الفاعلين على شكل عقد.

تتواجد فكرة المشروع بصفة مستدامة في كل الأزمنة والفضاءات ؛ ويبدو أن هذه الفكرة تنفرد بأهمية خاصة، حينما يتعلق الأمر بحل مشكلة و تخطي صعوبة معينة. تتطلب ضرورة البحث عن حل أو حلول للمشكلة المطروحة، روح المبادرة والتجديد التي تدعم فكرة المشروع؛ وهذه الضرورة، تقتضي إرساء عقد يتم الالتزام بكافة بنوده، وتثبيت عدد معين من المراحل، وهي كما يلي :

- تحليل الوضعية ؛
- تحديد الأهداف ؛
- اختيار الاستراتيجيات ؛
- التنظيم في الزمن والفضاء ؛
- التنسيق ما بين مختلف شركاء المشروع ؛
- الإنجاز والوضع قيد الاستعمال.

يحيل مشروع المدرسة على التلبية الخاصة لدى التلاميذ ؛ وذلك في إطار احترام الأهداف الوطنية ؛ ومن تم، يتعين في المقام الأول، العمل على تحليل وضعية المدرسة أو المؤسسة، من حيث الفئة المستهدفة والوسائل الموضوعة قيد الاستعمال وسياق الاشتغال، والحاجيات الخاصة بالتلاميذ. من جهة ثانية، وفي إطار احترام البرامج الوطنية، ينبغي تحديد الأهداف الخاصة للمشروع، وتحديد الاستراتيجيات والتقنيات التي سيتم وضعها قيد الاستعمال، وطرائق التتبع والتوجيه ؛ ورصد مبادرات التجديد الكفيلة بضمان الاندماج المدرسي في ظروف مثلى، وكذا الاندماج الاجتماعي والمهني للتلاميذ.

معلوم أن مشروع المدرسة يحيل على ضرورة بعد بيداغوجي وتربوي ؛ ومن الممكن، أن يتم إغناؤه عبر أنشطة مدرسية جانبية ؛ ويتكفل بصياغته أعضاء الفريق البيداغوجي بتنسيق مع رئيس المؤسسة، وبشراكة مع الأفراد المعنيين بالحياة المدرسية. بغية الإلمام الشامل بأهمية مشروع

المدرسة وما يتغياه من خلال بنيته واستراتيجياته، لابد من رصد العناصر التي تصف ما يمثله المشروع المدرسي وما يسمح به، وهي العناصر التي نوردها ضمن الجدول الموالي :(7)

ما يمثل مشروع المدرسة	ما يسمح به مشروع المدرسة
• وضع الأهداف الوطنية قيد الاستعمال باعتبار الوضعيات المحلية والحاجيات النوعية لفئات خاصة. • مجموعة من الأهداف الملموسة والواقعية. • مخطط دقيق لمبادرات منسجمة، تتمفصل فيما بينها، وتتمحور حول أهداف، وتبقى مفاعيلها قابلة للتقييم. • عمل فريق مسؤول، عازم على التسيير المشترك للمبادرات. • برنامج متعدد السنوات، رزنامة صارمة، مع برمجة وآجال محددة بالنسبة لكل مرحلة. • مجموعة من المبادرات التي تصاغ لأجل المتعلمين وبمعيتهم إن أمكن ذلك.	• التنظيم داخل آجال محددة، ولأجل مساعدة أفضل للتلاميذ بواسطة أنشطة مجدولة، تبادل خدمات، ورشات... • تشكيل مجموعات كفايات في مجالات مختلفة، وينبغي تنظيمها خلال لحظات محددة في اليوم. • التبادلات البيداغوجية وتبادلات الخدمة ما بين المدرسة الأولية والمدرسة الابتدائية (مراسلات....). • قولبة تقدمات بعض التلاميذ داخل سلك معين في سنتين أو أربع سنوات. • تخفيف مواقيت كل مجموعة للمادة ؛ وذلك تبعا لحاجيات التلاميذ. برمجة المحتويات بالنسبة لكفايات نهائية السلك وحاجيات التلاميذ. • مشاركة المتدخلين الخارجيين في إطار تكامل مع المدرس، وتحت مسؤوليته البيداغوجية.

2. التقييم في بيداغوجيا المشروع :

لا يكتسي أي نوع من البيداغوجيات أصالته وتفرده، ما لم يتوج بعملية تقييمية لمكتسبات التلاميذ ؛ ذلك أن معرفة التلاميذ وما تعلموه يندرج ضمن الأجزاء التي تشكل بيداغوجيا معينة ؛ فما هي أنجع مبادرة لتقييم المكتسبات في إطار بيداغوجيا المشروع ؟ للإجابة عن هذا التساؤل، ينبغي الإشارة إلى أن مستويات التقييم في هذه البيداغوجيا تتعدد، ومن ضمنها التقييم في ظل الارتضاء، والتقييم بهدف تنمية التقييم الذاتي، والتقييم في علاقة بأهداف مرصودة ؛ ثم التقييم بغرض موقعة التلميذ بالنسبة للمعايير.

ليس من الضروري تقييم كل شيء في المشروع ؛ إذ أن أكثر ما يحظى بالاهتمام هو مساعدة المدرس والتعلم من جانب التلاميذ. يشكل التقييم في المقام الأول، ملاحظة مفادها أن الفصل

(7) عبد الكريم غريب، بيداغوجيا المشروع، ص 239.

الدراسي برمته قد قام بإنجاز المشروع ؛ ومن تم، فإن استحسان التلاميذ لإنجازهم، هو تعبير عن ارتياحهم ورضاهم، لأنهم ساروا بالمشروع إلى متمه.

في أعقاب عملية الإنجاز، يضطلع التقييم بتشكيل وعي وتوضيح لمختلف الدرايات Savoirs، التي تم بناؤها واكتسابها من قبل التلاميذ ؛ وهي بمعنى شمولي، المعارف والكفايات والسلوكات المتبناة. من جهة أخرى، يتيح التقييم فرصة للتساؤل بشأن جدوى مختلف الدرايات، حتى يتأكد لدى المتعلمين وبصفة يقينية، أن الدرايات المكتسبة من قبلهم تحيل على الواقع. هذا الأمر، يدفع المتعلمين بالتأكيد إلى اكتشاف متعة بناء الدرايات، ويخلق لديهم الرغبة في اكتساب أخرى. من هذا المنطلق، يتولد لديهم وعي بأن محرك التعلمات متواجد بدواخلهم، وأنهم على درجة كافية من التقدم، التي تمكنهم من مباشرة البناء الفكري والأخلاقي.

من ضمن بديهيات التقييم في بيداغوجيا المشروع، هو أن جزءا من التقييم من مسؤولية المدرس؛ ذلك أنه العارف بمفرده للطبيعة المعقدة للأهداف المعرفية والعلائقية والأخلاقية ؛ إلا أن هنالك مجموعة من الصعوبات التي تعترض المدرس على مستوى التقييم ؛ وتتمثل أولى هذه الصعوبات، في مسلك اختيار أهداف ملائمة للمشروع، أهداف لا تتسم بجاهزيتها في قائمة نظرية ؛ وثاني هذه الصعوبات، هي كيفية ترجمة هذه الأهداف حتى يفلح المتعلمون في استيعابها، ويتوصلون إلى إدراك ما يروم المدرس تقييمه لديهم. في المقام الثالث والأخير، كيف يتأكد المدرس من كون هدف تحقق في ظل وضعية معينة، يمكن أن يكون هو نفسه في وضعية أخرى، وهل بإمكان التلميذ أن ينجح في تحويل كفاياته ؟ في مواجهة هذه الصعوبات، تبقى حيطة المدرس ضرورية، من حيث تتبع الأهداف بالموازاة مع تدرج المشاريع، حتى يمكن تنوع الوضعيات من بناء درايات مستمدة من السياق المعيش.

من ضمن أدوار التقييم الأساسية، تقديم معايير للمدرسين، والتي تتيح موضعة مكتسبات كافة التلاميذ، على مستوى نجاحهم في التمكن منها أم لا ؛ وهذا التقييم ينصهر بشكل جيد في طريقة المشروع. تتمثل أهمية هذا التقييم في كونه يمكن من تنظيم تتبع التلميذ من خلال المرور من مشروع إلى آخر ؛ حيث تجري التعلمات في إطار الاستمرارية والتنوع ؛ بمعنى، أن هذا المرور يرتكز على الدرايات التي سبق اكتسابها وكيفية استثمارها في ظل وضعيات معيشية جديدة.

17

بيداغوجيا الإدماج
استراتيجيا ناجعة لبناء الكفايات

• مدخل :

بداية، نود التمييز بين المقصد أو الهدف وبين الوسيلة ؛ فالمقصد في التربية المعاصرة، يتمثل في بناء الكفايات لدى المتعلمات والمتعلمين بالمنظومة التربوية التكوينية ؛ بينما الوسيلة أو الوسائل، فهي متعددة ومتنوعة ؛ وفق القولة المأثورة «كل الطرق تؤدي إلى روما» ؛ لكن تلك الطرق تختلف من حيث قصر مسافتها وتعبيدها وسهولة مسالكها.

ولما تبنى الميثاق الوطني للتربية والتكوين مقصد الكفايات ؛ فإن ذلك التبني لم يكن جزافيا أو اعتباطيا ؛ بل على خلاف ذلك، كان متأسسا على عقلانية وموضوعية ؛ لأن متطلبات هذا العصر المعلوم المتأسس على السبق المعرفي والتنافسية ؛ لا يمكن مجارته، سوى عن طريق تأهيل المتعلمات والمتعلمين وتسليحهم بالكفايات الضرورية واللازمة لربح مختلف الرهانات.

إلا أن الأسئلة التي طرحت بهذا الصدد، سواء بالمجتمعات الغربية أو العربية، قد تعلقت بالأساس، بالسبل والاستراتيجيات الملائمة لبناء الكفايات المنشودة ؛ وعلى إثر ذلك برز أسلوب الوضعيات المسائل أو الوضعيات المشكلات، كأنجع وسيلة لبناء الكفايات لدى المتعلمات والمتعلمين بالشكل الملائم ؛ ولما تأكدت فعالية هذه المنهجية البيداغوجية والديداكتيكية ؛ برزت اجتهادات الخبراء في مجال التربية والتكوين ؛ وكان من ضمنها بيداغوجيا المشروع والوضعيات المشكلات ؛ إلى أن استقر الباحث البلجيكي المحنك كزافيي روجر Gzavier حول استراتيجيا الإدماج ؛ التي اعتمدت الوضعيات المشكلات، لكن بشكل إدماجي ؛ يأخذ بعين الاعتبار المراوحة بين مختلف الوضعيات المسائل، ليصل في مقطع تعليمي تعلمي إلى مرحلة الدمج بين تلك الوضعيات المسائل، بغرض بناء جزء من كفاية معينة ؛ حيث سلك في ذلك نوعا من البناء للوضعيات المسائل بشكل متكامل ؛ وليس تقديم تلك الوضعيات المسائل في صورتها المعزولة وغير الهادفة.

ولما تم تبني هذه الاستراتيجيا بمنظومة التربية والتكوين المغربية، كثر اللغط وكثرت الأحكام المسبقة أو الجاهزة، لعدة أسباب وعوامل، نذكر أهمها فيما يلي :

- عدم استيعاب المسؤولين على البرامج والمناهج، الأسس والبنية المعرفية الديداكتيكية لهذه الاستراتيجيا البيداغوجية والديداكتيكية ؛

- التنزيل الذي تمت فيه هذه الاستراتيجيا لم يواكبه تأهيل كاف للموارد البشرية التربوية، بما فيهم المفتشين التربويين والمدرسات والمدرسين ؛

- مؤلفوا الكتب المدرسية وفق هذه المقاربة، لم يكونوا مستوعبين بما يكفي لهذه الاستراتيجيا البيداغوجية والديداكتيكية....

كل هذه العوامل وغيرها، دفع بقطار هذه الاستراتيجيا إلى خروجه عن مساره الحقيقي.

والجدير بالذكر، في مستهل هذا الفصل المتعلق ببيداغوجيا الإدماج، أن الباحث البلجيكي؛ لم يتوصل إلى هذا النمط من التدريس الملائم لبناء الكفايات، عن طريق البناء العقلاني المحض؛ بل إن المتصفح لمؤلفاته سوف يلاحظ بشكل جلي، أنه بنى هذه البيداغوجيا أو الاستراتيجيا، عن طريق تجارب متعددة ومتنوعة بمختلف المنظومات التربوية التكوينية ؛ إلى أن توصل في نهاية المطاف إلى اقتناع علمي موضوعي وصادق بخصوص هذه الاستراتيجيا البيداغوجية، كأنجع السبل لبناء الكفايات المنشودة داخل سلك من الأسلاك التعليمية.

أولا - أي مفهوم لبيداغوجيا الإدماج ؟

كما سبقت الإشارة، هنالك مفهومان متوازيان لهذه البيداغوجيا، يتمثلان على النحو التالي :

1. المفهوم العائق لبيداغوجيا الإدماج :

وهو الذي تمثل في الأحكام الجاهزة أو المسبقة ؛ بمعنى إسداء أحكام قيمة على موضوع بيداغوجيا الإدماج في غياب استيعابها بالشكل المطلوب ؛ وهذا النوع من الأحكام المتسرعة، هي التي تشكل حسب غاستون باشلار، عقبة أو عائقا أمام تطور المعرفة العلمية.

ولما كان الأمر على هذا الحال ؛ فإن المهتمين بالشأن التربوي بمنظومة التربية والتكوين المغربية لجؤوا إلى اللاءات والرفض والمحاربة الكلامية، حتى يضعوا بذلك ستارا أو خماراً على جهلهم بأسس ومكونات هذه الاستراتيجيا البيداغوجية الملائمة لبناء الكفايات بالمدرسة المغربية ؛ وللتأكد من هذا الرأي، فإن حتى المسؤولين على البرامج والمناهج التربوية آنذاك، لم يكونوا

يفقهون أي تعريف صحيح لهذه البيداغوجيا ؛ إذ أننا لو طرحنا عليهم سؤالا واحدا بخصوص تعريفها لخلناهم متلعثمين في كلامهم وأفكارهم ؟!

2. المفهوم الصحيح لبيداغوجيا الإدماج :

2.1. الوضعيات المسائل التقليدية والوضعيات المسائل المتناوبة :

قبل التطرق إلى تعريف خاص بمفهوم بيداغوجيا الإدماج، نفضل بداية التمييز بين نمطين من الوضعيات المسائل.

2.1.1. الوضعيات المسائل التقليدية أو الكلاسيكية :

يعد هذا النمط من الوضعيات المسائل التقليدية، هو الذي كان سائدا في الممارسات البيداغوجية بالمدرسة المغربية لعدة عقود ؛ كأن تطرح على التلاميذ مشكلة رياضية وتطلب منهم العثور على حل لها ؛ كما هو الشأن للمتر المكعب من الماء، وما هو عدد الميليمترات المكعبة التي يتكون منها...؛ إلا أن حل هذه المسألة يقف عند هذه الحدود، ولا يتجاوزها إلى بذل جهود معرفية بعدها ؛ كما أنها بالإضافة إلى ذلك، لا تشكل اهتماما وحافزية للمتعلم.

2.1.2. الوضعيات المسائل المتناوبة :

تشكل الوضعيات المسائل المتناوبة نمطا مغايراً للنمط السابق ؛ بحيث أنها تنطلق من حاجة المتعلم ومن منفعته، وتدفع به إلى تعلمات متنوعة المجالات، مع انفتاحه على عدة معارف وخبرات؛ ولتوضيح هذا النمط الثاني من الوضعيات المسائل المتناوبة، نسوق المثال التالي :

لنتخيل أن تلميذة أو تلميذاً، تسلم فاتورة الماء، وبعد الإطلاع عليها تبين له أن قيمتها مرتفعة جداً بما كان معتاداً لاستهلاكهم الشهري بخصوص الماء ؛ وعلى إثر ذلك، بدأ التلميذ يطرح عدة تساؤلات، ويبحث في الوقت نفسه عن التسربات المحتملة في أنابيب الماء بالبيت ؛ وإذا به يلاحظ صنبوراً يتصبب منه الماء ؛ وعلى إثر ذلك، بحث عن إناء كبير وضعه تحت الصنبور لمدة 24 ساعة، ثم أخذ قارورة بلاستيكية من حجم 5 لتر مكعب، وأخذ يسكب فيها الماء بواسطة إناء صغير، ويحسب في الوقت نفسه عدد اللترات التي يفرغها من الإناء الكبير، إلى أن توصل إلى الصبيب الناتج عن الصنبور الذي وصل خلال 24 ساعة إلى 45 ليتر مكعب ؛ بعد ذلك، قارن قيمة الأمتار المكعبة من الماء الضائع مع القيمة المخصصة بفاتورة الماء، ثم عمل على حساب القيمة التي تضيع خلال شهر كامل، فوجد تلك القيمة عالية جداً تتجاوز 450,00 درهما.

بعد ذلك، توجه إلى دكان بائع اللوازم المائية، فسأل صاحبه عن قيمة صنبور من النوع الجيد، فأجابه بأن قيمته هي 30 درهما ؛ فسأله التلميذ مرة ثانية عن قيمة تركيبه، فأجابه بأن ذلك لا يتعدى عشرون درهما.

بعد هذه الأجوبة، تساءل التلميذ، قائلا : نحن نضيع بسبب خلل الصنبور بالبيت 450 درهما شهريا، بينما تكلفة تعويضه لا تتجاوز 50 درهما ؛ فإذن إذا ما عملنا على إصلاحه سنربح شهريا 450 درهما وفي غضون سنة واحدة ؛ سنربح ما قيمته 5400,00 درهما.

عاد التلميذ إلى بيته وشرح لأبيه المشكلة، وما كان من هذا الأخير سوى تسليم ابنه 50 درهما مع الإثناء عليه للانتباه لهذه المشكلة والعثور عن حل لها.

2.1.3. مقارنة جدوى وفعالية النمطين من الوضعيات المسائل :

أ – **جدوى وفعالية الوضعية المسألة الكلاسيكية** : مما لاشك فيه، أن هذا النمط التقليدي للوضعيات المسائل، لا يرتبط بالحياة المعيشة ولا يشكل حافزية للمتعلم ولا ترجى منه منفعة مباشرة ؛ كما أنه لا يدفع بالتلميذ إلى بذل المزيد من الجهود الفكرية وانفتاحه على مجالات الحياة المحيطة به، مما ييسر له تعلمات لم تكن من قبل في الحسبان...

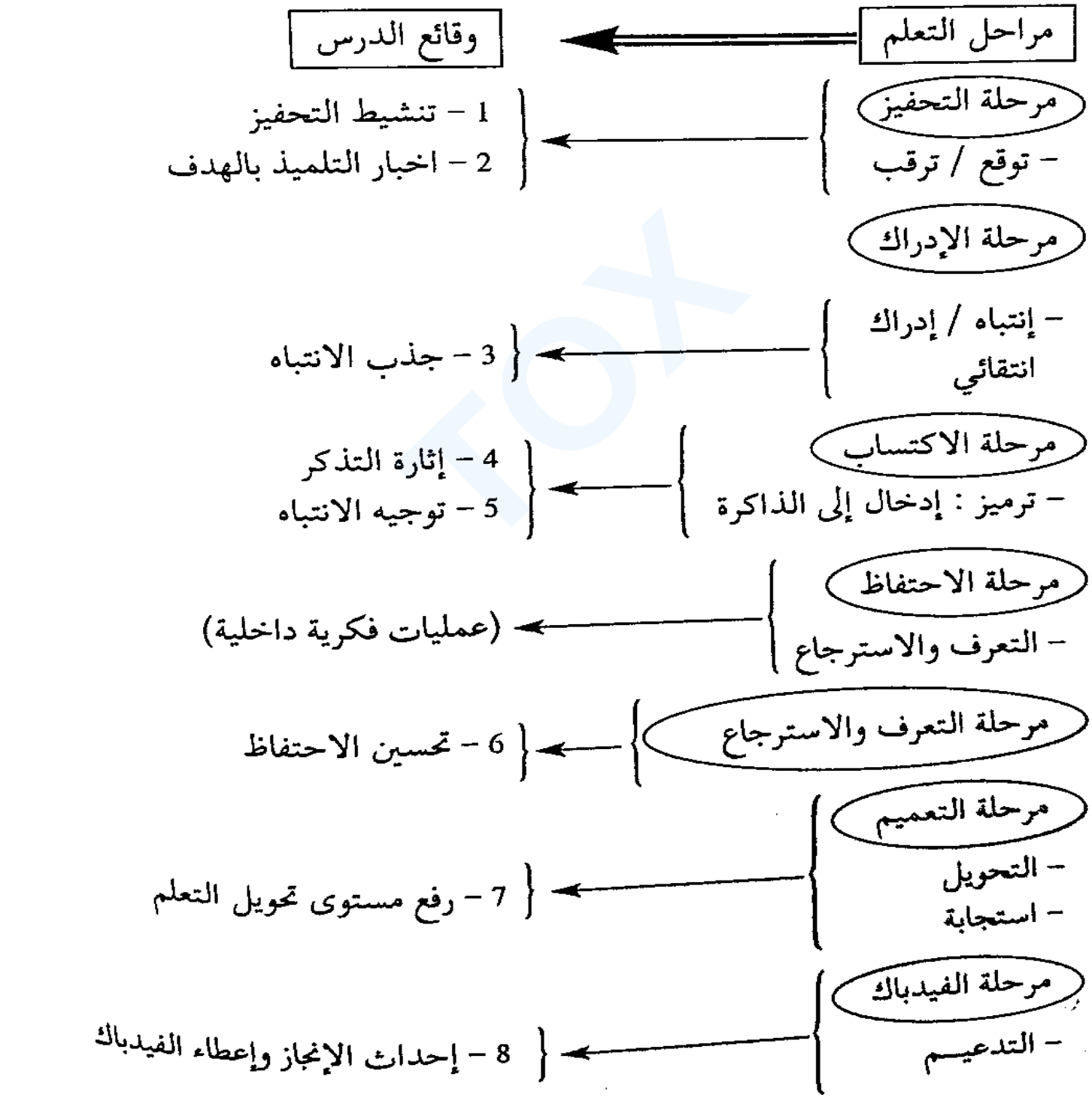
ب – **جدوى وفعالية الوضعية المسألة المتناوبة** : يعد هذا النمط من الوضعيات المسائل المتناوبة، متعدد المنافع ؛ فهو بالدرجة الأولى ينطلق من رغبة وحافزية المتعلم، مما يزيد إقباله عليه ؛ كما أنه يرتبط بمشاكل واقعية ذات منفعة ومردودية ؛ وخلال مواجهتها والعثور على حل لها، ينتقل إلى تعلم أمور لم تكن في الحسبان، كالتفكير في إناء كبير وحساب حجم الماء الضائع وتحويله إلى قيمته المالية في الشهر السنة والمدى البعيد ؛ هذا جانب اتصاله ببائع لوازم الماء ومعرفة ثمن الصنبور وقيمة تركيبه...؛ كل هذا يبرز أن هذا النمط الثاني من المشاكل، لا يختلف في جوهره عن مفهوم المشروع ؛ كما أنه بالإضافة إلى ذلك يؤهل المتعلم لمواجهة مختلف المشاكل التي قد تعترضه في حياته الحالية والمستقبلية.

2.2. الأسس السيكولوجية والإبيستيمولوجية لبيداغوجيا الإدماج :

بداية، لا يمكن تصور بناء نظرية أو پراديكم من فراغ ؛ فسقوط التفاحة التي أوحت لنيوتن بفكرة الجاذبية، لولا معارفه في الفيزياء لا يمكن له أن يدرك تلك الفكرة، ونفس الأمر بالنسبة لفرويد الذي استوحى فكرة اللاشعور من بروير... ؛ في هذا السياق، فإن بيداغوجيا الإدماج عند تحليل المرجعية التي بنيت عليها، نجدها متمثلة في البعدين السيكولوجي المعرفي أو المعرفاتي Cogritivisme والبعد الإبيستيمولوجي الموجه لمنهج البحث الحديث في العلوم الإنسانية وغيرها.

2.2.1. المرجعية السيكولوجية لبيداغوجيا الإدماج :

من بين المنظرين والباحثين الكبار في مجال التربية والبيداغوجيا، الذين أسسوا نظريتهم البيداغوجية على المرجعية السيكولوجية بشكل يدمج فيه بين مختلف التيارات السيكولوجية بما فيها علم النفس المعرفي للتدريس أو حل الوضعيات المسائل، يعد غانيي Gagné ؛ الذي استطاع أن ينطلق من العمليات الذهنية وفق تراتبتها، ليبني على غرارها استراتيجيا التعلم والتعليم لدرس أو وحدة أو مقطع من كفاية ما. وفيما يلي العلاقة التي حددها غانيي بين المراحل التي يقطعها العقل أو الفكر ومراحل درس من الدروس :



2.2.1. المرجعية الإبيستيمولوجية لمنهج البحث أو التقصي :

دون الدخول في التفاصيل الإبيستمولوجية[1] ؛ يمكن تحديد بصددها ثلاثة تيارات أساسية، هي :

- التيار الاستقرائي أو الوضعاني Positiviste، الذي يعتبر المحيط مصدراً لكل معرفة ؛
- التيار العقلاني Rationaliste، والذي يعتبر العقل هو المصدر الوحيد لكل معرفة ؛
- التيار العقلاني المطبق La rationalisme appliqué ؛ وهو التيار الذي يجتمع في تأسيسه كل من **بياجي وغاستون باشلار** ؛ اللذان يعتبران المعرفة تتشكل لدى الفرد من خلال المراوحة بين العقل والواقع أو المحيط.

وبالنظر لهذا التيار الإبيستيمولوجي الأخير الذي يدمج بين عمليتي الاستقراء والاستنباط؛ فإنه مثل بذلك أفضل مرجعية إبيستيمولوجية للبحث أو التقصي ؛ ويمكن تشخيصه ضمن الترسيمة الموالية :

(1) لمن يرغب في التوسع في هذا المجال، إرجع إلى مؤلف منهج البحث العلمي في علوم التربية والعلوم الإنسانية لعبد الكريم غريب (2012).

2.3. في تعريف لبيداغوجيا الإدماج :

بناء على هاتين المرجعيتين السيكولوجية المعرفية والمنهجية المرتبطة بالتقصي أو منهج البحث العلمي ؛ يمكن تحديد المرجعية المعرفية التي تأسست عليها بيداغوجيا حل المشكلات وأيضا بيداغوجيا الإدماج.

الواقع أن استراتيجيا الإدماج أو ما اصطلح عليه ببيداغوجيا الإدماج، كما بيننا سلفا بأنها اعتمدت على ركيزتين أساسيتين، هما علم النفس المعرفي ومنهج البحث العلمي وفق تفصله بين عمليتي الاستقراء والاستنباط.

2.3.1. مفهوم الإدماج :

في إطار تحديدنا لتعريف للإدماج وبيداغوجيا الإدماج[2] ؛ بيننا بأن الإدماج يعني الطريقة التي تمكن من تجنيد عدة موارد، بهدف حل وضعية مركبة في الحياة اليومية ؛ ويتعلق الأمر، بطريقة تمكن من تحديد ما إذا كان المتعلم (ة) يمتلك كفاية معينة، ويعني الإدماج من جهة أخرى، إرساء روابط ما بين التعلمات، حتى يتسنى للمتعلم (ة) حل وضعية مركبة من خلال تجنيد معارف وإتقانات سبق للمتعلم (ة) أن اكتسبها ؛ ولكي يكون بالإمكان تعليم وتعلم الإدماج من طرف المتعلمين، تقدم لهم وضعيات مركبة تسمى بوضعيات الإدماج Situations d'intégration، وتتم دعوتهم إلى حلها. من هذا المنطلق، فإن الإدماج يتمثل في وضعيات مركبة جديدة عن المتعلمين ؛ بمعنى أن المتعلم (ة) هو الذي يباشر التعلم.

2.3.2. مفهوم بيداغوجيا الإدماج :

بخصوص مفهوم استراتيجيا أو بيداغوجيا الإدماج، فهو يفيد أن البيداغوجيا الموضوعة قيد الاستعمال، تهدف إلى الدفع بالمتعلم (ة)، إلى تجميع وتنظيم مكتسباته قصد توظيفها عند مواجهة وضعيات مركبة، وهي التي تسمى بوضعيات الإدماج. وجدير بالذكر، أن الإدماج لا يمكنه، أن يتحقق، إلا إذا توفرت لدى المتعلم (ة) تعلمات مختلفة، تهم الدرايات Savoirs والاتقانات Savoir-faire وحسن التواجد Savoir-être ؛ كما أن هذا الإدماج يظل ضربا من المستحيل في غياب وضعية مركبة يتعين حلها من قبل المتعلم ؛ حيث يتعين عليه في المقام الأول، أن يباشر البحث ضمن الدرايات والاتقانات التي اكتسبها بغرض تجنيدها لحل الوضعية

(2) عبد الكريم غريب : بيداغوجيا الإدماج – المفاهيم والمقاربات الديداكتيكية للممارسات الإدماجية، ص ص 167، 168 (2010).

المركبة الجديدة التي يواجهها ؛ ومن تم، فإن الأمر يتجاوز كونه مجرد تطبيق أو تمرين تقليدي ؛ فالإدماج، على خلاف ذلك، عملية داخلية وشخصية، ولا يمكن لأحد أن يقوم بالإدماج بدلا عن آخر ؛ وهو الأمر الذي يقودنا إلى طرح السؤال : من يقوم بالإدماج ؟ إنه المتعلم، وهو يقوم به لذاته ؛ ومثلما يقوم المدرس باقتراح تمارين تطبيقية ومراجعات...؛ فهو كذلك، يقترح وضعيات ينبغي على المتعلمين حلها ؛ إلا أن ذلك لا يعني بأنه هو من يدمج ؛ بل المتعلم هو الفاعل الرئيس في سيرورة الإدماج. ويعد تشغيل كل متعلم وفي كل لحظة، ولو حول مسائل أو مشكلات تتسم بالبساطة، خطوة أولى في موضعته داخل مركز التعلمات ؛ ومن الطبيعي أن يرتكب المتعلم (ة) أخطاء ؛ فهي تبقى ضرورية للتعلم بشكل أفضل ؛ غير أن المدرس (ة)، مطالب بأن يقدم له تغذية راجحة أو توجيها في هيئة تغذية راجعة Feed back خارجية، تتمثل في الإشارة إلى الأخطاء بغرض تصحيحها ؛ بخلاف ذلك، فإن التغذية الراجعة المفردنة، فهي تشكل خطوة ثانية، وينبغي أن تتسم التغذية الراجعة بالنجاعة ؛ وفي هذا الصدد، هناك ثلاث قواعد ينبغي احترامها من أجل إعطاء المتعلم تغذية راجعة خارجية وفعالة، فيما يتعلق بإنتاجه، وهي على النحو التالي :

- تقديم تغذية بصفة فورية ؛
- تقديم المظاهر الإيجابية قبل إثارة النقط التي ينبغي تحسينها ؛
- تقديم تغذية راجعة مضبوطة سواء كانت إيجابية مبتعدة عن الحل أو سلبية مقتربة من حل المسألة المطروحة.

إذا لم يتوصل المتعلم (ة) إلى الإدماج، لا يمكنه الذهاب أبعد من استرجاع معارف أو حل تمارين كلاسيكية ؛ ومن تم يظل عاجزا عن مواجهة وضعيات جديدة، سواء في حياته أو على امتداد مساره الدراسي.

2.3.3. الوضعيات الإدماجية :

يحيل مجال هذه الفقرة بالأساس، على المناهج التعليمية التعلمية المبنية على مرجعية استراتيجيا الإدماج ؛ حيث ينبني الكتاب المدرسي وفق وضعيات مسائل أو مشكلات في مستوى إدراك ونمو المتعلم (ة)، ولها علاقة بميوله واهتماماته ومرتبطة بالمحيط الذي يعيش فيه ؛ الأمر الذي يفرض أمرين أساسيين بهذا الخصوص :

الأمر الأول : استيعاب أهم النظريات السيكولوجية المرتبطة بعلم النفس المعرفي وأيضا مختلف النظريات السيكولوجية.

الأمر الثاني : ضرورة تشكيل فريق من المدرسين والمدرسات والمهتمين بالشأن التربوي، بغرض صياغة وضعيات مشكلات، تروم في الوقت نفسه تحقيق الكفاية المنشوبة وكذا الكفاية المستعرضة.

وحتى لا نبقى نظريين في تحليلنا، يمكن للقارئ الإطلاع على الوضعيات المسائل وطريقة بنائها في الكتاب الذي ترجمناه لكَزافْيي روجرس[3] ؛ حيث الوضعيات المشكلات مقدمة بشكل متراوح، تساعد المتعلم (ة) على حلها من جهة، وربط حلولها بوضعيات مشكلات جديدة، ليصل في نهاية المطاف إلى بناء الكفاية المنشودة وفق بعديها العمودي والأفقي أو المستعرض.

ثانيا - الأهداف المتوخاة من بيداغوجيا الإدماج :

بصفة إجمالية، يمكن القول : إن بيداغوجيا الإدماج تتوخى ثلاثة أهداف رئيسية، هي :

أ - يتعلق الأمر في المقام الأول، التركيز على ما يتعين على التلميذ (ة) أن يتمكن منه في ختام سلك متشكل من سنتين دراسيتين أو ثلاث سنوات ؛ وكذلك في ختام التمدرس الإجباري، بدلا من التركيز على قائمة المحتويات، التي يتعين على المدرس (ة) تدريسها، ويتجسد دور المدرس (ة) في تنظيم التعلمات بأفضل طريقة ممكنة، حتى يتسنى له إيصال تلامذته إلى المستوى المرتقب ؛ وهو هدف لا يتسم بطابع الجدة، إذ أنه يستدلهم في جزء منه من بيداغوجيا الأهداف التي تهيكل التعلمات حول قائمة من الأهداف الإجرائية بالنسبة للتلميذ، وفق ما اصطلح عليه عبد الكريم غريب بـ«التعلمات البسيطة»[4]. وبالمقابل، فقد كانت هذه الأهداف دوما جزئية ؛ حيث إن مفهوم المواصفة أو السحنة Profil المرتقبة من جهة التلميذ في ختام سلك دراسي معين لم يكن متواجداً.

ب - يتعلق الأمر كذلك، بإعطاء معنى للتعلمات والمزيد من التحفيز للتلاميذ، من خلال تبيان نفعية ما يتعلمه داخل الفضاء المدرسي. ولأجل هذا الغرض يبقى من الضروري تجاوز قوائم المحتويات أو المواد الدراسية التي يتم حفظها عن ظهر قلب وكذا الاتقانات Savoirs-faire الفارغة من أي معنى، والتي غالبا ما تسبب الملل للمتعلمين والمتعلمات، ولا تغذي لذيهم الرغبة في التعلم. وعلى خلاف ذلك، فإن بيداغوجيا الإدماج تدفع بالتلاميذ إلى أن يوضعوا بصفة مستمرة التعلمات داخل وضعيات ذات معنى في نظرهم، وكذلك في وضع مكتسباتهم قيد الاستعمال في ظل هذه الوضعيات ؛ وفي هذا المنحى، تمثل مقاربة الكفايات الأساس، إجابة

---

(3) كَزافْيي روجيي : التدريس بالكفايات - وضعيات لإدماج المكتسبات، ترجمة عبد الكريم غريب، 2007.

(4) عبد الكريم غريب : البيداغوجيا الناجعة المتأسسة على التعلمات البسيطة والمعقدة (2014)

عن مشاكل الأمية الوظيفية ؛ زد على ذلك، أن هذه المقاربة تتيح أيضا تنمية حافزية المتعلمات والمتعلمين، ويتعلق الأمر هنا، بهدف يستلهم من البيداغوجيا الوظيفية والبيداغوجيا النشيطة.

ج – في المقام الأخير، يتعلق هذا الهدف الثالث بالتفكير في مكتسبات المتعلمات والمتعلمين، بمفهوم حل وضعيات ملموسة لا بمفهوم الدرايات والاتقانات، التي لا يعرف التلميذ كيفية استعمالها في الحياة النشيطة، والتي غالبا ما تدخل طي النسيان، بمجرد انتهاء الاختبارات أو التقييم الختامي. ويستلزم هذا الأمر، من جهة أولى، توقعا منتظما للحظات المفضلة لتعلم كيفية حل وضعيات مسائل مركبة ؛ حيث يتعين على المتعلمة أو المتعلم تجنيد المكتسبات الملائمة ؛ ومن جهة ثانية، يستلزم هذا الأمر التأمل في التقييمين التكويني والإشهادي، بمفهوم وضعيات مركبة ؛ أي بمفهوم التمكن أو اللاتمكن من الكفايات ؛ وهو ما يعني أن الهدف يبقى خاصا بيداغوجيا الإدماج[5].

ثالثا – المفاهيم الرئيسة المرتبطة ببيداغوجيا الإدماج :

1. مفهوم الكفاية :

يمكن القول، إن شخصا ما، يتوفر على كفاية في مجال معين، حينما لا يحوز على بعض المكتسبات، من قبيل المعارف أوالدرايات والاتقانات والطرائق والمواقف...؛ وإنما حين يكون قادراً في أي لحظة، وبصفة خاصة على التجنيد الملموس والمدمج للمكتسبات الضرورية لحل وضعية مسألة في مجال معين. ونورد فيما يلي بعض الأمثلة للكفايات التي ينطبق عليها هذا التعريف.

- القيام بمكالمة هاتفية لا تتطلب استعمال معجم متخصص ؛
- تحرير فاتورة بسيطة ؛
- انطلاقا من وضعية معيشة تبرز مختلف مشاكل تلوث الهواء والماء، يتعين اقتراح حلول لمختلف مشاكل التلوث التي تم التعرف عليها بصفة مسبقة.

بشكل أكثر تحديداً، تعد الكفاية حسب تعريف روجيي Rœgiers[6]، هي «إمكانة الفرد تجنيد مجموعة مدمجة من الموارد بغرض حل وضعية مسألة تنتمي إلى فئة من الوضعيات». ويفترض الحديث استحضار في الآن نفسه، الوارد ؛ أي الدرايات والاتقانات وحسن التواجد والشيمات أو الخطاطات الذهنية Schènes والآليات والقيم والدرايات الواردة من التجربة والطرق ذات

(5) عبد الكيم غريب : بيداغوجيا الإدماج – نماذج وأساليب التطبيق والتقييم، ص ص 8، 9.
(6) Xavier Rœgiers : Une pédagogie de l'intégration (2000)

الطابع الآلي...؛ والتي يتعين على المتعلمة أو المتعلم تجنيدها ؛ هذا بالإضافة إلى استحضار الوضعيات التي ينبغي للتلميذ (ة) أن يجند هذه الموارد في ظلها.

2. الموارد :

تتمثل الموارد بصفة أساسية، في الدرايات والاتقانات وحسن التواجد، الضرورية للتمكن من الكفاية ؛ فعلى سبيل المثال، إذا ما رجعنا إلى المثال الأول الوارد سلفا والمتعلق بمكالمة هاتفية ؛ ينبغي على الفرد المتعلم تجنيد الموارد التالية :

- **الدرايات** : الإلمام بمعجم أساس من أجل مكالمة هاتفية، وهو معجم من قبيل اللياقة على سبيل المثال.
- **الاتقانات** : هي من قبيل صياغة سؤال، أو صياغة إجابة عن سؤال مطروح، أو صيغة لتقديم شخص، أو تقديم المعلومات الضرورية لفهم إرسالية واردة من شخص غير موجود بجانبك؛ حيث لا يمكن استعمال الحركات الجسمانية والإماءات التواصلية....
- **حسن التواجد** : يتمثل في تبني موقف ودي، أو التلاؤم مع الفرد الذي تحاوره، أو التحدث بارتياح وتلقائية مع ذلك الشخص.

تتعلق هذه الموارد بما يتعلمه التلميذ داخل الأسرة وبالحي وفي فضاء المدرسة ؛ وتمثل الموارد المكتسبة داخل المدرسة موضوع تعلمات منظمة لهذا الغرض، سواء تم ذلك بطريقة تقليدية أو عبر وضعيات مسائل ديداكتيكية ؛ حيث يوضع التلميذ في مركز التعلمات أو عبر طرائق بيداغوجية أخرى.

علاوة على الموارد الداخلية للتلميذ، أو بصفة عامة الموارد الخاصة بمن يقوم بتنمية الكفاية، هنالك الموارد الخارجية الضرورية لممارسة الكفاية ؛ ومن ضمن هذه الموارد نذكر الموارد المادية؛ فعلى سبيل المثال من الصعب على الفرد أن يصير ذا كفاية على مستوى العثور على معلومة بواسطة الأنترنيت إن كان لا يتوفر على حاسوب.

3. الوضعية الهدف :

يفيد مفهوم الوضعية الهدف، وضعية تشكل انعكاسا لكفاية يتعين إرساؤها لدى التلميذ؛ وهي وضعية يمكن اعتبارها فرصة لممارسة الكفاية أو فرصة لتقييم درجة التمكن من الكفاية. وفي ظل المقاربة بالكفايات الأساس، حينما يتم الحديث عن الوضعيات، فإن ذلك يعني الحديث عن وضعيات أهداف وعن وضعيات إعادة استثمار وعن وضعيات

إدماج Situations d'intégration (وهي اصطلاحات مترادفة)، لكي يتم تمييزها عن الوضعيات الديداكتيكية، والتي تتجسد وظيفتها في تنمية تعلمات جديدة لمفاهيم وإتقانات إلخ. وتعد هذه الوضعيات الأهداف وضعيات مسائل مركبة وليست مجرد تمرين ؛ فعلى مستوى المثال الثالث، الذي أوردناه سلفا والمتعلق بظاهرة التلوث، تقتضي الوضعية الهدف، أن يقدم المدرس للتلميذ سياقا للتلوث عبر رسم أو صورة مثلا، ثم يدعوه إلى اقتراح حلول ملائمة تجند مفاهيم وإتقانات سبق تعلمها خلال الدرس.

4. فئة الوضعيات :

تجدر الإشارة في المقام الأول، إلى أن كل كفاية ترتبط بفئة من الوضعيات المسائل؛ وتمثل هذه الأخيرة مجموعة من الوضعيات الأهداف ؛ حيث تشكل كل واحدة منها فرصة لممارسة الكفاية ؛ ويتعلق الأمر بفرصة ذات درجة تركيب كافية في ظل ظروف واقعية ؛ إلا أنه لا ينبغي لهذه الدرجة أن تتجاوز ما هو مرتقب من قبل التلميذ ؛ وتعد كافة هذه الوضعيات متكافئة، أي أنها قابلة للتبادل بمفهوم درجة الصعوبة والتركيب. ويمكن تقييم الكفايات داخل المدرسة عبر وضعيتين أو ثلاث وضعيات أهداف، شريطة أن تكون هذه الوضعيات تمثيلية للكفاية قدر الإمكان ؛ وهو الأمر الذي لا يعني أن التلميذ يتم تقييمه بصفة مباشرة على مستوى كفايته ؛ إذ يتم منحه فرصة للتمرن ؛ والأمر نفسه ينطبق مثلا على سائق مبتدئ ؛ حيث بعد تعلمه لقانون السير واكتسابه للموارد الضرورية للسياقة (تشغيل المحرك، تغيير السرعة.....)، لا يتم تقييمه على الفور، بل ينبغي له أن يتمرن للعديد من المرات على السياقة في ظل وضعية حقيقية.

بالعودة إلى الأمثلة الواردة سلفا، نجد في المثال الأول (مكالمة هاتفية) أن فئة الوضعيات الأهداف للكفاية، هي مجموع مختلف المكالمات الهاتفية التي يتعين على التلميذ مواجهتها، مثلا مكالمة هاتفية مع قريبة تدعوه إلى قضاء عطلة أو مكالمة مع صديق يسأل عن أحواله... إلخ، شريطة أن تظل هذه الوضعيات في إطار الحدود الموضوعة، أي أن تتم باستعمال اللغة الأم وأن لا تستدعي معجما متخصصا. أما على مستوى المثال الثاني المتعلق بتحرير فاتورة، فإن فئة الوضعيات المسائل للكفاية، هي مجموع الفاتورات التي يتعين على التلميذ تحريرها في ظل سياقات مختلفة ؛ وهي من قبيل فاتورة تتعلق بمشتريات للمواد الغذائية، أو فاتورة تتعلق بقطع غيار لسيارة إلخ، شريطة ألا تتجاوز هذه الفاتورات الحدود الموضوعة، مثلا بالنسبة لطفل في سن العاشرة، ينبغي ألا يتجاوز محتوى الفاتورة عشر مواد Articles. وبخصوص المثال الثالث المتعلق بمشكلة التلوث، تمثل فئة الوضعيات المسائل، مجموع مختلف

الوضعيات التي يمكن تقديمها للتلميذ، والتي تؤالف بطريقة مختلفة وفي ظل سياقات مختلفة ما بين مشاكل تلوث الماء والهواء والتلوث الوارد من مشكلة الضجيج.

لا يمكن الحديث عن فئة الوضعيات من دون استحضار عنصر البارامترات؛ فالتلميذ يتمكن من حيازة الكفاية انطلاقا من اللحظة التي يكون فيها قادرا على مواجهة أي وضعية تنتمي لنفس فئة الوضعيات، علما أن الأمر يتعلق بوضعية جديدة ؛ وبالتالي فإن مسألة إعادة الإنتاج الصرف تبقى محط إقصاء. ويترتب عن ذلك مفهوم التعلمات ضرورة تقديم وضعيات من نفس الفئة للتلميذ، حتى يتمرن بالتدريج على اكتساب الكفاية بالإضافة إلى تقديم وضعيات أخرى من نفس الفئة بهدف تقييم ما إذا كان التلميذ ذا كفاية أم لا.

ينبغي أن تتسم هذه الوضعيات بالتكافؤ، أي أن ترتبط بالكفاية المتوخاة وأن تكون على نفس الدرجة من التركيب؛ وهو الأمر الذي يتطلب أكبر قدر ممكن من الدقة على مستوى التركيب؛ فعلى سبيل المثال، إذا أدرجنا بالنسبة لكفاية تحرير فاتورة، وأن الأمر يتعلق بخمس مواد Articles إلى حدود عشرة ؛ فذلك من أجل تحديد درجة تركيب الوضعية. والأمر نفسه ينطبق على كفاية القيام بمكالمة هاتفية، حيث يتم التأكيد على عدم استعمال معجم متخصص.

إن هذه التحديدات أو مميزات وضعيات الكفاية، هي التي تمثل بارامترات فئة الوضعيات.

تتميز التعلمات بلحظتين على درجة كبرى من الأهمية؛ فعلى المستوى البيداغوجي، هنالك ضرورة مزدوجة تتمثل من جهة أولى في منح التلميذ فرصة لحل عدة وضعيات أهداف تعكس الكفاية، ومن جهة ثانية في ضرورة اكتسابه بصفة قبلية للموارد الضرورية لهذه الكفاية. وبمفهوم مقاطع التعلمات، نجد إذن لحظات لتعلم الموارد غالبا ما تسمى بالتعلمات اللحظية ولحظات للإدماج ؛ أي لحل وضعيات مركبة. وبمجرد إنجاز التعلمات اللحظية التي تهيئ الكفاية، أي بمجرد إرساء الموارد الضرورية لممارسة الكفاية، تقدم للتلميذ عدة وضعيات مركبة كي يقوم بممارسة كفايته (تعلم الإدماج)، ثم تقييمها (تقييم تكويني أو إشهادي). ويمكن استغلال كل من هذه الوضعيات بنفس الشكل خلال التعلم من أجل تعليم التلميذ إدماج مكتسباته أو خلال التقييم.

إن الحديث عن لحظات التعلم بما فيها تلك التي ترتبط بالإدماج أو بالتقييم، يدفع إلى التساؤل بشأن سيرورة بناء الوضعيات الأهداف ؛ فأين تتواجد هذه الوضعيات ؟ إنها تتواجد قبل كل شيء في الحياة اليومية ؛ ومن مصلحة أخصائيي البيداغوجيا أن يتساءلوا حول طبيعة هذه الوضعيات الحياتية التي في ظلها يمارس التلميذ كفايته ؛ إلا أنه من غير الواقعي أن ننتظر

من الحياة تقديم وضعيات من المستوى الجيد وبعدد كاف في لحظة الحاجة إليها؛ وللاستجابة لمتطلبات التعلمات، يتعين كذلك القيام ببناء وضعيات أهداف ؛ وتتجسد الطريقة المثلى في أن يقوم كل مدرس ببنائها وفق مستوى تلامذة فصله الدراسي ؛ إلا أن هذا الأمر يمثل عملا على درجة نسبية من الصعوبة ؛ ولذلك ينبغي مساعدته على المستوى المركزي، حيث يمكن لصائغي البرامج والكتب المدرسية بناء العديد من الوضعيات المتكافئة بالنسبة لكل كفاية. ويمكن لبعض الوضعيات أن تتواجد داخل كتيبات - برامج أو داخل وثائق لمرافقة المناهج ؛ إلا أنها ينبغي أن تتواجد بصفة أساسية داخل بنوك المعطيات الوطنية أو الجهوية التي يتعين تغذيتها بالتدريج؛ وذلك لدوافع ترتبط بالعقلنة وبولوجية الحوامل Accessibilité des supports، وكذلك لدوافع تتعلق بالمصادقة Validation. وعبر بنوك الوضعيات هذه، يتم إذن توخي أمثلة تتسم في الآن نفسه بالتنوع وقابلية الاستغلال داخل الفصل الدراسي وبقابلية المصادقة عليها ؛ ولا يعني هذا الأمر، أن المدرس يتعين عليه تدبير هذه الوضعيات كما هي، أي من دون ملاءمتها ؛ بل على خلاف ذلك يستحسن أن يقوم بملاءمتها تبعا للسياق المحلي Contexte local ولمراكز اهتمامات التلاميذ ؛ ولذلك ينبغي أن يتوفر على الأقل على قاعدة وثائقية من شأنها أن تساعده في عمله.

5. الهدف النهائي للإدماج :

يرجع الفضل في إدراج مفهوم الهدف النهائي للإدماج[7] داخل حقل البيداغوجيا إلى دي كتيل De Ketele[8] سنة 1981 ؛ ويفيد هذا المفهوم ماكرو كفاية تغطي مجموع الكفايات، وبالتالي مجموع الدرايات والإتقانات وحسن التواجد المتعلقة بسلك دراسي ؛ ويترجم هذا المفهوم المواصفة المرتقبة من التلميذ في ختام سلك دراسي معين وعلى مستوى مادة معينة أو حقل مرتبط بمواد معينة ؛ وفيما يلي نقدم بعض الأمثلة للهدف النهائي للإدماج :

• مثال للهدف النهائي للإدماج في ختام السلك الأول الابتدائي (ختام السنة الثانية) :

إنتاج شفهي وكتابي لإرسالية قصيرة تتكون على الأقل من ثلاث جمل وتستجيب لوضعية محددة تلائم سن التلميذ وبيئته؛ وذلك بهدف :

- التعريف بهويته ؛
- تقديم معلومات عملية والاستخبار ؛

---

(7) قد يبدو من المنطقي الحديث عن كفاية نهائية أو كفاية نهائية للإدماج.

(8) J.M De Ketele et Al, Guide du formateur, Bruxelles, De Bœck université, 1998

- الموضعة والتموضع في الفضاء والزمن ؛
- التعبير عن شعور ؛
- التعبير عن وجهة نظر.

• مثال للهدف النهائي في مادة الرياضيات بالنسبة للسنة الرابعة من المستوى الابتدائي.

حل وضعية مسألة تضع قيد الاستعمال :

- العمليات الحسابية الأربع **على الأعداد الصحيحة** من 0 إلى 10.000 ؛
- الكسور البسيطة ؛
- قياسات الطول (المتر، الكيلومتر، الملمتر، السنتمتر) والكتلة (كيلوغرام، غرام) والسعة Capacité (لتر، سنتلتر) والمدة الزمنية (ساعة، دقيقة)؛
- الأشكال الهندسية المتداولة (مربع، قرص، مثلث، مستطيل، متوازي الأضلاع) وكذا التماثل المحوري.

لا ينبغي الخلط ما بين الهدف النهائي للإدماج والهدف العام الذي يفيد في إطار بيداغوجيا الأهداف قصديات عامة؛ فعلى خلاف الهدف العام، يكتسي الهدف النهائي للإدماج طابعا أكثر دقة مادام يتحدد على شاكلة كفاية أساس عبر فئة من الوضعيات المسائل، والتي تتسم بتركيبها النسبي مادامت تغطي ما هو أساسي في المكتسبات المرتبطة بسلك دراسي وبمادة دراسية معينة أو بحقل من المواد؛ ومن تم فإن تقييم تحقيق الهدف النهائي للإدماج يتم على شاكلة تقييم الكفاية.

في بعض الأحيان يتم اللجوء كذلك إلى مفهوم الهدف الوسيط للإدماج Objectif intermédiaire d'intégration ؛ وهو مفهوم يغطي الكفايات المنشود تحقيقها في ختام سنة دراسية تندرج داخل سلك دراسي. وبصفة عامة، يتم اللجوء إلى أنشطة إدماج بشكل منتظم خلال السنة الدراسية أو في ختام مرحلة من التعلم، سواء كانت سنة أو أسدوسا Semestre أو أثلوثا Trimestre أو شهرا أو أسبوعا؛ ومن تم فإن مفهوم الإدماج يعد روحا Esprit أكثر منه جهازا يتسم بالدقة.

رابعا - تصور التعلمات في إطار بيداغوجيا الإدماج :

يمكن التمييز في إطار المقاربة بالكفايات الأساس للحظتين في التعلمات، هما :

• التعلمات اللحظية للموارد ؛ وهي تهم الدرايات والإتقانات وحسن التواجد ؛
• أنشطة تعلم الإدماج والتقييم التكويني.

1. التعلمات المرتبطة بالدرايات والإتقانات وحسن التواجد :

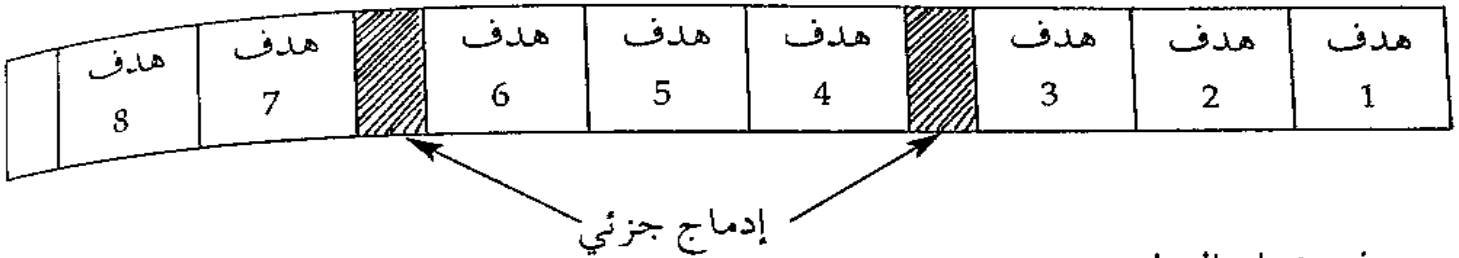
ما تزال الدرايات والإتقانات وحسن التواجد، تشكل في إطار المقاربة بالكفايات الأساس، موضوع تعلمات لحظية تبعا للطرائق البيداغوجية المتداولة ؛ وهي تتميز بأربع نقط نوردها كما يلي :

- إعطاء الأولوية لتنمية بعض الدرايات والإتقانات وحسن التواجد، والتي ترتبط بكفاية نوعية؛ أما الباقي، فهو يعد من قبيل درايات وإتقانات للتجويد، ولا تتم مقاربتها إلا في حال تمكن كافة التلاميذ من الكفايات الأساس ؛
- محاولة المدرس قدر الإمكان أن يجعل هذه التعلمات ذات دلالة من خلال توضيح نفعيتها للتلاميذ؛ ومن تم يدفع بهم إلى القيام بالتوليف التدريجي ما بين هذه الموارد، أي الدرايات والإتقانات وحسن التواجد ؛
- لا تتم تنمية هذه الموارد إلا أثناء جزء من الزمن المدرسي، مثلا في فضاء زمني من خمسة أسابيع أو ستة؛ وذلك حتى يتسنى تخصيص حيز زمني لأنشطة الإدماج ؛
- خلق وضعيات تعلم تجعل التلميذ نشيطا، بحيث يكون قادرا على التحليل والبحث والمساءلة والتعاون وحل المسائل.

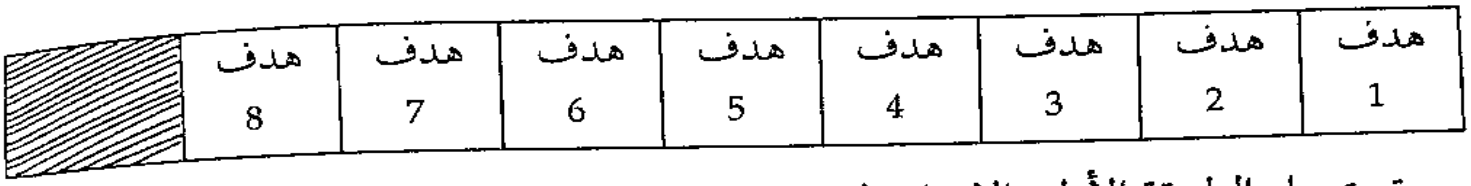
2. أنشطة تعلم الإدماج :

من هذا المنظور، يخصص جزء من زمن التعلم لأنشطة الإدماج، أي لتعليم التلميذ كيفية تجنيد موارده في وضعيات مركبة. ويمكن القيام بهذه الأنشطة في أي لحظة خلال السنة الدراسية، حيث تقدم للتلميذ بصفة منتظمة وضعيات مركبة يجند مكتسباته في ظلها؛ وعلى مستوى هذه الطريقة هنالك خيار يقتضي تخصيص أسبوع بأكمله للإدماج؛ وبشكل ملموس يتعين على التلميذ خلال هذه المرحلة أن يقوم بإدماج مكتسباته عبر حل وضعية واحدة أو وضعيتين تنتقيان لفئة الوضعيات المرتبطة بالكفاية المتوخاة. وبالفعل، نادرا ما يستطيع التلميذ إدماج مكتسباته بشكل أوتوماتيكي ؛ إذ ينبغي تعليمه هذا الإدماج الذي يمكن أن يتحقق بطريقة تدريجية أو دفعة واحدة، إذا ما تعلق الأمر بمصوغة هامة، تسمى مصوغة الإدماج Module d'intégration. ولنفترض أن كفاية ما تتطلب تنمية ثمانية أهداف أو مقاطع (درايات، إتقانات، حسن تواجد)، فإن الإدماج يمكنه أن يتحقق بطريقتين، وهما كالتالي :

• طريقة تدريجية :



• في ختام التعلم :



تستعمل الطريقة الأولى الإدماج التدريجي؛ وذلك مباشرة بعد التعلمات، مثلا بصفة يومية أو عدة مرات خلال الأسبوع؛ وتتسم هذه الطريقة بغناها، على اعتبار أنها تتقارب مع التعلم الطبيعي ؛ إلا أنها تظل أكثر اشتراطا بالنسبة للمدرس، لأنه يتعين عليه تغذية هاجس الإدماج بشكل مستمر. وبالإمكان اللجوء إلى أنشطة إدماج قبلية، أي إلى استغلال وضعيات مركبة في بداية التعلم. أما الطريقة الثانية، فهي تشتغل بمصوغات الإدماج وبنسبة تردد fréquence يحددها المدرس.

خامسا – آثار بيداغوجيا الإدماج على ممارسات المدرس (ة) :

إن وضع بيداغوجيا الإدماج قيد الاستعمال داخل الفصل الدراسي، له انعكاسات على المدرس الذي يتعين عليه تسوية بعض ممارساته داخل الفصل. وللقيام بهذه التسوية، ينبغي له في أغلب الأحيان تلقي تكوين تكميلي نوعي ؛ وبالإمكان توقع هذا التكوين النوعي في ظل التكوين البدئي أو التكوين المستمر. وبالمقابل، ينبغي ضبط المجهود على مستوى هذا التكوين، على اعتبار أن التغيرات قد تكون تدريجية.

1. آثار بيداغوجيا الإدماج على تخطيط التعلمات :

عادة وبصفة عامة يتم القيام بوضع تخطيط سنوي ؛ وفي إطار بيداغوجيا الإدماج، يتم هذا التخطيط وفق بعض الشروط الخاصة بتنمية الكفايات الأساس ؛ ويتعلق الأمر من جهة أولى بتنظيم مصوغات الإدماج، ومن جهة أخرى بتنظيم التعلمات اللحظية تبعا لهذه المصوغات. وحسب بيداغوجيا الإدماج، يقتضي التخطيط السنوي للتعلمات بصفة أساسية، إرساء تخطيط للتعلمات منذ اختتام السنة الدراسية مع التدرج في الزمن إلى بداية السنة الدراسية ؛ وفيما يلي نقدم مثالا لهذا التخطيط :

- تخصيص المرحلة المتعلقة بالتقييم النهائي (تقييم إشهادي) في ختام السنة الدراسية.

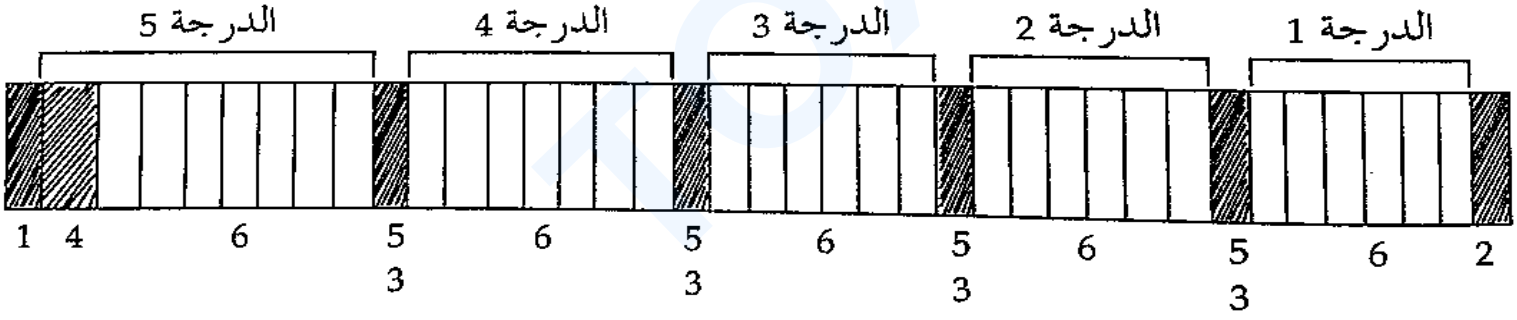
- تحديد فترة في مستهل السنة الدراسية للتحقق من اكتساب الكفايات الأساس المتعلقة بالسنة المنصرمة ومعالجة الهنات الرئيسة.

- تخصيص مرحلة لأشكال التقييم التكويني الوسيط ولأشكال المعالجة ؛ وهو الأمر الذي يتيح تصحيح بعض الثغرات أو الهنات lacunes لدى التلاميذ.

- تخصيص مرحلة في ختام السنة الدراسية لبلورة وضعيات تستهدف الهدف الإدماجي للسنة الدراسية أو الهدف النهائي للإدماج إذا تعلق الأمر بنهاية سلك دراسي.

- تخصيص أسبوع لمصوغات الإدماج التي تتحقق من خلالها تنمية الكفايات ؛ وتخصص هذه المدة الزمنية لحل الوضعيات التي تجند كل واحدة من هذه الكفايات؛ زد على ذلك أن أشكال التقييم التكويني تتم بدورها خلال هذه المدة الزمنية.

- توزيع مجموع التعلمات اللحظية للموارد (درايات، إتقانات، حسن تواجد)، على المراحل المتبقية ؛ ويمكن تمثيل هذه الطريقة بالترسيمة التالية :



1- تقييم إشهادي	4- مصوغة الإدماج في ختام السنة الدراسية
2- تقييم تشخيصي للتوجيه في بداية السنة الدراسية	5- مصوغات الإدماج الوسيطة
3- أشكال التقييم التكويني الوسيط	6- التعلمات اللحظية

بالرغم من أن تنمية كفاية معينة قد تتحقق خلال بضعة أسابيع فقط، فإن الكفايات يتم الاشتغال على تنميتها طيلة السنة الدراسية بصفة عامة ؛ وتمثل كل مرحلة من سيرورة التعلم درجة معينة بالنسبة لكل كفاية ؛ وهكذا يتم تجزيء السنة الدراسية إلى درجات بالنسبة لكل كفاية. وفي هذا المنحى يتعين إذن إكساب المدرسين الكفاية المهنية الأساس، والمتمثلة في تخطيط التعلمات بمفهوم الكفايات الأساس.

2. آثار بيداغوجيا الإدماج على تسيير التعلمات :

يتعلق الأمر في هذا الصدد بطريقة ترتكز على مبدإ بسيط لكنه أثبت نجاعته ؛ وهو يستجيب بامتياز لانشغالات الأنظمة التربوية، والمتمثلة في كون مجموع ممارسات المدرس لا يعاد فيه النظر بصفة جذرية، بل إن التغييرات يتم إدراجها بشكل تدريجي ؛ وذلك على مرحلتين رئيستين وهما :

- إدراج أنشطة إدماجية في التعلمات ؛

مجلة جغرافيق المغرب

- إدراج وضعيات مسائل في التعلمات اللحظية.

بالإمكان القيام بمحاولة إحداث التغييرين بصفة متزامنة ؛ وهو الأمر الذي يظل هو الأمثل؛ إلا أنه من الواقعي الاشتغال على مرحلتين في هذا الصدد حتى يتسنى حدوث التغيير بصفة تدريجية. وبالفعل يستحسن توخي تغييرات تدريجية وواقعية بدلا من رفع المستوى منذ الوهلة الأولى وبالتالي إحباط غالبية المدرسين ؛ ولا ينبغي أن يغيب عن الأذهان أن هنالك دائما أقلية من المدرسين الجاهزين للتجاوب مع أي إصلاح ؛ ويتعلق الأمر بمدرسين ليسوا بحاجة لا إلى برامج أو كتب مدرسية أو تكوين. وعلى خلاف ذلك، هنالك أيضا أقلية من المدرسين الذين لا يبدون أقل اهتمام بأي إصلاح كان ؛ غير أن غالبية المدرسين تبقى على استعداد تام للتجاوب مع أي شكل من أشكال الإصلاح إذا ما اقترحت عليهم تغييرات في متناولهم وتم تزويدهم بالأدوات الكفيلة بتحقيق هذه التغييرات ؛ وهذه الفئة من المدرسين هي المعنية بفرض تدرج التغيير ؛ إذ أن تسريع وثيرة التغيير يعني فسح المجال أمام اللاتغيير.

بهدف تهييء التلاميذ لمباشرة التعلمات في أفق الإدماج، تقترح مرحلة أولى (على رأس ستة أسابيع عموما) إدراج مصوغة للإدماج داخل كل مادة دراسية. وخلال هذه المصوغة تتاح للتلاميذ فرصة تجنيد مكتسباتهم في وضعيات دالة تضع قيد التجنيد كفايات محددة يتوخى اكتسابها ؛ ويتعلق الأمر في هذا الصدد بكفايات يتم تجميعها في هدف نهائي للإدماج. ولمساعدة المدرسين على تدبير مصوغات الإدماج، قد يكون من الأفيد توقع وثائق للمرافقة من قبيل دليل الإدماج Guide d'intégration على سبيل المثال، والذي يعد المدرسين بالتوجيهات المنهجية الضرورية ؛ ويعد دليل الإدماج، سواء تعلق بمادة معينة أو بسنة دراسية، إحدى الأدوات المفضلة في بيداغوجيا الإدماج.

فيما يتعلق بالكفايات المهنية الأساس الجديدة، والتي ينبغي إكسابها للمدرس نذكر بالأساس كفايتين وهما :

- بناء وضعية هدف ؛
- تدبير مصوغة إدماج.

تشمل كفاية تدبير مصوغة إدماج كفاية تدبير نشاط إدماجي في حال ما إذا تم تصور ممارسات الإدماج على امتداد السنة الدراسية وليس فقط خلال مصوغات الإدماج المحددة بدقة.

فيما يخص الإدراج التدريجي لوضعيات مسائل في التعلمات اللحظية، بالإمكان إضافة كفاية مهنية أساس على المدى الطويل؛ وهي تتمثل في تسيير تعلم جديد (لحظي) بطريقة نشيطة ؛ وهو الأمر الذي يعني أساسا استغلال الوضعيات المسائل الديداكتيكية ؛ وذلك بهدف تسيير التعلمات وتشغيل كل تلميذ ومنحه فرصة بناء تعلمه الجديد. وتجدر الإشارة إلى أن هذه الكفاية المهنية يتم وضعها بالمقابل في مستوى مغاير لباقي الكفايات ؛ لأنها تشترط اللجوء إلى جهاز أطول وأكثر تنوعا ؛ إذ لا يتم تعلم كيفية تغيير ممارسات التدريس خلال بضعة أيام ؛ بل إن الأمر يتطلب شهورا إن لم تكن سنوات. وهذا هو السبب الذي يعتبر من خلاله في إطار بيداغوجيا الإدماج أن الأمر يتعلق بكفاية غاية في الأهمية، لكنها لا تحتل الصدارة مقارنة بباقي الكفايات المهنية المرتبطة بالإدماج والتقييم ؛ وبعبارة أخرى إذا كانت إمكانات التغيير لدى المدرسين محدودة في إطار نظام تربوي معين، يمكن البدء بإرساء الكفايات المهنية الأساس التي لا تهم إلا مصوغات الإدماج، ثم بالتدريج يمكن بلورة وتطوير ممارسات الفصل الدراسي يوما عن يوم.

بالمقابل، تظل الغايات هي نفسها سواء على مستوى تنمية وضعيات الإدماج أو الوضعيات الديداكتيكية (التعلمات اللحظية) ؛ إذ يتعلق الأمر بالدفع بالمدرسين إلى تركيز التعلمات على التلاميذ. وفي هذا الصدد، يتعين فهم واستيعاب مفهوم هذا التركيز ؛ فعن أي التلاميذ يتم الحديث ؟ هل نتحدث عن بضعة تلاميذ جيدين يبلور المدرس بمعيتهم وضعيات مسائل أم عن كافة التلاميذ ؟ إن استبدال ممارسات قد تكون توجيهية (يقوم المدرس من خلالها بتشغيل كل تلميذ) بممارسات يقال عنها تجديدية (يقوم المدرس من خلالها بتشغيل بضعة تلاميذ جيدين)، أمر لا يفيد التقدم بالضرورة ؛ بل على خلاف ذلك، فإن التجديد السيء التطبيق أو الموضوع قيد التطبيق في سياق غير ملائم سرعان ما يصير لا تجديدا.

في هذا المنحى، نجد أكبر الرهانات المتعلقة بتصور إدماجي للتكوين، ويتعلق الأمر بالتشغيل الفردي لكل مدرس ؛ وذلك حتى يكون قادرا بعد التحاقه بالفصل الدراسي على تنمية كفايات لدى كل واحد من تلامذته.

3. آثار بيداغوجيا الإدماج على تقييم مكتسبات التلاميذ والتلميذات :

باعتبار أن مجموع التعلمات موجهة لتنمية الكفايات، فمن الطبيعي أن تكون الكفايات موضوعا للتقييم بدوره ؛ وبمعنى آخر بدلا من تقييم التلميذ عبر قائمة من الروائز Items المنعزلة، تقدم له واحدة أو وضعيتان مركبتان توافقان الكفايات المراد تنميتها ؛ ويعد التلميذ ذا كفاية إذا ما استطاع حل هاتين الوضعيتين المركبتين.

إن الأمر يتعلق بشق جديد نسبيا بالنسبة للمدرس المعتاد على تقييم التلميذ على أساس سلسلة من التمارين أو الأسئلة المنعزلة التي يسند لها عددا معينا من النقط ؛ ولأجل ذلك يتعين تنمية الكفايات المهنية الأساس التالية لدى المدرس :

- تصحيح ورقة التلميذ باستعمال معايير التصحيح ؛
- بناء اختبار للتقييم، يتمثل في إلباس Habillage ملائم لوضعية مركبة تشكل اختبارا للتقييم ؛ ويتعلق الأمر بكفاية تشمل على الخصوص بناء شبكة للتصحيح تمكن المدرس من تصحيح أوراق تلامذته.

4. آثار بيداغوجيا الإدماج على المعالجة :

في إطار التقييم التكويني يتبع التقييم بمعالجة تمكن من تصحيح الهنات أو نقط الضعف المرصودة لدى التلميذ ؛ ويمكن أن تتم هذه المعالجة بالطرائق التالية :

- معالجة جماعية في حال ما إذا رصد المدرس بعض الثغرات أو الهنات lacunes المشتركة لدى غالبية التلاميذ ؛
- معالجة بمجموعات جزئية إذا ما لاحظ المدرس أن بعض التلاميذ يواجهون صعوبات متماثلة ؛
- معالجة على مستوى كل تلميذ على حدة إذا كان للمدرس إمكانية تشغيل التلميذ بصفة فردية إما على أساس بطاقية Fichier مرفوقة ببطائق للتصحيح الذاتي Fiches autocorrectives أو على أساس تمارين يتضمنها كتاب مدرسي ويعينها المدرس للتلميذ أو ينخرط هذا الأخير في إنجازها.

بالإمكان التوليف ما بين عدة أنواع من أشكال المعالجة ؛ فعلى سبيل المثال قد تقتضي المعالجة مرحلة جماعية (في حدود 30 دقيقة) ومرحلة عمل بمجموعات جزئية (في حدود 45 دقيقة). وللمساعدة على إرساء ممارسات المعالجة هذه يتعين بصفة أساسية تنمية كفايتين مهنيتين أساس لدى المدرس، وهما كما يلي :

- تشخيص صعوبات التلاميذ ؛
- تنظيم المعالجة.

• خـلاصـــة :

بيداغوجيا الإدماج ليست في واقعها بيداغوجيا بما للفظ من معنى ؛ بل هي على خلاف ذلك استراتيجيا بيداغوجية ملائمة لبناء الكفايات لذى المتعلمات والمتعلمين، لكونها تتأسس على الوضعيات المسائل أو المشكلات ؛ إلا أن صياغة استراتيجيا من الاستراتيجيات الإدماجية، تتطلب جملة من الشروط الضرورية، نذكر أهمها فيما يلي :

- ضرورة التسلح بأهم المرجعيات السيكولوجية ؛
- ضرورة استيعاب أهم المقاربات البيداغوجية، كبيداغوجيا المشروع والبيداغوجيا الفارقية.... ؛
- ضرورة ملاءمة الوضعيات المسائل بشكل مبني وفق إمكانات وميولات المتعلمات والمتعلمين ووفق الكفاية المنشودة ؛
- ضرورة إزالة الحواجز بين المواد الدراسية، بغرض تحقيق الكفايات المستعرضة ؛
- ضرورة تشكيل فريق من الكفاءات التربوية لصياغة دفاتر التحملات، ونفس الأمر بالنسبة للذين توكل لهم مهمة تأليف الكتاب المدرسي ؛
- .....

18

البيداغوجيا الفارقية استراتيجيا لبناء الكفايات

• مدخل :

يندرج مصطلح الكفاية بالدرجة الأولى ضمن قائمة التسميات البيداغوجية ؛ فهو ينتمي إلى تلك المصطلحات التي تستدعي، بالرغم من اقتضائها المفاجئ داخل حقل معين، تحليلا معمقا لأصلها ولأسباب نجاحها. مع ذلك، يظل مفهوم الكفاية في حقل علوم التربية مثيرا في بعض الأحيان لالتباسات معجمية وتقاربات في الآراء ؛ وذلك بسبب صعوبة التعرف بجلاء على الظواهر التي يحاول موضعتها. إن مفهوم الكفاية ينتمي إلى مجموع تلك المفاهيم التي لا يمكن ضبطها إلا من خلال تطور التيارات التربوية، ومجالات البحث التي تستخدمها، والتي ينبغي الإحالة عليها لتوضيح معانيها المختلفة.

من هذا المنطلق، ينبغي الإلمام بهذا المفهوم من خلال التساؤل حول استعمالاته، سواء داخل النصوص البيداغوجية، وبشكل محدد داخل البرامج والمناهج المدرسية، أو في مجال التكوين المهني والمستمر ؛ وكذلك بإثارة النقاش حول وضعية مفهوم جديد يعرف تضاربا حول الآراء، وعرضها لمختلف الأعمال حول هذه المسألة. هنالك مجموعة من الدواعي التربوية التي تستدعي مساهمة الباحثين والفاعلين في الحقل التربوي في كشف النقاب عن مفهوم الكفاية ؛ إذ يتعلق الأمر بمفهوم يسائل دقة ومشروعية المعارف المفاهيمية المنجزة، والتي توافق أو لا توافق الظواهر التي تحددها هذه المعارف وتفسرها ؛ والمنهج الذي يساهم في بناء هذه المعارف. ويسائل مفهوم الكفاية أخيرا التأثير الذي يمارسه كل من السياق السوسيواقتصادي وإكراهات الأنظمة المؤسساتية للتكوين على إنجاز هذه المعارف.

أولا - الكفايات في مجال علوم التربية :

في مجال علوم التربية، يتواجد مفهوم الكفاية محط نقاش دائم ؛ لكن استعمالاته المختلفة لا تسهل عملية تعريفه ؛ ذلك أن صعوبة التعريف تتنامى مع الحاجة لاستعماله ؛ وتجدر الإشارة في هذا الصدد، إلى أنه إذا كانت الكفاية قد أضحت مفهوما متداولا، فهي لا تمثل مع ذلك

مفهوما إجرائيا بالنسبة لكافة الباحثين. لابد من القيام بتحليل تاريخي لكي يتم الفهم بشكل دقيق للدرجة العليا لجاذبية مفهوم الكفاية في مجال الشغل والتكوين والمدرسة. كما أنه لابد من دراسة أصل المفهوم وأسباب، سهولة انتشاره والمعنى الذي اكتسبه بالتدريج. لماذا يتم إذن تفضيل مفهوم الكفاية على مفاهيم القدرة والمعرفة والمهارة والاستعداد والإمكانة ؟ إن مفهوم الكفاية يفيد في معناه العام القدرة على إنتاج سلوك ضمن مجال محدد ؛ وقد ورد هذا المفهوم منذ أمد بعيد في أبحاث السيكولوجيين ؛ إلا أنه اندرج كموضوع لنقاش علمي بعد أن استخدمه شومسكي بشكل دقيق في إطار النحو التوليدي على مستوى التقابل ما بين الكفاية والإنجاز.

يفيد هذا الباحث أن الكفاية تقتضي ما تستطيع أن تحققه الذات نظريا ؛ وذلك بفضل إمكاناتها البيولوجية ؛ في حين، يحيل الإنجاز على السلوك الملاحظ، الذي هو بمثابة انعكاس ناقص للكفاية ؛ وقد تطور هذان المفهومان من خلال التماثل مع هذا الاستعمال الأخير. يعد بروز مفهوم الكفاية في حقل التربية كدليل على تغيرات إپستيمولوجية ؛ ذلك أنه يحيل على البناء الداخلي وعلى القدرة والإرادة التي يتوفر عليها الفرد، بغرض تطوير ما يملكه بشكل خاص؛ على اعتبار أنه فاعل ومختلف ومستقل في الآن نفسه. ويندرج هذا المفهوم في إطار تدعيم تصورات العلوم المعرفية ؛ فهل يمكن إدراجه كذلك داخل الأعمال التي تنتمي إلى الباراديجم السوسيوثقافي ؟

تحيل الكفاية في مجال الشغل، على القدرات الفعلية أو الممكنة، التي يتوفر عليها العمال لإبراز فاعليتهم تبعا لما تستلزمه المقاولات ؛ وبالاستناد إلى مفهوم الكفاية، يتم تحديد مهارات التجربة اللازمة لمقتضيات الشغل، والتي تسمح للأفراد بحل المشاكل التي تبرز في ظل الحياة المهنية. وقد يفهم من ذلك، أن الأولوية التي تعطى للممارسات التي تستدعي الكفاية، تقلل أو تنقص من أهمية المعارف العلمية أو معارف المتخصصين، أو كإرادة مقصودة لإبقاء المأجورين في وضعية منفذين ليس إلا.

من جهة أخرى، بالإمكان تحليل مفهوم الكفاية كنتاج لتطوير التصورات البيداغوجية الذي ينتج عن هذا المفهوم، كعلاقته بحركة المدرسة النشيطة على سبيل المثال، التمركز حول الطفل، مبدأ النشاط، تطور الخطوات الفكرية ؛ إن ما يستأثر بالاهتمام في الوقت الراهن هو فهم امتداد مفهوم الكفاية في البرامج والمناهج الدراسية.

لابد من الإشارة أخيرا، أن كثرة استعمال مفهوم الكفاية قد تسبب في تنوع من الخلط، إن لم يكن التباسا، كأن يقال على سبيل المثال، إن امتلاك المعارف والتقنيات أو القدرة على التدبير لا يعني الكفاءة ؛ كما يتم الحديث عن تعبئة الكفايات والتأكيد بعد ذلك على أن

الكفاية لا تكمن في الموارد ؛ بل في تعبئتها، ويتم اعتبارها كذلك معرفة مدمجة في إطار العمل؛ وذلك قصد التشديد على أهمية شروط الاشتغال وطبيعتها التركيبية. هذه الدلالات الجديدة أسهمت في قلب المعنى الأول لمفهوم الكفاية لدى شومسكي.

انطلاقا من المساءلات التي سلفت إثارتها، انبثقت الكفايات في المجال التربوي من منظورات مختلفة للباحثين ؛ وذلك تبعا لتموضعاتهم التخصصية والإطار المؤسساتي الذي يشتغلون في إطاره ؛ غير أنه تنبغي الإشارة إلى أنهم يلتقون عند اهتمام مشترك، وهو يتمثل في الحاجة إلى استجلاء وتوضيح تطابقات وتنافرات الظواهر التي تحددها الكفايات ؛ زد على ذلك، أنهم يتقاسمون كذلك الاقتناع بأن الوقائع لا يمكنها أن تعبر عن ذاتها من دون نظرية[1].

إن تشغيل الكفاية في عملية البحث تبعا للتخصصات النوعية والأطر المرجعية الموضوعة قيد الاستعمال، يحيل على نوعية المقاربات التي يتم تبنيها من أجل فهم البعد المعرفي والعملي لمفهوم الكفاية. هنالك مجموعة من الإجراءات لمقاربة مفهوم الكفاية، وهي إجراءات توضح شرط إدراج هذا المفهوم في الحقل التربوي والخطوات التي تم انتقاؤها لبناء جهاز مفاهيمي ؛ وذلك في استقلالية عن المواقف المتخذة بخصوص دقة أو مشروعية مفهوم الكفاية ووضعه. يجعل تعريف مفهوم الكفاية ووضعه داخل إطار نظري قبل تجريبه في ثلاثة مداخل رئيسة، وهي:

1 – المدخل الأول : يتمثل في التعريف الدقيق والإجرائي للكفاية، الذي تقترحه لندا علال L. Allal انطلاقا من تصور جيلي Gillet (1991) كتنظيم للمعارف داخل نسق وظيفي. في ظل هذا الاقتراح، تقدم الكفاية الأبعاد الرئيسية المتداخلة وهي : شبكة المكونات المعرفية والوجدانية والاجتماعية والحس حركية، وتطبيقها داخل فئة من الوضعيات وتوجهها نحو غاية محددة. من جهة أخرى، فإن الكفاية تحدد في مقابل مفاهيم أخرى، كمفهوم الإنجاز، وهو المفهوم الذي أخضعته لندا علال كذلك للنمذجة النظرية. هنالك باحثون آخرون من أمثال بودوان Baudouin الذين تساءلوا عن مكانة الكفاية داخل نموذج نظري متجدد في إطار الديداكتيك.

في رأي هذا الباحث، يبقى المثلث : متعلم – مكون – معرفة غير كاف ؛ وهو من تم يقترح تكملته بإدراج قطب رابع يتموضع فيه النشاط ؛ حيث تستدعي فيه الكفاية تحليل المحددات المتعددة والظاهرة، بين المعرفة الخاضعة للصورنة والنشاط.

2 – المدخل الثاني : وهو يتجذر في مشاكل ورهانات عالم الشغل والتكوين أو المدرسة ؛ ولا يواجه مفهوم الكفاية إلا عند متم النقاش حول هذه المسائل. وتظهر الكفاية هنا كمفهوم يسمح

(1) عبد الكريم غريب : المنهل التربوي، 2006.

بمناقشة أو حل مشاكل المجتمع، كمشاكل وظيفة المدرسة، وتكوين الكبار، وتدبير عروض العمل؛ وهذه هي المواقف التي ترتسم من خلال إسهامات بيرنو Perrenoud وأولانيي Ollagnier.

3 - المدخل الثالث : ويتمثل في تحليل استعمالات الكفاية داخل مختلف مجالات الشغل والمدرسة والتكوين ؛ وقد لاحظ الباحثون الذين تبنوا هذا المنظور كيفية استعمال الكفاية، وحللوا بعد ذلك شروط استعمالها وانتشارها ونقلها، والمعاني والدلالات المتولدة عنها ؛ ونذكر من ضمن الباحثين الذين اهتموا بهذه المسألة ستروبانتس Stroobants وبرونكار Bronkart ودولز Dolz وكون Conne وبرانBrun. بالرغم من هذه الاختلافات في مقاربة الكفاية، فإن هؤلاء الباحثين يلتقون في الجمع الضمني أو الصريح ما بين منطق الكفايات والتركيز على نشاط المتعلم والمهام التي يتعين إنجازها، والأعمال المتموضعة داخل سياق مؤسساتي محدد للتعلم.

لا يمكن ضبط مفهوم الكفاية من دون العودة إلى أصوله ووضعه الإبستيمولوجي، لكي يتم فهمه بشكل أفضل ومعرفة التطورات التي عرفها وكذا امتداداته المعرفية. لقد تم إقرار مصطلح الكفاية في اللغة الفرنسية منذ أواخر القرن الخامس عشر ؛ وقد كان يفيد المشروعية والسلطة الموكولتين إلى المؤسسات لمعالجة مشاكل محددة، خاصة في مجال القضاء. ومنذ أواخر القرن الثامن عشر، احتدت دلالته لتشمل المستوى الفردي ؛ حيث أصبح يفيد كل قدرة ناتجة عن المعرفة والتجربة. وقد ظل هذا المعنى المرتبط بالحس المشترك يتسم بطابع فضفاض ؛ لذلك، فإن مختلف تيارات العلوم الإنسانية حاولت مؤخرا إعطاء المصطلح دلالة أكثر دقة ؛ وذلك ضمن سيرورة استعمال جديد تمت عبر أربع مراحل كبرى. فقد أدرجت عبارة الكفاية اللسانية من قبل شومسكي (1955) كما سلف الذكر ضمن مقالة تشكل نصا من النصوص المؤسسة للثورة المعرفية في العلوم الإنسانية. وقد كان هدف شومسكي، هو التصدي للنزعة السلوكية في اللسانيات، وتحديد الأطروحة التي مفادها أن اللغة يتم تعلمها بواسطة المحاولة والخطإ، وعن طريق الإشراط والتعزيز إلخ. يرى شومسكي، أن السرعة الكبيرة التي يكتسب بها الطفل، أهم الوحدات والبنيات اللسانية، وكذلك سرعة استرداد ما فات من اللغة بسبب تشوهات عضوية هامشية، لا يمكن تفسيرهما بألفاظ التعلم أو بحتمية الوسط ؛ فهذه الظواهر تقر على العكس من ذلك بوجود استعداد لغوي فطري وكوني. وتشير الكفاية اللسانية إلى هذا الاستعداد ؛ وهي تعني أنه يوجد داخل بنيات الدماغ البشري جهاز ذهني يمنح كل واحد قدرة نموذجية وداخلية على إنتاج وفهم كل لغة طبيعية. وهذه القدرة النموذجية هي التي تشكل التوضيحات النهائية لكل ظاهرة لغوية، والتي تتحقق من خلال إنجازات ملموسة، لا تمثل من جانبها هذه الخاصية النموذجية ؛ لأن هذه الإنجازات تخضع أيضا لاشتغال أجهزة ذهنية أخرى كالذاكرة ؛ ولأنها مشروطة بتحديدات سلوكية متنوعة، وأيضا ببعض العوامل الاجتماعية والسياقية. وبالرغم من أن وجود هذا الجهاز الفطري وخصائصه، لم تخضع لأي تحقق علمي من صلاحيته إلى يومنا

هذا، فإن مصطلح الكفاية قد عرف بصفة فورية نجاحا كبيرا في حقل السيكولوجيا التجريبية. ذلك أن الكفاية الحاملة لمعاني إيجابية، والتي تشير إلى عودة الذات بعد نصف قرن من هيمنة السلوكية، وقد أصبحت من بين وسائل المواجهة التي تقودها العقلانية المتطرفة، وخصوصا النزعة المعرفية المصوغية. وحسب هذا الاتجاه، فإن كل الوظائف السيكولوجية العليا (الانتباه، الإدراك، التذكر.....)، تخضع لعدد بيولوجي فطري أو مصوغة ؛ ولهذا، فإن كل ذات تتوفر بخصوص هذه المجالات على كفاية نموذجية من نفس مستوى الكفاية اللسانية. من هذا المنظور، فإن مصطلح الكفاية يمكن من تعويض لفظ الذكاء ؛ بل إن الذكاء سيعرف كمجموعة من الكفايات ؛ كما أن تطور الجانب الوراثي لدى الكائن، ينظر إليه كتطبيق وكتكيف لهذه القدرات النموذجية مع إكراهات ومحفزات الوسط ؛ أي كعملية إضعاف أو تحقيق جزئي للقدرات الداخلية التي لم يتردد البعض في وصفها باللاتعلم.

في ظل هذه الحركة الأولى لانتشار مصطلح الكفاية، فقد تم استخدامه من قبل مختلف اللسانيين المهتمين في الآن نفسه بالأبعاد التداولية للغة وبإشكالية تدريس اللغات الثانية. يؤكد هيمس Hymes ضمن المؤلف المؤسس لهذا الاتجاه، أنه إذا كان هناك وجود لكفاية تركيبية نموذجية، فإن هذه الأخيرة غير كافية لتطور عملية الضبط الوظيفي للغة ؛ ويتضمن هذا الضبط القدرة على تكييف المنتوجات اللغوية مع الرهانات التواصلية وخصائص السياق ؛ وبالطبع، فإن قدرات من هذا القبيل تشكل بالضرورة موضوع تعلم اجتماعي. ومادام تدريس اللغات يهدف إلى تطوير كفايات التواصل هذه، فإن هيمس يقترح التمييز في هذا الإطار ما بين الكفايات السردية والحوارية والبلاغية والإنتاجية وكفايات التلقي إلى غير ذلك.

تجدر الملاحظة، أنه إذا كانت السيكولوجيا المعرفية قد استعملت مفهوم شومسكي على شاكلته، فإن هيمس قد أخضعه لتحويل بشكل مثير ؛ فالكفاية لم تعد مؤسسة بشكل بيولوجي؛ إذ أنها ستصير عبارة عن قدرة قابلة للتكيف داخل سياق محدد ؛ بحيث يتطلب تطورها مسعى تعلم نظامي أو غير نظامي. والدلالة الوحيدة التي تبقى من مفهوم شومسكي الأصلي، هو أن الكفاية تدرك على مستوى خصائص الفرد. تتميز المرحلة الأخيرة لعملية انتشار مصطلح الكفاية بفقدان هذا المعنى النهائي والمشترك ؛ فمنذ ما يزيد عن عقد من الزمن، طفا لفظ الكفاية من جديد فوق حقل تحليل الشغل والتكوين المهني ؛ وذلك في إطار حركة احتجاج على منطق التأهيلات. وحسب هذا المنطق، فإن التكوين يزود المتعلمين بمعارف تتوج طبيعتها ومستواها بشهادة من الدولة ؛ وتسمح هذه الشهادة بتأهيل الفرد للحصول على مجموعة محددة من مناصب الشغل. بالمقابل، فإن المنطق البديل يتأسس على كون الخاصية المرنة لأوضاع الشغل، تتطلب تكيفا مستمرا مع الأهداف والوسائل الجديدة، وبخاصة في مجال المعلوميات ؛ ويعتبر أن المعارف المتوجة بالشهادات لم تعد كافية لتهييء مهنيي المستقبل بسبب

خاصيتها الثابتة والإعلانية. وعلى العكس من ذلك، فهو يهدف إلى تزويد هؤلاء المهنيين بقدرات أكثر عمومية وأكثر مرونة، تسمح لهم بمواجهة تنوع المهام واتخاذ قرارات الفعل الملائمة في زمن واقعي. في ظل هذا السياق، فإن الكفايات تدرك أولا على مستوى إنجازات الفرد ضمن مهمة محددة ؛ وتتجلى هذه الخصائص، المقترنة بفعالية نشاط جماعي مستهدف، عبر عملية تقويم اجتماعي معروضة على أفراد أو مسندة إليهم. لما كان تعريف هذه الكفايات متذبذبا ومترددا بين مقولة الوجود وواجب الوجود ؛ فإن النقطة الأساسية تتمثل في اعتبار هذه الكفايات مقترنة بالمهارات والقدرات الميتامعرفية أو التعقلية أكثر من اقترانها بالمعارف وبتحصيلها في صورتها الثابتة.

ثانيا - أسس البيداغوجيا الفارقية :

من أهم أسس البيداغوجيا الفارقية، ما يلي :

- تسريح متعتهم في التعلم ؛
- الخروج من الفشل من خلال تكرار وضعيات مشابهة ؛
- العثور على مسار الاندماج في المجتمع ؛
- الوعي بإمكاناتهم.

إن المنهجية المتبعة بهدف التفريق، تثير النجاح الدراسي من خلال تحقيق ثلاثة أهداف أساسية للتعلمات، وهي :

- تحسين العلاقة ما بين المتعلمين والمدرسين ؛
- إغناء التفاعل الاجتماعي ؛
- تعلم الاستقلالية.

تتحقق الفارقية من خلال خلق تفاعل مستمر ما بين الأشخاص والدراية والمؤسسة ؛ فالأشخاص هم التلاميذ والمدرسون، والذين يتسمون باختلافهم في مواجهة المحتويات وسيرورات التعلم. يختلف التلاميذ من حيث أنماط اكتسابهم ونتائج التعلمات المقترحة ؛ أما المدرسون فهم يختلفون من حيث ممارساتهم البيداغوجية وبرامجهم.

فيما يتعلق بالدراية، فإن المؤسسة تعرفها في إطار البرامج، ويترجمها المدرسون إلى أهداف تكوين معرفية ومنهجية - أهداف طرائق أو اتقانات - وسلوكية - أهداف سلوك أو حسن التواجد.

بخصوص المؤسسة، فهي تعد الضامن لغاية التعليم ؛ وهي تتواجد في البرامج وفي البنيات.

تبعا لما يفضله المكوّن من هذه العناصر الثلاثة في تنظيم مقطع من البيداغوجيا الفارقية لتحقيق درجة قصوى من النجاح في التعلم، يمكن وضع ثلاثة أجهزة للتفريق، وهي كما يلي :

1 – **تفريق سيرورات التعلم** : حيث يتم توزيع التلاميذ على عدة مجموعات تشتغل بشكل متزامن على نفس الأهداف، وتبعا لسيرورات مختلفة موضوعة قيد الاستعمال عبر ممارسات متنوعة لعمل مستقل : العقد وشبكة التقويم الذاتي التكويني ومشروع....؛ يتحدد تفريق السيرورات بواسطة التحليل القبلي لاختلاف التلاميذ.

2 – **تفريق محتويات التعلم** : يتم توزيع التلاميذ على عدة مجموعات تشتغل بالتزامن على محتويات مختلفة، تتحدد بأهداف معرفية و/أو منهجية و/أو سلوكية ؛ ويتم اختيار هذه المحتويات في ظل النواة المشتركة لأهداف يتم جردها من قبل الفريق البيداغوجي أو من قبل المدرس، وتعتبر كمراحل ضرورية، حتى يتمكن الجميع من ولوج المستوى الذي تتطلبه المؤسسة. بعد ذلك، يتم حصر الأهداف بواسطة تشخيص أولي يكشف الاختلاف في النجاح والصعوبات.

ثالثا – استراتيجيا الفارقية :

1 – أسس ومبادئ البيداغوجيا الفارقية :

تندرج البيداغوجيا الفارقية ضمن بيداغوجيا السيرورات، وهي تضع قيد الاستعمال إطارا مرنا؛ حيث يتم بشكل كاف توضيح التعلمات وتنويعها كي يتعلم التلاميذ تبعا لمساراتهم الخاصة لاكتساب الدرايات والإتقانات. تنتظم البيداغوجيا الفارقية انطلاقا من عدة عناصر تميز اختلاف التلاميذ، وهي كما يلي :

- الاختلافات المعرفية في درجة اكتساب المعارف التي تتطلبها المؤسسة، وفي غنى سيروراتهم الذهنية ؛ حيث تتوالف التمثلات ومراحل النمو الإجرائي والصور الذهنية وأنماط التفكير واستراتيجيات التعلم.
- الاختلافات السوسيوثقافية، وهي تشمل القيم والاعتقادات والتواريخ الأسرية ورموز اللغة وأنواع التنشئة الاجتماعية والغنى والخصوصيات الثقافية.
- الاختلافات السيكولوجية، وهي تشمل المعيش والشخصية التي تكشف تحفيز التلاميذ وإرادتهم وانتباههم وإبداعيتهم وحب المعرفة وطاقتهم ومتعتهم وتوازنهم وإيقاعاتهم.

إن ممارسة البيداغوجيا الفارقية مشرعنة من قبل الفلسفة والأبحاث الديداكتيكية ؛ وهنالك شرطان يدعمان هذه البيداغوجيا :

- الإيمان بإمكانات الكائن البشري، والتي تتيح قابليته للتربية ؛ ولو أنه يشق في بعض الأحيان وضعها قيد الاستعمال بشكل مستمر ومن دون إحباط.

- مثل تكافؤ الفرص بالنسبة للجميع، من خلال الإقرار بحق اختلاف الفرد التلميذ داخل وضعيات لا متكافئة.

تستجيب البيداغوجيا الفارقية لبعض النظريات الراهنة حول التعلم، والتي يرتهن تنظيمها ونجاحها بما يلي :

- أهمية المعنى وعناصر التوجيه التي، تعطى لهذه البيداغوجيا ؛

- الإمكانة الممنوحة للتلميذ كي يكون فاعلا بصفة فعلية، وأن يحقق التعلم بشكل إيجابي من خلال التكفل بنفسه[2].

تتمثل غاية البيداغوجيا الفارقية في مكافحة الفشل الدراسي ؛ وهذه البيداغوجيا هي بالفعل استراتيجيا النجاح الذي يتسم بفعاليته بالمدرسة. بتنظيمها في إطار وضعيات تعلم وتقييم يلائم الحاجيات والصعوبات الخاصة بالتلاميذ، تبعا لسيرورات متنوعة، فهي تتيح :

- وعي التلاميذ بقدراتهم ؛

- تنمية قدراتهم على مستوى الكفايات ؛

- **تفريق البنيات** : يتم توزيع التلاميذ على عدة مجموعات في إطار بنيات مختلفة للفصل الدراسي ؛ ويبقى هذا الجهاز ضروريا، إلا أنه غير كاف. أكيد أنه يمكن تفريق السيرورات والمحتويات من دون توزيع التلاميذ على مجموعات مصغرة ؛ إلا أن هذا الجهاز يطرح إطارا قد يكون دون مفعول على نجاح التلاميذ، ما لم يتم تفريق البيداغوجيا. يفسر هذا النقص أحيانا فشل المجموعات على مستوى المادة. بالمقابل، صحيح أن مجرد تفريق البنيات يمكن التلاميذ من معرفة أنواع أخرى من التجميع تثير تفاعلات اجتماعية جديدة ؛ ومن تم، استجابات بنائية للتعلم المطلوب.

تتحدد البيداغوجيا الفارقية إذن كما يلي :

- بيداغوجيا مفردنة تعترف بالتلميذ كشخص له تمثلاته الخاصة بشأن وضعية التكوين ؛

- بيداغوجيا متنوعة، تقترح مجموعة من الطرائق تتعارض مع أسطورة الوحدوية الشائعة، والتي تفيد لزوم اشتغال التلاميذ بنفس الإيقاع وفي نفس المدة الزمنية وبنفس المسارات.

(2) عبد الكريم غريب : البيداغوجيا الفارقية – سيرورات وطرائق تغيير المدرسة، 2011.

تضطلع البيداغوجيا الفارقية بتجديد شروط التكوين، من خلال فتح أكبر عدد من الأبواب للولوج بالنسبة لأكبر عدد من التلاميذ.

2. موضع التشخيص الأولي في التدرج البيداغوجي :

يندرج التشخيص الأولي في تدرج بيداغوجي شامل، إما قبل مقطع بيداغوجي فارقي أو بعده. فقبل المقطع البيداغوجي، يصلح التشخيص للوقوف على اكتسابات التلاميذ في لحظة معينة بالنسبة للمتطلبات القبلية للمادة ؛ وانطلاقا من هذه النتائج، بإمكان المدرس أن ينظم مقطعا بيداغوجيا فارقيا تبعا للجهاز الذي وقع عليه الاختيار.

أما بعد المقطع البيداغوجي الفارقي، فبمجرد تحققه، يتحقق التشخيص مما نجح التلاميذ في اكتسابه بفضل هذا التفريق. باعتبار هذا المقطع حصيلة للمقطع السابق، وباعتباره في الآن نفسه تشخيصا أوليا لمقطع مقبل، فهو يضطلع بضبط طرائق المدرس من خلال إعادة توجيه عمله في علاقة باهتمامات وصعوبات كل تلميذ على حدة.

على امتداد السنة الدراسية، يمكن أن يتوالف التشخيص الأولي والتشخيص الحصيلة وفق تقييم تطوري ؛ وهو شكل التقييم الذي يعد أكثر أهمية ؛ لأنه يمكن في بعض اللحظات من معرفة تقدم التلاميذ على مستوى اكتساب الدرايات والإتقانات والسلوكات. بفضل هذه المعلومات، يمكن للمدرسين كما مجموع الطاقم التربوي ضبط التوجيه المفردن[3].

إن بناء التشخيص الأولي تبعا لتقييم تكويني، يوالف بين طرائق السلوكية الجديدة والمعرفاتية، يشكل نقطة الانطلاق التي لا محيد عنها للبيداغوجيا الفارقية. بالمقابل، للقيام باختيار ملائم للعناصر المراد معالجتها وتأويلها للوصول إلى الفارقية ؛ من الضروري تحليل اختلاف الأطر المرجعية للتلاميذ ؛ إذ أن مستوياتهم الدراسية ما هي بالفعل إلا النتيجة الظاهرة لاختلافات أخرى من المهم الإحاطة بها.

3. اختلاف الإطار الحياتي للتلاميذ :

بهدف تسليط الضوء على الإطار الحياتي للتلاميذ، سوف نتناول بالتحليل مختلف أشكال الاختلاف مع التخلي بصفة إرادية عن العناصر التي تتعلق بشكل خاص بحياتهم الخاصة، والتي تبقى أقل أهمية بالنسبة للتشخيص.

(3) عبد الكريم غريب : التدريس بالوحدات، 1996.

إن هذا التحليل لاختلاف التلاميذ، الذي نقترحه في هذا المعرض، يمكن من يروم وضع مقطع بيداغوجي فارقي، من اختيار العناصر بشكل يتسم بالغنى والضبط والتوليف فيما بينها؛ ويتميز هذا التوليف، بالاختلاف تبعا للتلاميذ، وبطابعه المركب والكثيف تبعا للمواصفة الفردية لكل منهم.

3.1. اختلاف الانتماء السوسيواقتصادي :

برصدها على وجه السرعة داخل الفصل الدراسي، تسهم الاختلافات السوسيومهنية للآباء في تشكل التفاوت ما بين المستويات الدراسية للتلاميذ وفق ما بينته تحاليل كل من بودلو- إستابلي Baudelot- Establet[4] وشارلو Charlot[5] ؛ ولو أن الأعمال الحديثة العهد في مجال السيكولوجيا الاجتماعية والسيكوبيداغوجيا، تحدد هذه الملاحظة مؤكدة أن هذا التأثير قد ينحصر في الفصول الأولية بالسلك الابتدائي، وأن هنالك عناصر أخرى من مستوى سيكووجداني، هي التي تفسر الصعوبات التي يستشعرها التلاميذ.

يفيد بودلو وإستابلي، أن المدرسة تتسم بطابع رأسمالي ؛ ذلك أنها تؤشر عن سلطة طبقة اجتماعية من خلال الشكل الذي تلقن به المعرفة تبعا لثقافة بورجوازية. عندئذ، يعيش التلاميذ المنحدرين من طبقات غير محظوظة ومن ثقافة بروليتارية، صعوبة في الدراسة ؛ ويتم توجيههم على وجه السرعة إلى مسار مهني. إذن فالمدرسة تعيد إنتاج التقسيم الاجتماعي والتقني للعمل من خلال مسالك التكوين.

يتواجد نفس الموقف لدى شارلو، الذي يفيد أن المدرسة الرأسمالية، تعد الشباب للحركية الجغرافية والمهنية ؛ حتى يتسنى لهم التكيف مع دعم الفكرة التي مفادها أنهم يشغلون الحيز الذي يستحقونه. إن الفشل الدراسي مشكلة تتعلق بالمعرفة، وبالطبقية ما بين الصائغين والمنفذين؛ حيث تتم موضعة المفهمة داخل حقول اجتماعية ذات مرجعيات مختلفة. والحال أن المدرسة تستمر في تثمين استعمال المفاهيم التي يكتسبها البعض ؛ بينما يستثمر آخرون في ممارسات لا يعرفون معناها. بناء على ذلك، يقترح شارلو تعليم التلاميذ ترميز ممارسات قبل ممارسة الرموز.

3.2. اختلاف الأصل السوسيوثقافي :

يتولد الاختلاف السوسيوثقافي للتلاميذ من أصلهم و/أو انتمائهم الاجتماعي ؛ علما أن هذين العنصرين غالبا ما يتوالفان فيما بينهما. يؤدي الاختلاف السوسيوثقافي إلى اختلاف

(4) Baudelot et Establet, L'école capitaliste

(5) B. Charlot, L'école aux enchères

النتائج المدرسية ؛ وذلك عبر اختلافات الرمز الثقافي للتلاميذ ؛ والذي يتبلور حول عنصرين، وهما اللغة والقيم.

3.2.1. اللغـــة :

إن الاختلاف ما بين لغة المدرسة ولغة التلميذ يمثل عاملا للاختلاف السوسيوثقافي ويتسبب في التفاوت الدراسي.

أ) **اللغة الأم للتلميذ** : إذا كان التلميذ لا يتكلم لغة المدرسة بشكل جيد ؛ فمعنى ذلك أنه يعاني من نقص في المتطلبات القبلية الأساسية ؛ وهو الأمر الذي يتطلب إجراءات خاصة، من قبيل وضعه داخل فصل دراسي ملائم، حتى يتسنى له أن يتعلم اللغة المدرسية أو أن يتدارك تأخيره.

ب) **المستوى اللغوي** : هنالك العديد من التلاميذ الذين يستعملون، انطلاقا من أصلهم و/أو من انتمائهم الاجتماعي، رموزا لغوية تختلف عن الرمز المتداول بالمدرسة بميزتين رئيستين، وهما :

- **فقـر المعجم** : يستعمل التلاميذ رمزا محدودا في كم محدد من الكلمات المتداولة.
- **دلالة المعجم** : غالبا ما تنحرف هذه الدلالة عن تلك التي تقر بها المدرسة ؛ ويتعلق الأمر بشكل متردد بانزياح بعض الكلمات التي يكتسبها التلاميذ بطريقة أخرى.

والحال، أن المحتوى المدرس مطبوع ثقافيا ؛ وبذلك لا يستفيد منه التلاميذ الذين لا يجدون ببيوتهم نفس الرمز اللغوي، ولا نفس المهارة لاستعمال المفاهيم المجردة. بالمقابل يجد نظراؤهم المنتمين إلى فئات سوسيومهنية راقية هذه المفاهيم بالمدرسة ؛ ذلك أنهم يجدون إجابات عن تساؤلاتهم في ظل محيطهم الثقافي ؛ وهو الأمر الذي يساعدهم في نموهم الإجرائي.

3.2.2. القيـــم :

إن الثقافات المختلفة تبعا للبلد الأصل أو الطبقة الاجتماعية للتلاميذ، تمرر قيما أخلاقية ودينية وفلسفية، قد تتعارض مع القيم التي تمررها المدرسة من خلال خطابها وتمثلاتها. يتولد إذن لدى هؤلاء التلاميذ صراعا داخليا يفضي إلى أشكال من الامتعاض والانغلاق ؛ وبالتالي، إلى صعوبات دراسية. بالفعل تبعا للسيكولوجيا السلوكية، كي يلج المتعلم تعلما معينا ؛ ينبغي أن يتواجد توافق ضمسيكولوجي Intrapsychique ما بين قيمه ورغباته، ما يتيح له تحرير الطاقة للفعل والتفكير الضروريين لهذا العمل.

3.3. اختلاف الأطر السيكوأسرية :

إن الأطر السيكوأسرية، هي أنظمة تنظيم الأسر لتربية أطفالها ؛ وتحدد السيكولوجيا الاجتماعية ثلاثة أنواع من الأطر السيكوأسرية، وهي كما يلي :

أ) **الإطار المرن** : قواعد التنظيم، أي القانون، معلن عنها بوضوح ؛ وبالإمكان مناقشتها ؛ بل وحتى الاعتراض عنها من قبل الطفل تبعا للظروف. ومن تم، فإن الأسرة تترك للطفل حرية المبادرة وتحمل المسؤوليات ونوعا من الاستقلالية في حدود معينة.

ب) **الإطار المتصلب** : وهو يتطلب خضوعا وسلوكا سلبيا في مواجهة قواعد مثبتة، من دون أي إمكانة لمناقشتها. وفي هذا الإطار، يعدم الطفل الاستقلالية أيا كانت الظروف.

ج) **الإطار اللامنسجم** : يتمثل هذا الإطار في شكلين :

- القوانين غير معلن عنها، إلا أن الآباء يقررون بطريقة عشوائية، وفي آخر لحظة بشأن ما يمكن للطفل أو لا يمكنه القيام به. لا تتواجد حدود معينة.
- كل من الوالدين يتبنى إطارا تربويا مختلفا ومتناقضا.

3.4. اختلاف الاستراتيجيات الأسرية :

يختلف التلاميذ أيضا من حيث الاستراتيجيات التي تتبناها أسرهم ؛ وبالنسبة للبعض منهم، فإن تحكم الصورة الأسرية والنماذج المتواجدة في الوسط، توجه مواقفهم تجاه المدرسة والمواد المدرسة، والتي تولد الرفض أو التحفيز ؛ ومن تم، فإن النجاح أو الفشل يرتبط بالاستراتيجيا الأسرية.

ينبغي إذن، الإحاطة بهذا العنصر أثناء التشخيص ؛ ذلك أنه تبعا لكون الأسرة تنشغل أم لا بمستقبل الطفل، ولكونها تثمن أو تبخس إمكاناته ؛ فإن التلميذ ينمي الرغبة في التعلم أو يغذي الإحساس بالإحباط.

عندما تركز البيداغوجيا الفارقية على السيرورات ؛ فإنها تمكن أحيانا من الأخذ بعين الاعتبار لهذا المعطى ؛ وذلك من خلال جعل التلميذ فاعلا في تعلماته وأكثر تحملا للمسؤولية، مثلما هو الحال في إطار التقييم الذاتي التكويني. من هنا، يتبين أن بإمكان التلميذ النجاح وتنمية الثقة في قدراته الخاصة ؛ إلا أن هذا الأمر يتطلب طول النفس ؛ وذلك صحيح، لأن التمثلات الذهنية المرتبطة بالأسرة لها ثقل كبير على نفسية التلاميذ المراهقين.

4. تنوع سيرورات التعلم لدى التلاميذ :

من المستحيل القيام بجرد شمولي لمختلف سيرورات التعلم، مادامت تبقى على العديد من مناطق الظل، بالرغم من الإقلاع الذي عرفه البحث في هذا المجال ؛ غير أننا سنقدم ضمن هذا المعرض معلومات تمكن من فهم ما يحدث أثناء بناء التعلم ؛ وفي هذا المنحى، سوف نعكف على دراسة مختلف بارامترات سيرورات التعلم.

4.1. تنوع التحفيز لدى التلاميذ للعمل والتعلم :

يعد التحفيز أساس كل تعلم، وهو أول عنصر تتعين الإحاطة به. يمثل التحفيز في السياق المدرسي، الرغبة في الفعل والتعلم ؛ وقد يكون وليد الفعل أو نتاجا لمكافأة خارجية[6]. يختلف التحفيز تبعا للتلاميذ بفعل العديد من التآلفات الممكنة ما بين العوامل التالية :

- الدلالة التي يعطيها التلميذ للتعلم ؛
- توجه اهتماماته ؛
- الحاجة التي يستشعرها لإنجاز التعلم ؛
- المتعة التي يحسها لإنجاز التعلم ؛
- درجة الطاقة التي يمتلكها لمباشرة التعلم ؛
- الصورة الذاتية وصورة الآخرين التي استدخلها.

4.2. اختلاف الأعمار :

قلما يمثل اختلاف الأعمار العامل الإيجابي للتبادلات وللتقدم، والتي يأملها المدرسون تبعا لأطروحات النمو والنضج والتنشئة الاجتماعية لدى التلاميذ المتقدمين في السن[7]. في واقع الأمر، بقدر ما يتقدم التلاميذ في السن، بقدر ما ينغلقون على أنفسهم وينحسرون ولا يحررون أي طاقة لفهم التعلم المقترح ؛ بل قد يصل بهم الأمر في بعض الأحيان إلى رفض مدرسيهم ورفاقهم والمدرسة برمتها.

---

(6) عبد الكريم غريب ومن معه : في طرق وتقنيات التعلم، 1992.

(7) A. Gesell, L'adolescent de 10 à 16 ans

يتواجد حلان لمشكلة اختلاف الأعمار :

- ممارسة تقنيات العمل بالمجموعات ؛ حيث تغني الديناميكية المتولدة التفاعل ما بين التلاميذ مختلفي الأعمار ؛ وهكذا يمكن لأكبر التلاميذ سنا أن يقدموا معارفهم، أي مكتسبا بهم وأطرهم المرجعية الخاصة.
- بناء مشروع بيداغوجي خاص، على شاكلة مساعدة فردية ممنهجة وسيكوبيداغوجية.

4.3. تنوع الإيقاعات :

إن عدم الإلمام بتنوع إيقاعات التيقظ والمجهود والتبادلات الاجتماعية والتذكر لدى التلاميذ يولد أخطاء، ينتج من خلال بصمها لتدبير استعمال الزمن والدروس، تبعات وخيمة على صحتهم البدنية والعصبية. تعد هذه الإيقاعات بيولوجية، وتعارضها مع الإيقاعات المدرسية، يخلق نوعا من القلق يدفع بالتلاميذ إلى الاغتراف أكثر من احتياطاتهم الطاقية. من هنا، يؤدي اختلاف الإيقاعات لدى التلاميذ إلى اختلاف في تعاطيهم مع التعلم ؛ فمنهم من يخضع لضغوط مستدخلة، تتمثل في الآباء والمدرس والزملاء والنقطة والنظام ككل ؛ وبذلك، فهم يتجاوزون إمكاناتهم. وتترجم هذه الحالة داخل الفصل الدراسي، إما بالحركية الزائدة أو باللامبالاة والهدر المدرسي.

إن الإجابات الممكنة في البيداغوجيا الفارقية لأخذ تنوع الإيقاعات هذه بطريقة إيجابية تقتضي ما يلي :

- اقتراح إعادة تهيئة استعمال الزمن بناء على المعطيات الكرونوبيولوجية ؛
- إعادة تنظيم التدريس تبعا لساعات جريانه، مثلا عبر إبقاء الشروح المعقدة أو المجردة للحظات التيقظ، وتقديم أنشطة مختزلة ومنسقة، تتغير داخل حيز زمني منتظم بفضل تقنيات ديناميكية الجماعة، حتى يتسنى أكثر الأخذ بعين الاعتبار للجسد من خلال الحركة والكلام والاسترخاء والضحك.....

4.4. تنوع مراحل النمو الإجرائي :

تبعا للنظرية البنائية لدى پياجي Piaget[8]، هنالك ثلاث مراحل في النمو الإجرائي للبنيات المعرفية، وهي كما يلي :

(8) J. Piaget, La psychologie de l'intelligence

1) المرحلة الملموسة : وهي تمكن من الفهم عبر الفعل في الواقع.

2) المرحلة الشكلية للفكر الافتراضي الاستنباطي : والتي تمكن من الاستدلال عن طريق التجريد والتنظير.

3) المرحلة الوسيطة : وهي تستدعي المرحلتين، الملموسة والشكلية تبعا للنشاط ووضعية التعلم.

4.5. تنوع تدبير الصور الذهنية :

إن إدراج تنوع تدبير الصور الذهنية، كعنصر من التشخيص الأولي، يسلط مزيدا من الضوء على مسارات اكتساب التلاميذ. فالانتباه والتخيل والتذكر والفهم والاسترجاع كسيرورات ضرورية لاكتساب التعلم، تمثل فعلا حركات ذهنية، تتم دائما على شكل صور ذهنية ؛ وهي تقتضي استحضار معلومات يتعين إدماجها ؛ وقد تمتد في إطار أنشطة لفظية حركية أو خطية حركية. إن عدم الأخذ بعين الاعتبار للصورة الذهنية في التعليم، يسبب العديد من الصعوبات على مستوى المدرسين والتلاميذ على حد سواء.

ترد الصور الذهنية من إدراكات الأحاسيس، ويتواجد منها :

- الصور السمعية التي تتولد عن السمع ؛
- الصور البصرية التي تتولد عن البصر ؛
- الصور الشمية التي تتولد عن الشم ؛
- الصور الذوقية التي تتولد عن الذوق ؛
- الصور الحركية التي تتولد عن التوالف، بدرجات متغيرة، ما بين اللمس والتوازن، وتموضع وحركة الأعضاء، ودرجة الحرارة والألم.

إن الصور الذهنية الأكثر استعمالا، هي الصور البصرية والسمعية ؛ ويقتضي تدبير الصورة الذهنية البصرية الاسترجاع الذهني للمعطى المراد تعلمه وفهمه واستعادته ؛ أما تدبير الصورة الذهنية السمعية فهو يقتضي التكرار الذهني لهذا المعطى.

يتم تدبير الصور الذهنية حسب أربعة بارامترات أو متغيرات مختلفة، وهي كما يلي :

- التشخصيات : أي الأشياء والمشاهد ؛
- الكلمات : أشكالها ومظهرها وأصواتها، والجمل وبنيتها وإيقاعها ؛

- العمليات المركبة : والتي يتم تبعا لها ربط الأشياء والتشخصيات والمشاهد بالكلمات ؛
- العمليات المبنية : وهي توالف ما بين العناصر الثلاثة السالفة الذكر من أجل إتاحة الاستدلال التجريدي.

4.6. تنوع أنماط التفكير واستراتيجيات الاكتساب :

من المهم التساؤل بشأن الطرائق المتبناة لاكتساب المعارف ؛ وهي تختلف من تلميذ إلى آخر[9]. هذه الطرائق أو الأساليب المعرفية، توالف ما بين أنماط تفكير واستراتيجيات خاصة بكل فرد.

أ) أنماط التفكير : يفيد ميريو Meirieu، أن هذه العمليات الذهنية، تستعمل في كل فعل فكري.

ب) الفكر الاستقرائي : ينطلق من عدة وقائع، بهدف الاستدلال على قانون يمكن بالتالي من ترتيب وفهم هذه الوقائع.

ج) الفكر الاستنباطي : ينطلق من قانون، من واقعة أو حدث بهدف الاستدلال على عدة نتائج وخلاصة ؛ وغالبا ما يستعمل هذا الفكر داخل الفصل الدراسي لتفسير نصوص أو للقيام ببرهنة رياضية على سبيل المثال.

د) الفكر الإبداعي : يقتضي الخلق، تبعا لمسارات وتوضيبات غير متوقعة، لعنصر جديد من أجل الربط ما بين عناصر تنتمي لمجالات مختلفة.

هـ) الفكر الجدلي : يتصور العلاقات ما بين وقائع مختلفة مجردة عن طريق المقارنة ؛ ومن تم، يقوم ببناء أنظمة.

و) الفكر المتقارب : يتمثل موضوع هذا الفكر، في اكتشاف إجابة صحيحة واحدة ؛ وهذا الفكر متواتر في التعليم العلمي.

ز) الفكر المتباعد : ينتج هذا الفكر، عدة طرائق لحل مسألة وعدة إجابات ؛ وهو فكر يرتبط بشكل وثيق بالفكر الإبداعي.

ح) الفكرالمتشابه : يطرح هذا الفكر علاقات تشابه ما بين أشياء مختلفة.

ي) استراتيجيات اكتساب محتوى : تتعدد هذه الاستراتيجيات ؛ إلا أنه بالإمكان تصنيفها إلى نوعين، وهما الاستراتيجيات الشمولية أو التركيبية والاستراتيجيا التحليلية.

(9) B. M. Barth, L'apprentissage de l'abstraction

م) الاستراتيجيا التركيبية : يطرح التلميذ فرضية أولية انطلاقا من مجموع كافة الصفات المبينة في مثال أول. ويستعمل هذه الفرضية بواسطة طريقة حدسية للفص الأيمن كموجه ؛ وذلك للاستمرار في البحث عن التعلم المطلوب وفهمه. يقوم التلميذ بمراجعة الفرضية عبر مقارنتها بالأمثلة الجديدة. تؤدي هذه الاستراتيجيا إلى أفضل النتائج، لأنها لا تتطلب الكثير من التذكر.

ن) الاستراتيجيا التحليلية : يركز التلميذ على صفة ويمر إلى أخرى، عندما يتحقق من عودة الصفة السابقة ؛ وإلا يتعين عليه استخدام ذاكرته لاختيار توليفة أخرى ممكنة. تتسم هذه الاستراتيجيا بطولها و تتطلب مجهودا ذاكريا كبيرا ؛ إلا أنها تمكن من الحصول على مزيد من المعلومات مقارنة بالاستراتيجيا التركيبية.

4.7. تنوع أنماط التواصل والتعبير :

يختلف التلاميذ فيما بينهم على مستوى سيرورات التعلم وطرقهم في التعبير والتواصل ؛ وفيما يلي مستويات الاختلافات فيما بينهم :

أ) شبكة العلاقات المفضلة : يفضل بعض التلاميذ الاشتغال بمفردهم، بينما يفضل آخرون الاشتغال ضمن مجموعات. ولا يتواصل البعض منهم إلا مع المدرس، ويتواصل آخرون مع زملائهم ؛ بينما يتواصل آخرون بارتياح مع المدرس والزملاء ؛ بحيث ييسرون بذلك التفاعل ؛ علما أنهم غالبا ما يضطلعون بالقيادة.

ب) نمط التعبير المفضل : يعبر بعض التلاميذ بشكل أفضل شفهيا، والبعض الآخر كتابيا، والبعض بواسطة الحركة، والبعض الآخر بالفن ؛ ويمكن أن تتنوع طريقة الانتباه ؛ بحيث تتدرج من الهدوء الجامد إلى النشاط الديناميكي.

ج) درجة التوجيه المقبول : يختلف التلاميذ أيضا في درجة بنينة التعلم الذي يرغبون فيه ودرجة الارتياب التي يمكن قبولها. فبعض التلاميذ يطلبون من المدرس مزيداً من المعلومات والحوامل المبنينة ؛ من قبيل التصاميم والدقة في الأهداف وتكرار الشروحات ؛ لكنهم أقل ارتياحا على مستوى اختيار وتقييم وتنظيم عملهم.

د) سرعة الاستجابة : يجيب بعض التلاميذ على وجه السرعة ؛ لكن مع ارتكاب أخطاء في أغلب الأحيان ؛ بينما يحتاج البعض الآخر إلى وقت أطول للاستجابة والتفكير.

3.8. اللاتجانس ما بين المكتسبات القبلية :

من المهم، تشخيص هذا اللاتجانس عبر التقييم، الذي قد يظل إجماليا ؛ ذلك أن طريقة تعلم التلاميذ تختلف أيضا تبعا لما يعرفونه قبليا. فبوصولهم إلى فصل دراسي معين، يكونون قد استوعبوا بشكل متفاوت نفس المقرر ؛ وتبعا لاستيعابهم الجيد أو الضعيف أو انعدامه، تتدخل بصفة مهمة، اختلافات الذاكرة. بالفعل، فإن لدى التلاميذ آليات تخزين تختلف تبعا للوضعيات ؛ وهكذا، يهم هذا الاختلاف أو التنوع الذاكرة على المدى القصير والذاكرة على المدى الطويل.

أ) **الذاكرة على المدى القصير أو الأولي** : تتلقى الذاكرة في بعض ثوان المعلومات وتقابل ما بينها، متيحة بذلك تجنيد المعارف.

ب) **الذاكرة على المستوى الطويل** : تقوم بإعادة بنينة المعطيات السابقة من خلال تحليلها، بهدف إدماج معطيات جديدة ؛ فهي إذن، بالغة الأهمية في كل تعلم[10] ؛ إذ أنها تبين اختلاف التلاميذ على مستوى الاستئناس بالعدة المراد تخزينها ودلالتها.

J. Berbaum, Apprentissage et formation, Que sais-je ? (10)

19

نهج التقصي استراتيجيا لبناء الكفايات لدى المتعلمين والمتعلمات

• مدخل :

المتأمل لهذه المصوغة أو الوحدة أو المجزوءة المرتبطة بنهج التقصي، يتبين إليه من الوهلة الأولى، أنها في روحها لا تخرج عن نطاق الوضعيات المشكلات ؛ وكلاهما مستمدتان في مرجعيتهما من البحث العلمي ؛ ذلك أن هذا التوجه يروم بالدرجة الأولى تدريب المتعلم على البحث العلمي بطريقة استنباطية استقرائية، وفق المرجعية الإبيستيمولوجية البنائية أو المطبقة[1].

أولا – مفهوم نهج التقصي :

بالانطلاق من أهم العروض التي اشتغلت حول هذه المصوغة بوزارة التربية الوطنية، يتبين أنها في هذه المرحلة، قد حصرت مجالها بسلك التعليم الابتدائي بالدرجة الأولى.

ويختلف نهج التقصي في طبيعته وطرقه، حسب العلم المعني ؛ ذلك أن هناك بعض المميزات بين البحث والتقصي العلمي ؛ إذ عادة ما يضع الباحث العلمي فرضيته أو مجموعة من الفرضيات الفرعية بغرض الوصول على ضوئها إلى نتائج لتفسير الظاهرة المدروسة.

وبخصوص نهج التقصي، فهو يتم وفق السيرورة التالية :

– وضعية انطلاق : وهي مرحلة تؤدي إلى وعي التلميذ (ة) بقصور معارفه وضرورة تعديلها والشعور بالحاجة إلى بناء معارف جديدة أكثر فعالية ؛ وفق اصطلاح جان بياجي J. Piaget بمفهوم الاختلال المعرفي Le déséquilibre cognitif ؛ حيث الفرد عندما يواجه وضعية جديدة، فإما

(1) عبد الكريم غريب : منهج البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية، 2012.

يتمكن من حلها (إستيعاب Assimilation)، أو يحاول تعديلها والتدخل فيها مع تغيير في الوقت نفسه من عملياته الذهنية السابقة (تكيف Accommodation)، حتى يتمكن من حلها بالشكل الصحيح (توازن Equilibration).

1 – **السؤال** : هو ما يريد المتعلم معرفته ؛ لذلك، يصاغ السؤال عادة، في صيغة استفهامية، تستدعي جوابا كافيا. وصياغة السؤال ليست من الأمور الهينة، لأنها تشكل نصف الحل ؛ وبالتالي إذا لم يتمكن المتعلم من صياغة السؤال والصحيح، فهو على إثر ذلك، سوف يعيد ترتيب أوراقه من جديد، مما يترتب عن ذلك ضياع وقت كبير.

2 – **المشكل** : المشكل أو المسألة Problème، هو ما لا يقوى المتعلم على معرفته وفهمه ؛ وهو بذلك يشكل وضعية مشكلة تتطلب من التلميذ وجود حل لها.

3 – **الفرضية** : تعد الفرضية حل مؤقت، يصوغها المتعلم ويختبرها عبر أدوات ملائمة أو عملياته الذهنية، إذا كان الأمر يتعلق بموضوع مجرد أو افتراضي.

4 – **الإشكالية** : هي مجموعة من المعارف والمهارات والقدرات المندمجة، تسعى في مقصدها إلى حل المشكل. هذا المفهوم البسيط للإشكالية يتلاءم مع متعلمي التعليم الابتدائي ؛ أما إذا ما تعلق الأمر بمتعلمي المستويات العليا، خاصة بالتعليم الجامعي ؛ فإن المفهوم للإشكالية سيأخذ معنى مغايراً ؛ حيث سيتعلق الأمر، بالتحكم في الأفكار المحصل عليها بغرض تحديد التوجيهات العامة للبحث ؛ الأمر الذي يساعد على التعريف بالإشكالية وتحديد علاقتها بسؤال الانطلاق. والإشكالية هي المقاربة أو التصور النظري الذي يقرر الباحث تبنيه من أجل معالجة المشكل المطروح من خلال سؤال الانطلاق، وترتبط الإشكالية بالفترة التي يواجه فيها الباحث عقبة أو صعوبة، تولد لديه حيرة وقلق دائمين[2].

5 – **التصور** : هو تنظيم للمعارف بالمشكل المطروح أمام المتعلم ؛ وهو بذلك يشكل نموذجا تفسيرياً. وما يميز المشكلة أو الإشكالية عن بناء نموذج التحليل، هو الطابع الإجرائي لهذا الأخير. إنه يفيدنا في توجيه الملاحظة، وتوضيحا لذلك، يتم اختيار مقاربة ملائمة للاستفادة منه في بناء التصرف أو بناء النموذج[3].

والغرض من نهج التقصي كمصوغة للتكوين بالمدرسة المغربية، هو تعويد المتعلم على سلوك العالم الصغير في بحثه وتوصله إلى النتائج المتوخاة ؛ بحيث يصبح قادراً على صياغة المشكلة أو

---

(2) عبد الكريم غريب، المرجع السابق، ص 141.

(3) نفس المرجع، ص 148.

الإشكالية ووضع الفرضيات وجمع البيانات والمعطيات واختبار مدى صدق أو خطإ الفرضيات التي سبق له أن صاغها في البداية.

ونهج التقصي كاستراتيجيا تعمل على تدريب المتعلمين على المنهج العلمي في الترصد لمختلف المشكلات، يكونهم ليصبحوا يفكرون وينتجون، بدلا من استقبال المعارف والمعلومات وحفظها كما هي عليه ؛ حيث تغيب فعالية المتعلم ومبادرته الفردية وتحمل المسؤولية في مختلف مجالات الحياة الراهنة والمستقبلية.

من هنا، يمكن القول :

- إنه بإمكان التلاميذ أن يتقصوا ويبحثوا ويتعلموا بالاعتماد على ذاتهم ضمن وضعيات تعليمية منظمة، تساعدهم على ذلك، حيث يكون المدرس المشرف والموجه للتلاميذ سواء في بحوثهم الفردية أو الجماعية ؛ ونعتقد أن بيداغوجيا المشروع، تكون ذات جدوى في هذا المضمار[4] ؛ إضافة إلى التسلح، خاصة بالنسبة للمدرس (ة) بأهم المعارف والتقنيات والأدوات والطرق التي يتأسس عليها منهج البحث العلمي[5].

ثانيا - المبادئ التي يقوم عليها نهج التقصي :

المبدأ الأساس، الذي يقوم عليه نهج التقصي، يشمل في جعل المتعلم منذ التعليم الأولي، قادراً على مواجهة مختلف الوضعيات وإيجاد الحلول الملائمة لها ؛ حتى يكون في المستقبل قادراً من جهة على التكيف والخلق والإبداع، ومن جهة أخرى، متحملا لمسؤوليته ومعتمداً على نفسه في مواجهة مختلف الوضعيات المشكلات التي قد تعرضه في حياته.

من هذا المنطلق، يمكن اعتبار نهج التقصي الذي لا يختلف في مقاصده عن الوضعيات المشكلات ؛ من الاستراتيجيات البيداغوجية المعاصرة، التي تسهم بشكل مباشر في الاستثمار في الرأسمال البشري ؛ بحيث أن المتعلم يعود بإمكانه أن يستقصي ويبحث ويتعلم المفاهيم العلمية ويستطيع أن ينجح بخبراته.

إلى جانب ذلك، تتكون لدى المتعلم عادة تفيد أنه، على غرار العلماء والباحثين، يكون التلاميذ فهمهم للعالم الطبيعي و التكنولوجي والمعرفي بصفة عامة، باعتماد نهج التقصي.

كما يطور المتعلم خلال سيرورة تعلمه، تصورات ونظريات خاصة حول العالم وحول كيفية اشتغاله.

---

(4) عبد الكريم غريب : بيداغوجيا المشروع، 2008.

(5) عبد الكريم غريب : منهج البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية، مرجع سابق.

ثالثا - خطوات التقصي :

• مدخـل :

الخطوات بخصوص نهج التقصي، هي في أصلها مستقاة من منهج البحث العلمي ؛ ولذلك سبق أن أكدنا على ضرورة تمكن المدرس (ة)، من أهم المعارف والطرق والتقنيات والأدوات المرتبطة بمنهج البحث العلمي ؛ وأيضا التعرف على مختلف المقاربات في منهج البحث العلمي، كالاستقراء والاستنباط والمنهج العلمي الحديث الذي يجمع بينهما[6].

أما بخصوص الخطوات المحددة بنهج التقصي، فسوف نستقيها من عرض بوزارة التربية الوطنية[7] ؛ الذي ورد وفق الترتيب الموالي :

- ترتيب المعارف أو الدرايات المتوخاة، مع تحديد الأهداف المراد بلوغها.
- التعرف على المكتسبات الأساس للمتعلمين.
- التعرف أو تحديد تصورات أو تمثلات المتعلمين، وكذلك الصعوبات المترسبة.
- صياغة سيناريو للتعليم وفق تحليل العناصر السابقة الذكر.

↓

اختيار وضعية مشكلة من طرف المدرسة

↓

ملاءمة المشكل من طرف التلاميذ
(عمل موجه من طرف المدرس (ة)).

↓

- بروز عناصر الحلول المقترحة من طرف التلاميذ.
- ملاءمة الفصل الدراسي للمشكل المراد حله.
- ولادة التساؤل.

↓

صياغة التخمينات والفرضيات المفسرة ومسودات ممكنة

↓

(6) نفس المرجع.

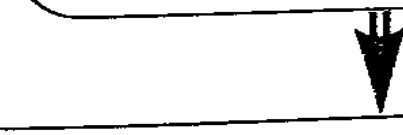
(7) عرض غير منشور، وصاحبه غير وارد في العرض.

• صياغة تجارب محتملة بغرض اختبار الفرضيات أو التخمينات.
• التعبير للفصل الدراسي التخمينات أو الفرضيات وتخمينات محتملة.

التقصي أو حل المشكلات
(مسيرة من طرف التلاميذ)

• نقاش داخلي بمجموعة التلاميذ.
• مراقبة استقلال المتغيرات وتغيراتها.
• وصف التجربة والقيام بالتجريب.
• وصف واستغلال الطرق والنتائج.
• البحث عن عناصر التحقق واليقين.
• مواجهتها مع التخمينات والفرضيات.

تبادل حجاجي حول المقتوحات المصاغة

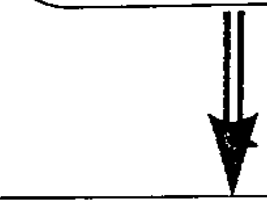


• الإخبار بالنتائج المصاغة لتلامذة الفصل الدراسي والأجوبة المعبر عنها والنتائج المتوصل إليها والتساؤلات القائمة.
• مواجهة الاقتراحات ومناقشة حول مدى صدقها والبحث عن حجج أو دلائل.

اكتساب وبنينة المعارف

- العمل على توضيح (بمساعدة المدرس) عناصر جديدة معرفية.
- مواجهتا مع المعرفة القائمة.
- البحث عن أسباب لاحتمال اختلاف ما، وتحليل نقدي للتجارب التي أقيمت، مع اقتراح تجارب تكميلية.
- إعادة الصياغة المكتوبة من طرف التلاميذ (بمساعدة المدرس) للمعارف الجديدة المكتسبة.

أجـــرأة المـــعـــارف



- تجارب تسم بتألية بعض الإجراءات والتحكم في أشكال التجربة المرتبطة بالمعارف التي تم الاشتغال عليها.
- تجارب جديدة تسمح بتشغيل أو تفعيل المعارف المكتسبة ضمن سياقات جديدة.
- تقييم المعارف والكفايات النهجية أو المنهجية.

• خـلاصـــة :

من خلال المراجع التي توفرنا عليها بخصوص نهج التقصي، يظهر أن هذه المقاربة لازالت في مرحلتها الجنينية ؛ وأنها في عمقها لا تختلف من نهج الوضعيات المشكلات التي اعتمدتها بيداغوجيا الإدماج، التي تضع المتعلم أمام وضعية مشكلة تولد لديه اختلالا معرفيا، ويقبل على حلها عن طريق مراحل البحث العلمي المتعارف عليها : سؤال أولى ← فرضية ← صياغة الإشكالية ← اختبار الفرضية بواسطة الطرق والأدوات الملائمة ← التوصل إلى صدق أو كذب الفرضية.

ما نود التشديد عليه في هذا المقام، أن مدرسي ومدرسات التعليم الابتدائي على الخصوص، لا يتقبلون التجريدات التربوية والبيداغوجية وفق إيقاع سريع، ذلك أنهم يبذلون جهوداً مضنية لاستيعاب بيداغوجيا معينة، وقبل ذلك يمطرون ببيداغوجيا أخرى، وهكذا دواليك.

إن هذا الوضع المأزوم، هو ناتج عن غياب المقاصد ومشروع مجتمعي واضح المعالم تبنى عليه البيداغوجيا الملائمة ؛ لأننا في مجتمع تتجاوز فيه نسبة الأمية % 50 ؛ ينبغي أن نطرح على أنفسنا أول سؤال جوهري، يتمثل في كيفية القضاء على هذه الظاهرة المخزية أولا وقبل كل شيء؟

أما أن نبقى متمسكين بالتجديد البيداغوجي كموضة الملابس ؛ فهذا الأمر لن يقودنا إلى تحقيق الأهداف والغايات التي سطرها الميثاق الوطني لأزيد من 13 سنة. وبالتالي، فإننا اليوم متوقفون على مساءلة أنفسنا بخصوص المسائل التالية :

- هل نرغب في القضاء على **الأمية في عصر** لم يعد يتقبل مثل هذه الآفة ؟
- هل نريد تكوين رأسمال بشري قادر على الخلق والإبداع والمساهمة في تنمية المجتمع ؟
- هل نرغب في اتباع موضة التجديد من أجل التجديد وتبدير على إثر ذلك المال العام، وتحويل المدرسات والمدرسين إلى أفراد غير مؤهلين وتأهين بين هذا التراكم الكبير للتجديدات التربوية والبيداغوجية ؟

أعتقد، كباحث في علوم التربية، بأن المسألتين الأولى والثانية، تشكلان دعامتين أساسيتين للمنظومة التربوية المغربية، وينبغي وضعهما في عين الاعتبار بشكل جدي، حتى نستطيع الخروج من عنق الزجاجة، الذي ظلت فيه منظومة التربية حبيسة فيه للعشرات من السنين، نتيجة لغياب الإرادة والعزيمة والكفاءات الضرورية، وليست الحزبية، لتسيير شؤون أكبر قطاع حيوي بالمجتمع المغربي.

20

بناء الكفايات من خلال المجزوءات

• مدخل :

المجزوءات كأسلوب بيداغوجي، تسعى في المقام الأول، إلى تنظيم مسار التعليم من خلال عملية تجزيء البرامج إلى مقاطع، تتشكل وفق أهداف وقدرات وكفايات محددة ؛ تيسر للمتعلمين اكتسابها وفق ميولاتهم وإمكاناتهم الذهنية. لذلك، فإن التدريس بالمجزوءات أو الوحدات يشكل، من حيث مراميه الأساسية، الأسلوب البيداغوجي الملائم لاحترام الفروق الفردية والجماعية داخل الفصول الدراسية.

إذا كان التعليم في السابق، ومن خلال أساليبه البيداغوجية المتقادمة، يتعامل مع كافة تلامذة الفصل الدراسي بمنظور واحد، وفق قولة التساوي أو أسنان المشط ؛ حيث إن كل المتعلمين كانوا يعدون متساوين في الإمكانات والاستعدادات والميولات والإيقاعات ؛ فإننا نجد على خلاف ذلك، أن جل المعطيات السيكولوجية والسيكوبيداغوجية، قد أكدت بما لا يدع مجالا للشك، أن الأفراد يتميزون فيما بينهم من حيث الميولات والقدرات ؛ بل إن الفرد نفسه يعيش تميزا على مستوى جملة من السمات الشخصية والقدرات الذهنية ؛ خاصة فيما يتعلق بالذكاء الذي تحول وفق مقاربة هوارد كاردنير H. Gadner إلى ذكاءات متعددة[1].

إزاء هذه المعطيات الموضوعية، كان لزاما بروز بيداغوجيا تلائمها وتنسجم مع روح قوانينها ؛ وهو ما أدى بالفعل في عصرنا الحالي إلى ظهور بيداغوجيا التدريس بالمجزوءات، باعتبارها استراتيجيا تتأسس على خلفية الفروق الفردية، بغرض تفريد التعليم داخل الأسلاك والشعب التعليمية ؛ حتى يتسنى بذلك لكل متعلم السير وفق إيقاعاته الخاصة ؛ وبالتالي، تحقيق التقدم والنجاح لكافة المتعلمين.

إذا كان التدريس بالمجزوءات يحظى بإغراء وإعجاب كبيرين على مستوى مرجعيته النظرية، فإنه على مستوى الإعداد والصياغة والممارسة، يتطلب جملة من الشروط الذاتية والموضوعية،

(1) عبد الكريم غريب : المنهل التربوي، 2006.

والتي يستحيل أن نتمكن من دونها من الإيفاء بالأغراض البيداغوجية والتربوية التي أسس لأجلها.

أولا - مرجعية المجزوءات :

لقد شكل التدريس بالمجزوءات، كأسلوب أو استراتيجيا بيداغوجية، أهم الأساليب التي أفرزها التطور البيداغوجي في متم القرن العشرين ؛ ويرتكز هذا الأسلوب في مرجعيته المعرفية على مجموعة من العناصر، نوردها ضمن الجدول التالي :

- المرجعية الفلسفية	مرجعية لا تنظر إلى الأفراد من منظور التساوي، وإنما تتأسس على عقلانية مفادها أن الأفراد يتميزون فيما بينهم من حيث الاستعدادات والإمكانات العقلية.
- المرجعية السيكولوجية	تتأسس على النتائج المنبثقة من الدراسات والأبحاث بخصوص الفروق الجنسية والفردية والاجتماعية، وهي الدراسات التي أكدت أن هذه الفروق تتشكل بفعل التفاعل ما بين معطيات الفرد ومعطيات المحيط الذي يحيا في ظله.
- المرجعية البيداغوجية	يتعلق الأمر بمرجعية ترتكز على مفهوم تفريد التعليم، أي تخصيص أساليب التعليم والتعلم لكل فئة من الأفراد ولكل فرد من المتعلمين.
- مرجعية الذكاءات المتعددة	يعني هذا المفهوم كتلة غير متجانسة بين الأفراد ؛ وعادة ما تتوافر الذكاءات المتعددة بمقاييس متفاوتة بين الأفراد ولدى الفرد نفسه ؛ ويشكل الأمر على مستواها فروقا فردية وذاتية، يتعين احترامها في إطار عملية التعليم والتعلم. • **الذكاء اللغوي** : وهي كفاية يمكن على سبيل المثال أن يتحدد شكلها المتكامل عند الشاعر. • **الذكاء المنطقي الرياضي** : وهو يعني الاستعداد Aptitude للمنطق والرياضيات والعلوم بصفة عامة. • **الذكاء الفضائي** : يفيد القدرة على التأثير والفعل داخل عالم فضائي معين، مع تشكيل تصور ذهني محدد بشأنه. • **الذكاء الموسيقي** : يمثل أحد الأشكال التي يمكن بلوغها في أقصى مستوياتها، كما هو الشأن بالنسبة لمشاهير الموسيقيين.

• **الذكاء الحركي** : يتمثل في القدرة على حل المشاكل أو الإنتاج عبر الاستعمال الكلي أو الجزئي للجسم، كما هو الأمر بالنسبة للراقصين والرياضيين والأطباء الجراحين... • **الذكاء البينشخصي** : يفيد القدرة في فهم الغير، على مستوى حافزيتهم وطرائق اشتغالهم وأساليب التأثير في بعضهم البعض ؛ وهو ما نجده بصفة خاصة لدى رجال السياسة والمدرسين والفقهاء.... • **الذكاء الشخصي أو الذاتي** : يتميز بتوجهه نحو ذات الفرد ؛ وهو يمثل الكفاية التي تساعد الفرد على تشكيل تصور دقيق عن الذات، يتم توظيفه في الحياة العامة بشكل فعال وسليم. • **الذكاء الطبيعي** : يمثل القدرة على فهم الكائنات الطبيعية من نباتات وحيوانات ؛ وهو ذكاء متواجد لدى الأطفال، إذ تغريهم الكائنات الحية ويميلون إلى معرفة الكثير منها. • **الذكاء الفلسفي أو الوجودي** : يعرف غاردنر Gardner الذكاء الوجودي على أنه يكسب صاحبه القدرة على التأمل في القضايا الأساسية، من قبيل الحياة والموت والمصير ؛ ومن تم، فهو يحيل على كفاية تشكلت لدى أشهر الفلاسفة كسقراط وأفلاطون وأرسطو وابن رشد والغزالي ونيتشه وكارل ماركس...[2].	

ثانيا - مفهوم المجزوءات :

يعرف روجيه فرانسوا جوتيي Roger François Gauthier المجزوءة Module بأنها تشكل التنظيم الخاص بجزء من التدريس الإجباري بالتعليم الثانوي، لتيسير عملية توزيع التلاميذ إلى «مجموعة حاجات»، تتكون من عدد قليل من المتعلمين[3]. خلال العقد الأخير من القرن الحادي والعشرين، تم اختيار لفظ مجزوءة للدلالة على عدة Dispositif كتنظيم بيداغوجي محدد ؛ وذلك قصد اتباع المنطق البيداغوجي الفارقي بالتعليم الثانوي. ولعل تعميم هذا الأسلوب البيداغوجي يشير إلى نوع من التجديد، خاصة أنه يضمن من جهة تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة، وفق مؤشرات تتعلق بخصوصياتهم وأساليبهم الشخصية ؛ ومن جهة أخرى، فإن المجزوءة لا تمثل على مستوى وظيفتها، الرجوع إلى درس ما والاستمرار فيه؛ بل تعمل

(2) عبد الكريم غريب، الكفايات واستراتيجيات اكتسابها، ص 24، 25.

(3) عبد الكريم غريب والبشير اليعكوبي، المجزوءات، استراتيجية للتربية وتكوين الكفايات، ص 16.

على طرح أهداف البرامج التعليمية، وتعدد وتنوع المقاربات التي تلبي حاجات المتعلمين. من هذا المنطلق، فإن ما يميز المجزوءة أو الوحدة التعليمية، بخلاف منطق الدعم أو تعميق المعارف ؛ هو أنها تسعى إلى مساعدة كافة المتعلمين على النجاح تبعا لدرجات تحكمهم في مختلف الكفايات، وتبعا لدرجة الحافزية لديهم بالنسبة لنشاط معين أو مادة دراسية، وكذا وفق نضج مشروع توجههم.

ثالثا - أنواع المجزوءات:

بما أن المجزوءة تتخذ اتجاها خاصا وتتميز بصيغة معينة ؛ فقد أفضى ذلك إلى تنوع المجزوءات؛ إذ نتكلم عن وحدات المشكلات ووحدات الخبرة ووحدات النشاط ووحدات الموضوعات ووحدات المسح....؛ وتتم دراسة كافة هذه الوحدات عن تشابه ملحوظ بينها في الجوهر، وإن اختلفت من حيث الشكل والطريقة حسب رأي أحمد خيري كاظم. إن القاسم المشترك ما بين هذه الوحدات، هو أنها تقر جميعها بوحدات تعليمية أكبر من تلك التي تتواجد في الحصص التقليدية اليومية ؛ ومن تم، فهي تتميز بالتعليمات الطويلة المدى.

تبعا للمحور الذي تدور حوله الوحدة التعليمية، يمكن تقسيم الوحدات إلى ثلاثة أنواع رئيسة، وهي الوحدة القائمة على المادة الدراسية، والوحدة القائمة على الخبرة، والوحدة المرجع.

1. المجزوءة القائمة على المادة الدراسية :

يفيد تعريف برتون Burton لوحدة المادة، أنها تمثل تنظيما للمادة الدراسية وطرائق تدريسها وفق تنظيم خاص، أي أنها تنتظم حول محور دراسي يتواجد في المادة نفسها، ليقوم التلاميذ بدراسته بهدف التوصل إلى نتائج علمية منبثقة من خبرات المادة. وأيا كان المنحى الذي تتخذه الوحدة الدراسية، فإنها تحدد مجموعة من الأهداف ؛ وهي كما يلي[4] :

- اكتساب مهارات ومعلومات خاصة، تقود التلميذ إلى استعمال أسلوب معين للتفكير ؛
- الفهم العام لمجال معين ؛
- إحداث تغيير في سلوك التلميذ الكلي.

بالرغم مما سلف ذكره، لا تعدم المادة الدراسية تنظيما وترتيبا سيكولوجيا، يمثل أداة لتحقيق الأهداف المسطرة آنفا. ترتكز هذه الوحدة على جمع المعلومات والربط بينها من مصادرها

(4) نفس المرجع، ص 28 ؛ وانظر أيضا مؤلف : التدريس بالوحدات لعبد الكريم غريب 1996.

المختلفة، والقيام بأوجه النشاط المتباينة ووضع الخطط لها، وتنفيذها بتوجيه من المدرس ؛ كما أنه بالإمكان إعداد بعض التعليمات لتطويع الخطة أثناء تدريسها[5].

2. المجزوءة القائمة على الخبرة :

يعد هذا المصطلح، استبدالا لمصطلح المشروع ؛ ومن تم، فإن أغلب الأساليب المستعملة في تدريس وحدات الخبرة، هي تعديلات لطريقة المشروع القديمة. يعرف فرنسيس عبد النور في كتابه «التربية والمتاهة»، هذه الوحدة، بأنها سلسلة خبرات تعلمية أو تربوية، تنظم حول أغراض ومشاكل ؛ فمحورها إذن، هو حاجة المتعلم ومشكلاته التي يواجهها في البيئة التي يعيش فيها، وتستخدم اجتماعيا مادة دراسية مفيدة، ووسائل أخرى تؤدي إلى تحقيق الغرض والحصول على النتائج التعلمية القائمة في الخبرة نفسها. تعد وحدة الخبرة، من ضمن المواقف التعلمية الجيدة؛ إذ تتيح للمتعلم فرصة اقتراح أهداف وانتقاء أفضلها، وصياغة خططه لتحقيق أهدافه المنتقاة وتنفيذها.

تتأسس وحدة الخبرة إذن، على غرض المتعلم وليس على التنظيم المنطقي للمادة ؛ وترد هذه الوحدة من خبرات المتعلم السابقة، وهو ما يتيح له الكشف عن جوانب التخطيط والتنظيم التي يتطلبها نشاطه. تؤدي هذه الطريقة إلى تحقيق أهداف يفهمها التلميذ بشكل جيد ؛ وهو ما من شأنه تمكينه من تقييم درجة تقدمه نحو تحقيق أغراضه التعلمية ؛ ومن تم، يستطيع إدراك مدى قدراته الشخصية وميوله وطرق استغلالها.

بصفة عامة، تتمثل أهداف دراسة وحدات الخبرة في نمو القدرة على حل المشكلات الاجتماعية والشخصية والتعلمية، وتكوين أحكام ووجهات نظر، وإصدار أحكام تقييمية. وتتمثل خصائص وحدات الخبرة الجيدة فيما يلي :

- وحدة الموضوع ؛
- التعلم على شكل كليات ؛
- تنظيم الوحدة تنظيما دقيقا ؛
- قيام الوحدة على أهداف واضحة نتيجة التخطيط المشترك ؛
- اختيار الخبرات التعلمية المناسبة ؛
- ملاءمة الخبرات للمتعلم.

---

(5) نفس المرجع، ص 29.

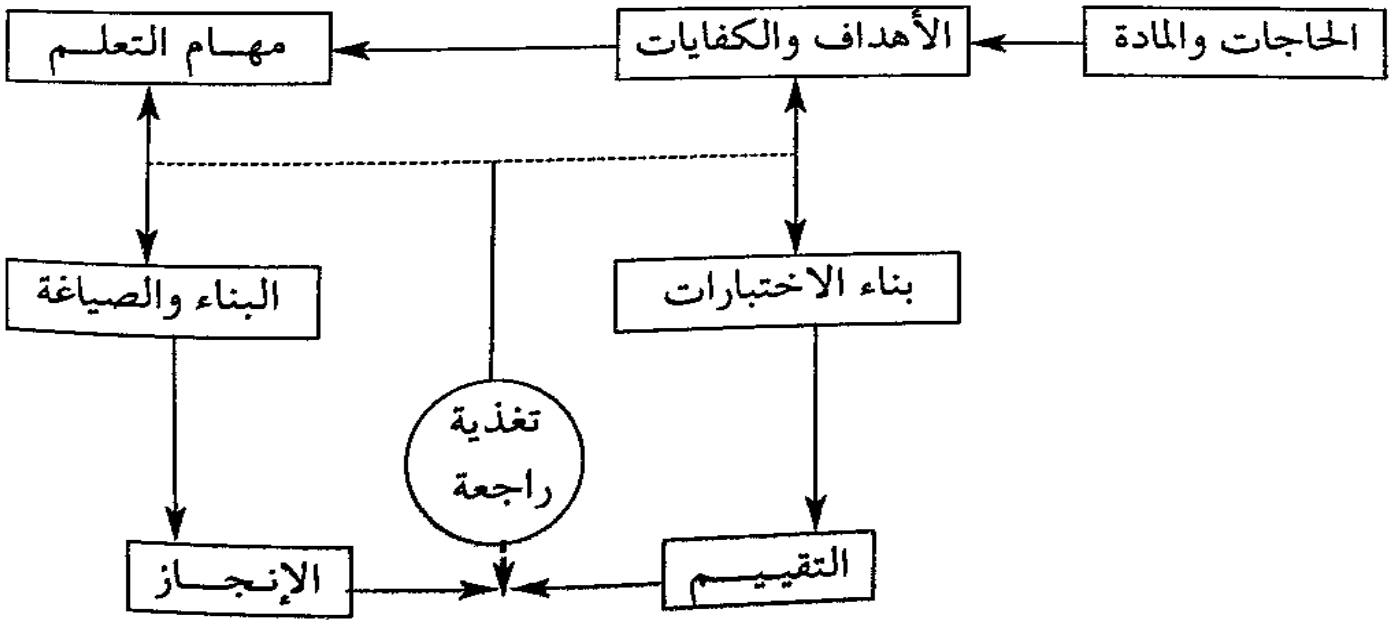
3. المجزوءة المرجع :

يقيد هذا المفهوم الوثيقة الكتابية التي تتضمن كافة المواد والمراجع وأنواع النشاط التي تتمحور حول موضوع دراسي معين. وتشمل هذه الوثيقة عددا كبيرا من الأهداف والأنشطة، كما تتضمن كثيرا من المقترحات ؛ ومن مزايا وحدة المرجع، إتاحة الفرصة للمدرس لانتقاء الأنشطة التعليمية الملائمة لحاجات واهتمامات وتساؤلات التلاميذ ؛ ومن تم، فإن وحدة المرجع عادة ما تتسم بالشمولية والمرونة. ينتظم محتوى وحدة المرجع بأشكال مختلفة، غالبا ما يقسم فيها إلى الأجزاء التالية :

- تحديد الأهداف ؛
- تحديد الأنشطة التعليمية ؛
- قائمة المراجع ؛
- المواد المستعملة.

رابعا - بناء المجزوءات :

بالنظر إلى تعدد تقنيات تطوير الوحدات، لا يسع المجال هنا لجردها بالتفصيل ؛ وبالتالي، فإننا سوف نقتصر على الوحدة التقنية التي اعتمدها جاك رارون Jacques Rarent[6] ؛ وهي تقنية يمكن أن يستأنس بها المدرس خلال بنائه لوحداته التعليمية ؛ على أن يترك إنجاز كل خطوة فيها إلى قدرته الإبداعية وهو يتعامل معها. وفيما يلي نورد تقنية Rarent من خلال الترسيمة التالية:



(6) Jacques Parent, L'enseignement par module, P. 290

لابد من الإشارة إلى أن خطوات بناء الوحدة، تظل محكومة بعلاقة تفاعل ؛ ولكل خطوة خصائص تميزها :

1. تحليل الحاجات والمادة :

تمكن هذه الخطوة عموما، من تحديد لائحة الحاجيات الراهنة، على مستوى المهارات والكفايات التي يتعين اكتسابها من لدن المتعلمين ؛ بالإضافة إلى التحديد التقريبي لحاجات المستقبل الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والعلمية.....

2. صياغة الأهداف أو الكفايات :

ينبغي أن تكون صياغة الأهداف والكفايات عبارة عن سلوكات مضبوطة ؛ ومن أجل ذلك، يتعين من جهة، التعريف بهدف الوحدة العام في شكل كفاية محددة وواضحة ؛ ومن جهة أخرى، تحديد المهارات أو القدرات المراد البرهنة عليها، من قبل المتعلمين في ختام الوحدة التعليمية. في الأخير، يلزم ترجمة الحاجات إلى كفايات محددة.

3. تحليل مهام التعليم :

يهم هذا الأمر في البدء، تحديد لائحة المهام التي ينبغي للمدرس القيام بها، بهدف مساعدة المتعلمين على تكوين الكفايات المحددة مسبقا. في مرحلة ثانية، يجب وضع تصميم لاستراتيجيا بيداغوجية، تتلاءم فيها التعليمات والكفايات. بالإضافة إلى ذلك، وجب تنظيم المحتوى التعليمي في منحى تصاعدي، وعلى شكل مبادئ ومفاهيم، دون إغفال تحضير المادة الديداكتيكية الملائمة.

4. إنجاز الوحدة :

يتطلب إنجاز الوحدة تفحص نتائج الاختبار القبلي ورصد مكامن الخلل في الوحدة، وكذا رصد مختلف الملاحظات التي تم التوصل إليها خلال عملية التعليم ؛ وأخيرا تقنين سلوكات المتعلمين.

5. تقييم الوحدة :

يمكن تقييم الوحدة من معرفة مكامن القوة والضعف في الوحدة التعليمية؛ وقصد الوقوف على ذلك بشكل فعلي، ينبغي ملاحظة شروط التعلم ومواقف المتعلم من الوحدة التعليمية ؛ وحصر أشكال التقييم التي يتعين توظيفها في الوحدة التعليمية؛ وتحديد آليات التغذية الراجعة؛ واتخاذ القرارات المناسبة، من قبيل المتابعة أو التعديل أو توقيف الوحدة.

خامسا - أهداف التدريس بالمجزوءات :

يأخذ التدريس بالوحدات منطلقاته من التصور التربوي الذي يتبنى فردنة التعليم ؛ ومن تم، فهو يستند إلى مناهج متكاملة وبرامج متداخلة، تسمح لكل متعلم بانتقاء البرنامج الذي يناسب خصوصياته، والذي تتمثل مراميه في :[7]

- تقدم المتعلم في تعلمه حسب سرعته وإيقاعه الشخصي ؛
- تمكين المتعلم من اختيار طريقة تعلمه المناسبة ؛
- انتقاء موضوع من بين مجموعة من الموضوعات المندرجة ضمن درس أو مادة معينة (نصوص، مقالات، صور، رسوم، أفلام، شفافات، تصميمات.....) ؛
- تمكين المتعلم من التعرف على حدود قوته وضعفه ؛ وبالتالي، إعادة تكوينه من خلال وضعيات تصحيحية، أساسها التكرار أو تغيير الطريقة التعليمية ؛ مع الأخذ بعين الاعتبار لاقتصاد وقت التعلم، وبلوغ الأهداف المسطرة من خلال عملية تكوين الكفايات المنشودة.

سادسا - استراتيجيا التدريسي بالمجزوءات :

تتمظهر الوضعية التعليمية كنظام ثلاثي الأقطاب، يرسي علاقة ما بين المتعلم والمعرفة عبر وساطة المدرس ؛ وتعود الاستراتيجيا التي يتبناها المدرس في مرحلة من مراحل تعليمه، إلى القيمة التي يسندها للأقطاب الثلاثة.

1. تقدير خصائص التلميذ (ة) :

ترد أهمية تقدير التلميذ، من كونه عضو في تشكيلة الفصل الدراسي أو المجموعات ؛ ومن تم، يتعين على المدرس في إطار التدريس بالوحدات أن يراعي ما يلي :[8]

- فوارق في الاستعداد ما بين المتعلمين ؛
- تمثلات التلميذ للمواد وللمدرسين ؛
- ثقافة التلميذ التي تتغير باستمرار.

---

(7) Barbara Goldshmid, L'enseignement modulaire, P. 275

(8) عبد الكريم غريب والبشير اليعكوبي، المجزوءات، ص 172.

2. تحليل المعرفة القابلة للتدريس :

يتعين على المدرس مراعاة خصوصية المادة المكلف بتيسير اكتسابها من قبل المتعلمين ؛ ذلك أن المعرفة التي تنقلها المدرسة إلى التلاميذ، ترجع في أصلها إلى المعرفة التي ينتجها الباحثون والجامعيون...، أي المعرفة العالمة. وتجدر الإشارة، إلى أن الانتقال من المعرفة العالمة إلى المعرفة المدرسة لا يتم ببساطة. إن بناء المعرفة المدرسة، يتم عبر توالي عمليات معقدة تتدخل فيها :

- الاعتبارات الأخلاقية والاجتماعية والاقتصادية ؛
- الاعتبارات البيداغوجية البحتة ؛ وهي تتعلق بالإدراك والتسلسل أو ببناء البرامج.

3. معرفة إمكانات المدرس (ة) :

انطلاقا من أسلوب المدرس الخاص بتكوينه وميولاته، وإحاطته وقدرته على اكتشاف الإمكانات وتيسير العمل في الفريق، يمكنه أن يؤثر في الوضعية التعليمية ؛ على اعتبار، أنه يمثل أحد عناصر هذا النسق. وفي مواجهة حاجيات التلاميذ المختلفة، ينبغي الأخذ بعين الاعتبار العناصر الموالية :[9]

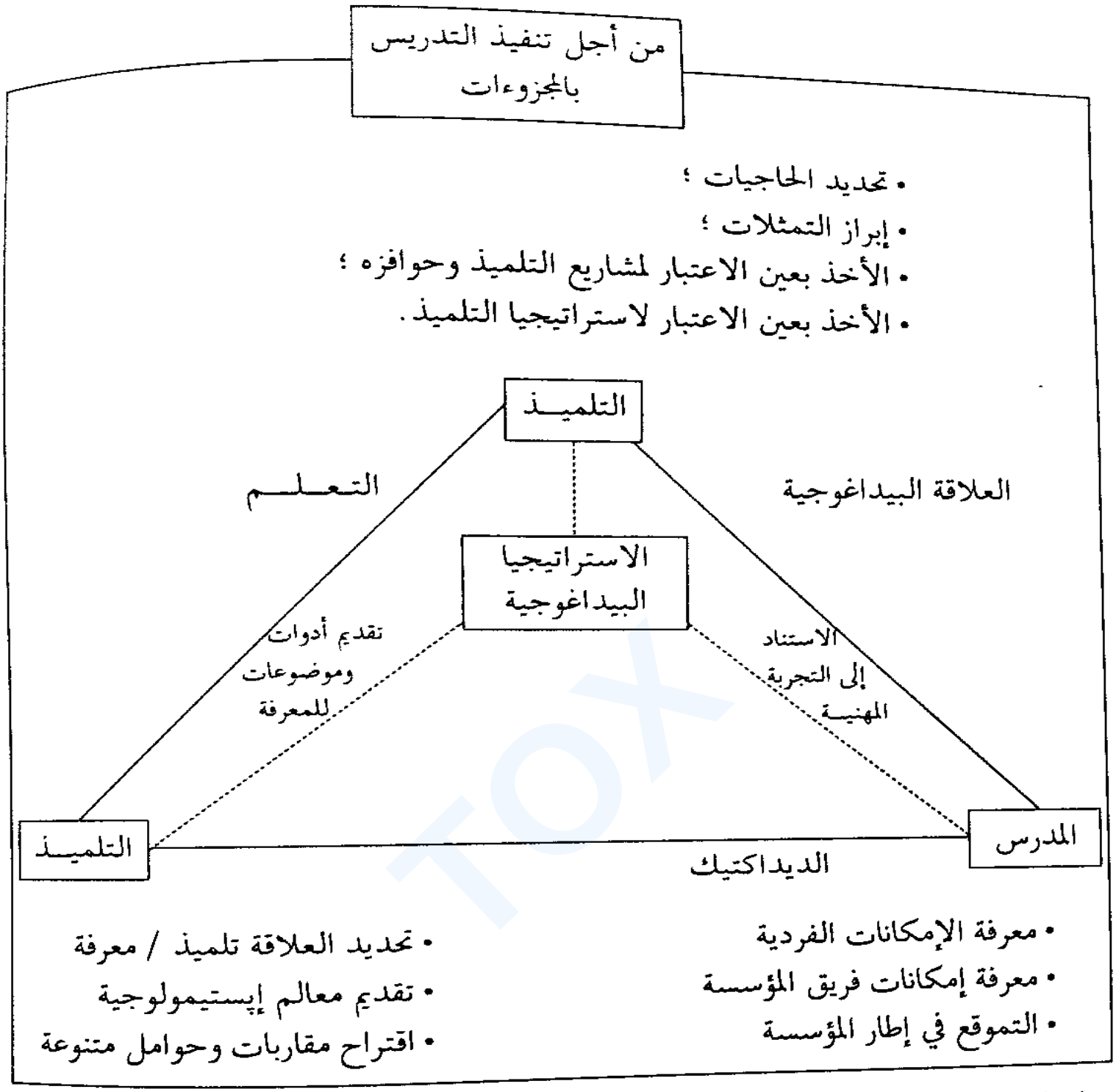
- الخصائص الشخصية للمدرسين ؛
- اختلاف المواصفات أو السحنات المهنية Profils professionels ؛ مثلا، المدرس الذي يرغب أن يكون فصله الدراسي حيا ونشيطا، والمدرس الذي يولي كل اهتمامه للتنظيم والمنهجية ؛
- طبيعة شخصية المدرس، من قبيل المدرس الذي يرغب في تدريس كل شيء، والمدرس الذي يبدي اهتمامه بمادته ؛
- الرغبة في المعرفة.

لمزيد من التوضيح، نورد الترسيمة الموالية[10]، من أجل رصد معالم استراتجيا التدريس بالوحدات :

---

(9) نفس المرجع، ص 174.

(10) نفس المرجع، ص 175.



سابعا - التقييم من خلال المجزوءات :

في إطار استراتيجيا التقييم المرتبطة بالتدريس بالمجزوءات، تتواجد ثلاث لحظات أساسية ؛ وتتمثل اللحظة الأولى، في التشخيص الأولي الذي يسمح بتحديد الأهداف وتشكيل المجموعات. أما اللحظة الثانية، فهي لحظة التقييم التكويني الذي يروم ضبط سيرورة تعلم التلميذ أو لحظة التقييم المكوّن Evaluation formatrice الذي يبرز أساليب العمل. تتمثل اللحظة الثالثة، في التقييم الإجمالي، الذي يتوخى في نهاية الدورة، رصد الفارق أو الفوارق المحتملة ما بين إنتاج المتعلم والمعيار المرسوم.

1. التقييم التشخيصي :

يتموضع هذا التقييم في بداية السلك الدراسي، وهو يتميز بثلاث خصائص، وهي كما يلي:[11]

- يتعلق الأمر بتقييم وطني : ذلك أنه يتم عرض نفس الأدوات على كافة مدرسي المادة الواحدة
- تقييم إجباري غير مقيد : لأنه يقترح أداتين متعاقبتين لكل قدرة مختبرة ؛ لكن بالإمكان تعبئته بأدوات تقييم ملائمة في نظر المدرس.
- تقييم نسقي : لأنه يهم كافة تلاميذ التعليم العمومي والخاص، المقبلين على السلك الثانوي.

يهم تجميع الكفايات المقيمة أهدافا عامة لبرنامج كل مادة على حدة ؛ وعموما، تضطلع الوثائق بالتقييم مع التمييز ما بين الكفايات التي يمكن أن تماثل أهدافا عامة ؛ من قبيل فهم رسالة شفهية ؛ وبين الكفايات التي تحيل على شروط الممارسة، كالتعرف مثلا على وضعية تجارية أو إدارية ؛ وعلى ضوء هذين النوعين من الكفايات يتم ترتيب الأهداف المقومة.

2. التقييم التكويني :

من المستحيل أن نشكل تصورا بخصوص التدريس بالمجزوءات، ما لم نستند إلى معلومات تهم المتعلم، باعتباره فردا من جهة ؛ ثم باعتباره من جهة أخرى، عضوا في المجموعة. ويمكن الحصول على هذه المعلومات عبر ملاحظة التلميذ والتحاور معه، وعبر تفسير الإجابات المحصل عليها، وبخاصة تحليل الأخطاء.

بناء على التعريف الذي تم تقديمه للتقييم التكويني ؛ فإن هذا الأخير، يضطلع بوظائف بيداغوجية مختلفة نوعا ما عن التقييم المعتاد داخل الفصل الدراسي. وترد أهمية هذا التقييم التكويني من قدرته على الكشف عن السيرورات والمنهجيات أكثر من النتائج ؛ ولابد من الإشارة، إلى أن التقييم التكويني، يقوم بوظيفتين مزدوجتين ؛ تتمثلان في كونه أداة تقييم ووسيلة تنظيم للتعلم.

ينبغي إدراك التقييم التكويني، على أنه سيرورة معقدة، تلازم منهجية التعلم ؛ فهو ينبني على أساس التمييز ما بين الكفاية الموظفة لمواجهة ما يطلب إنجازه والأداء المحقق. في ظل السيرورة التقييمية، يمكن التمييز بين لحظتين أساسيتين، وهما جمع المعلومة وتقييم النتيجة ؛ فلحظة جمع المعلومات، هي تلك التي يقوم فيها التلميذ بتوظيف المعطيات التي تتيحها عدة التقييم لضبط نشاطه ؛ وهي عدة يوظفها المدرس لتعديل مساعدته.

---

(11) نفس المرجع، ص 156.

أما لحظة تقييم النتيجة، فهي اللحظة التي يكون فيها المتعلم قادرا على مقارنة إنتاجه مع الخصائص المرسومة في التعليمات[12] وبالتماس مساعدة المدرس، يصبح بإمكانه الحكم على مدى تحقق الهدف وبأي طريقة ؛ وعلى ضوء المعلومات المجمعة، يقرر المدرس ما إذا كان سيمدد التعلم أو يغير شروطه، أو ينتقل إلى تعلم آخر. بقي أن نشير إلى أن التقييم التكويني كأداة تنظيم للاستراتيجيا البيداغوجية، هو الذي يفسر المؤشرات. وفيما يلي نقدم جدولا يختزل مختلف أشكال التقييم المتبناة في إطار التدريس بالمجزوءات[13].

3. التقييم الإجمالي أو الختامي :

التقييم الإجمالي أو الإشهادي يأتي نهاية الوحدة أو المجزوءة، وذلك بغرض التحقق من مدى بناء القدرة أو الكفاية المنشوردة من المجزوءة ؛ حتى يتسنى على غرار هذا الشكل من التقييم، إما الانتقال إلى المجزوءة الموالية، أو تصحيح (تقويم) الثغرات التعلمية قبل الانتقال لتلك الوحدة.

مختلف أشكال التقييم

	الوظيفة البيداغوجية	لحظة الاستعمال	الأدوات
التقييم التشخيصي	رصـــــد : • الإمكانات • الحاجيات	في بداية التعلم	• مقابلة : – فردية – جماعية • اختبار مفتوح • ملاحظة
التقييم التكويني	• جمع المعلومات • تنظيم بالنسبة للتلميذ والمدرس	• ملازم للتعلم	• ملاحظة • مقابلة المساعدة • اختبارات متدرجة • تحليل الإنتاجات والأخطاء
التقييم المكوّن	• امتلاك المعايير	• ملازم للتعلم	• ملاحظة ذاتية • حوار تلميذ / مدرس
التقييم الإجمالي	• معاينة الانزياح عن المعيار	• في نهاية التعلم	• تحليل إنتاجات • اختبار فردي محدود في الزمن

(12) نفس المرجع، ص 160.
(13) نفس المرجع، ص 164.

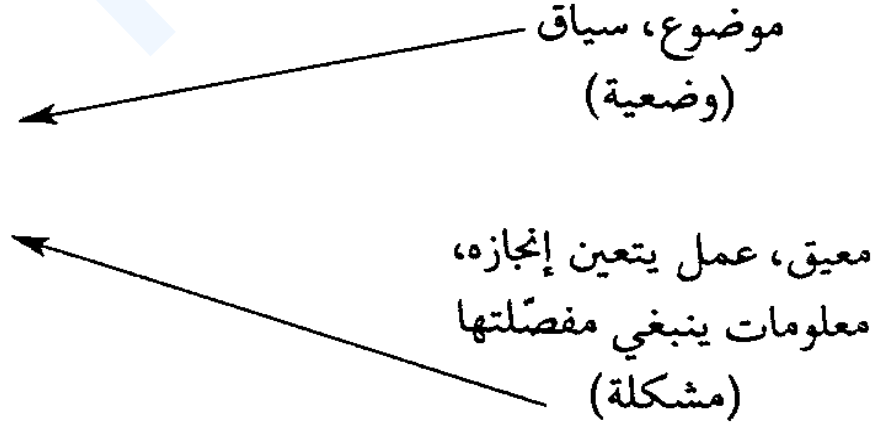
21

استراتيجيا الوضعيات المشكلات لبناء الكفايات

• مدخل :

تفيد مجمل المراجع، أن مفهوم الوضعية المشكلة أو الوضعية المسألة، يعني الدلالة على مجموعة مسيقة لمعلومات يتعين وضعها قيد التمفصل من قبل فرد أو مجموعة من الأفراد، يهدف إنجاز عمل محدد لا يتراءى حله بديهيا من الوهلة الأولى. ولكون هذا التعريف يعد أكثر عمومية، فإن المركبات الأساسية في مفهوم المشكلة الوضعية، هي التي من شأنها الإحاطة به بنوع من الدقة والتفصيل.

هنالك مكونان رئيسان يحددان الوضعية المشكلة، ويتعلق الأمر من جهة، بالموضوع والسياق؛ ومن جهة أخرى بالمشكلة، وهي تعرف أساسا من خلال المعيق، أي عمل يتعين إنجازه ومعلومات تراد مفصلتها، والترسيمة الموالية توضح هذه المسألة :



تتمثل وظيفة الوضعية المشكلة في الإطار المدرسي في ضرورة أن تكون في خدمة التعلمات، والتي يقول مارتينان Martinand بخصوصها : «إنها تتحقق من خلال معيق أو عدة معيقات ينبغي للتلاميذ تجاوزها»[1].

(1) J.L Martinand, Connaître et transformer la matière, Berne, Peter Lang, 1986

أولا - من أجل تعريف دقيق لمفهوم الوضعية المشكلة :

لا تتأتى محاولة صياغة تعريف مضبوط للوضعية المشكلة ، إلا من خلال تحديد نوعي لمكونيها الأساسيين ؛ أي الوضعية من جهة، والمشكلة من جهة أخرى.

فمصطلح الوضعية، يفيد على العموم العلاقات المتواجدة ما بين فرد أو مجموعة من الأفراد في سياق معين، وما يميز هذا السياق أساسا، هي البيئة التي يتموضع الأفراد داخلها ؛ وهو الأمر الذي يعني مجموعة من الظروف في لحظة معينة.

يستخلص من هذا، أن الوضعية تتحدد في ارتباط بالذات وبسياق معين ؛ ويظل مفهوم الوضعية قابلا للتكامل مع مفهوم المشكلة، والذي يتحدد بشكل كبير على مستوى محتوى معين. يتم تحديد المشكلة بصفة عامة، وبحسب رأي پواريي Poirier وپرولكس Proulx من خلال ثلاث صفات، وهي :[2]

- وجود فارق أو مسافة معينة ما بين وضعية موجودة ؛ لكنها غير مستوفاة، ووضعية مرغوب فيها أو هدف منشود ؛
- غياب بداهة التقدم الذي يفضي إلى تقليص الفارق ؛ ومن تم، فهو يتطلب من الذات طريقة معرفاتية نشيطة، يتمثل موضوعها في بناء فرضيات والتحقق منها بخصوص طبيعة الفارق والوسائل الممكنة من أجل تقليصه ؛
- الطابع الذاتي والمرتبط بحل المشكلة ؛ إذ أن المشكلة تمثل تحديا فكريا يقتضي وضع مفهوم معين قيد التطبيق ؛ وهذه الحاجة تدفع إلى القيام بعمل يبدو غير بديهي من الوهلة الأولى، ويرتبط حله بالشخص الذي يضطلع بحل المشكلة.

تجيب الوضعية المشكلة إذن عن إشكال مطروح ؛ وفي ظل الحياة اليومية، يتم إملاء الوضعيات المشاكل من قبل الأحداث والوقائع التي يواجهها كل شخص يوميا، كما هو الحال على سبيل المثال بالنسبة للوضعية المشكلة التي تتعلق بتوليف أجندة مواعيد ؛ أما في المجال المدرسي، فإن مفهوم الوضعية المشكلة يفيد وضعية تطرح وفق ما اصطلح عليه دولونجڤيل Delongeville وهوبير Hubert بالزحزحة البنائية، وهي «ليست بنائية فحسب ؛ بل غالبا ما يتم بناؤها كذلك، على اعتبار أن الوضعية المشكلة تتموضع داخل سلسلة تعلم موضع تخطيط يقسم بضط نسبي ؛ وبالتالي، يتواجد عدد أقل من المعطيات المشوشة، مثلما هو الحال بالنسبة لوضعية حياتية أو معطيات يتم تقديمها للتلميذ وفق ترتيب معين، لكي يحترم التدرج فيما يتعلق بالصعوبات التي يتعين عليه تجاوزها»[3].

---

(2) Poirier et L. Proux, La résolution de problèmes en enseignement

(3) عبد الكريم غريب، منهج البحث العلمي في علوم التربية والعلوم الإنسانية، 2012.

ثانيا - أصناف المشكلات :

بالإمكان الحديث من زاوية طبيعة الوضعية عن ثلاثة أصناف من المشكلات، وهي :

- مشكلات تتعلق باكتشاف القواعد والعلاقات ؛
- مشكلات تتعلق بتغيير الوضعيات ؛
- مشكلات تتعلق بالجانب التنظيمي.

أ - **مشكلات تتعلق باكتشاف القواعد والعلاقات** : يتعلق الأمر بالمشكلات التي تروم اكتشاف قاعدة ملائمة من ضمن كم معين من المعلومات ؛ فعلى سبيل المثال، في حالة مشكلات التشخيص (تشخيص طبي أو تشخيص الأعطاب) نتواجد أمام كم من الأعراض، والمطلوب هو اكتشاف سبب حدوث هذه الأعراض بالضبط دون غيرها.

ب - **مشكلات تتعلق بتغيير الوضعيات** : هي المشكلات التي تهدف إلى تغيير وضعية أصلية؛ أي وضعية الانطلاق بوضعية هدف، باحترام الشروط المنصوص عليها ضمن التعليمات. وينتشر هذا النوع من المشكلات في حياتنا اليومية، كما هو الشأن على سبيل المثال، في حالة استعمال الآلة الحاسبة أو في حالة معالجة نص، أو في حالة استعمال الأجهزة المنزلية المعقدة، من قبيل برمجة ساعة إلكترونية أو جهاز تسجيل أقراص سمعية بصرية. ففي كل هذه الحالات يكون المطلوب هو تغيير وضعية الأجهزة.

ج - **مشكلات تنظيمية** : تهم هذه المشكلات، وانطلاقا من عدد من العناصر المقدمة، بناء تنظيم معين لهذه العناصر باحترام محكات محددة مسبقا ؛ وكمثال على ذلك، حالة الحروف المبعثرة ؛ بحيث يكون المطلوب هو بناء كلمات ذات معنى انطلاقا من هذه الحروف. يشار إلى أن عدة مشكلات خاصة بالذكاء العملي، تعد جزءا من هذا النوع من المشكلات.

بأخذ النسق العام للنشاط، يمكن التمييز بين مشكلات قارة ثابتة وأخرى ديناميكية ؛ ويتعلق النوع الأول بالأنساق التي لا تتغير دون تدخل من أحد، مثلما هو الشأن بالنسبة للمشكلات المرتبطة بتغيير الوضعية ؛ أما النوع الثاني، فهو يهم أنساقا متغيرة بفعل قوانينها الذاتية، بالرغم من غياب أي تدخل خارجي ؛ وكمثال على ذلك، وضعيات المراقبة الصناعية الأوتوماتيكية والصناعات المبرمجة حاسوبيا ؛ بحيث يقتصر دور المتدخل في المراقبة وحل بعض المشكلات الطارئة[4].

(4) A. Delongeville et M. Hubert, (se) former par les situations problèmes

ثالثا - مجال الكفاية :

هنالك عدد معين من الأشياء التي يتعين على التلاميذ معرفتها ووضعها قيد الاستعمال، حتى يتمكنوا من حل المشكلة المطروحة في إطار وضعية ما ؛ وتتوزع هذه المعارف الضرورية إلى خمس فئات، وهي معرفة الاستراتيجيات، والتعرف على الذات، والتعرف على المهمة، والتعرف على المحتوى، والتعرف على السياق.

1. معرفة الاستراتيجيات :

يتعلق الأمر في هذا المعرض، برصد المعارف الضرورية بالنسبة لاستراتيجيات العمل، وطريقة استعمالها من قبل التلاميذ، بغرض تحقيق الأهداف المنشودة. يعد اللجوء إلى ستراتيجيات من أجل التعلم أساسيا في إطار مفهوم التعلم الاستراتيجي ؛ فيتعين أن يكون التلاميذ قادرين على تحمل مسؤوليات كبيرة في مواجهة اكتساب الدرايات وتنمية الكفايات ؛ ولذلك، فإن عملية التعلم تقتضي في جزء كبير منها مساعدة التلاميذ على التفاوض بشأن نقل مسؤولية التعلم من المدرس إلى التلميذ ؛ ومساعدة التلاميذ على الاستعمال الفعال لاستراتيجيات تعلم كخطوة مهمة في ظل هذه السيرورة ؛ ليس فقط، لأن ذلك يتيح للتلاميذ التوصل إلى الأهداف التعلمية اللحظية ؛ بل وكذلك، لأنه يمثل مرحلة حاسمة في تنمية كفايات التعلم التي من شأنها أن تكون على مدى الحياة في خدمة تحقيق الأهداف الشخصية والمهنية.

تفيد استراتيجيا التعلم كل سلوك أو فكر أو فعل ينخرط فيه المتعلم في طور التعلم، والموجه إلى التأثير في الاكتساب والتخزين في الذاكرة، أو الإدماج من أجل الاستعمال لاحقا لكفايات ومعارف جديدة. في نهاية المطاف، يتمثل الهدف من كل استراتيجيا تعلم في تحسين اكتساب معارف، والتوصل إلى ذلك بطريقة تتيح تقدم هذه المعارف، تماشيا مع الحلقة التواصلية للذاكرة؛ وبشكل يجعلها تندمج مع المعارف الملازمة، وتكون جاهزة لاستعمال لاحقا، من قبيل مهمة تعلمية أخرى أو استدلال أو حل مسألة.

يمكن تعليم التلاميذ استراتيجيات تعلم ومساعدتهم على الوعي بطريقة معالجة المعلومات الجديدة، وتحسين الاستراتيجيات التي يضعونها قيد الاستعمال، وتعلم أخرى جديدة، وتنمية مقاربات منهجية من أجل التعلم.

يتعين على التلاميذ الوعي بالمسارات التي تتأتى لهم لمعالجة المعلومات المقدمة ؛ إذ ينبغي لهم أن يتعلموا كيف يحكمون على نجاعة استراتيجيات مختلفة في مواجهة أهداف متنوعة، وسياقات ووضعيات تعلم ؛ والمتعلمون المتيقظون يحسنون اختيار مقارباتهم ويمتلكون عدة

استراتيجيات بإمكانهم أن يغرفوا منها ما هو ملائم لتحقيق هذه الخيارات. يتعين على المدرسين تكوين التلاميذ بطريقة منهجية على استراتيجيات التعلم ؛ حتى يتسنى لهم اكتشاف الطرائق التي تمكنهم من الاستجابة للتوقعات وتحقيق الأهداف بشكل أفضل.

2. التعرف على الذات :

نشير في هذا الصدد، إلى أن المتعلمين ذوي اليقظة واعون بالمميزات الشخصية، التي يمكنها أن تؤثر في صعوبة أو يسر التعلم. تعد هذه المعرفة بالذات مهمة ؛ فعلى سبيل المثال، هنالك العديد من الأشياء التي يعرفها المتعلمون عن أنفسهم، من قبيل معرفتهم بما يحبون وما يكرهون، وما يصعب وما يسهل من أنواع المهام، وقدراتهم، ووعيهم بطرائق تعلمهم المفضلة، وكذا وعيهم باستراتيجيات تعلمهم والكفايات التي يمتلكونها.

تساعد مختلف هذه المعارف المتعلمين على التفكير بشأن فعل التعلم، وتخصيص جزء من مواردهم لذلك. إن معرفة الذات لدى المتعلم تساعده على معرفة اللحظة التي يتعين عليه أن يقوم فيها بمزيد من الاشتغال، أو يشكل مزيدا من الوعي في التفكير بشأن مهام تعلم. فعلى سبيل المثال، إذا اشتغل المتعلمون على موضوع لا يحظى بإعجابهم، وسبق له أن أجهدهم ؛ فمن المحتمل أنه يلزمهم تخصيص مزيد من الوقت لإنجازه، أو تغيير نوع الاستراتيجيات التي سبق لهم استعمالها في هذا الصنف من المهام، أو طلب المساعدة أو التماس الاشتغال بمعية زملاء.

يتمثل دور المدرس إذن، في مساعدة التلاميذ على تشكيل مزيد من الوعي بدورهم كمتعلمين ؛ ويمكن ذلك، في مساعدتهم على التعرف عن ذواتهم بشكل أفضل، حتى يتسنى لهم التحكم الجيد في الموارد الخارجية للتعلم ؛ أي التماس مساعدة المدرس أو زميل، والموارد الداخلية ؛ أي أنواع استراتيجيات التعلم الموضوعة قيد الاستعمال.

3. التعرف على المهمة :

يتعلق الأمر، بتحديد المعارف التي ينبغي أن يمتلكها التلاميذ للخوض في مختلف الأنشطة والمهام التربوية المقترحة، كحل مسألة رياضية أو القراءة أو الإصغاء داخل الفصل الدراسي مثلا.

نشير إلى أن المتعلمين المتيقظين يعرفون المهام والأنشطة المدرسية المتداولة المعتادة، ويعرفون ما يتعين عليهم القيام به لإنجاحها ؛ وبخلاف ذلك، يصعب إنجاز لعبة تركيبية Puzzle مثلا إذا كان المتعلم يجهل أن النجاح في هذه المهمة يقتضي وضع كافة القطع التركيبية في المكان المناسب.

يقتضي جزء مهم من عملية التعليم مساعدة التلاميذ على فهم طبيعة المهام المقترحة، وتعليمهم طريقة إنجازها ؛ وهي مسألة تسري بشكل خاص على الأطفال المنحدرين من أوساط مهمشة على المستوى التربوي. يحتاج التلاميذ إلى معرفة طبيعة المهام المدرسية ونوع الاستراتيجيات التي ينبغي وضعها قيد الاستعمال تبعا للمهمة المطلوبة ؛ فبقدر حيازتهم بشكل أفضل لمعلومات في هذا المجال، تتسع دائرة استراتيجيات التعلم، وتزداد حظوظهم في النجاح عند مواجهة مهمة تعلم جديدة ؛ بخلاف ذلك، إذا لم يعرف التلاميذ ما تقتضيه مهمة أو نشاط، يشق عليهم انتقاء الاستراتيجيات الضرورية للنجاح فيهما.

4. التعرف على المحتوى :

في هذا الصدد، يتعلق الأمر برصد إلى أي مدى تساعد المعرفة الحالية للمحتوى المتعلم على بناء المعنى، وانتقاء الاستراتيجيات الملائمة وكفايات التعلم من أجل إنجاز مهمة التعلم الجديدة والنجاح فيها.

يرسي المتعلم المتيقظ علاقات بين معارفه السابقة وما يحاول تعلمه ؛ وتبين الأبحاث أن هذه الروابط تيسر فهم المعلومات الجديدة ونقلها إلى ذاكرة أكثر استدامة. إذا كانت العديد من التلازمات تقود المتعلم إلى معلومة مخزنة في الذاكرة، فإنه يتواجد أمام العديد من المسارات، كي يعثر عليها لاحقا. بخلاف ذلك، إذا كان هنالك مسار واحد، يبقى من قبيل المغامرة التوصل إلى ما هو موضوع البحث. إن التفكير في أشياء أخرى غير تلك التي يعرفها المتعلم، وإرساء علاقات أو روابط ما بينها وبين ما يسعى إلى تعلمه، يساعد على إيجاد هذه المسارات أو المسالك. هنالك عدد من استراتيجيات التعلم التي تنطلق من هذا الاكتشاف ؛ وفي هذا الصدد، نقدم مثالين لاستعمال معارف متواجدة بهدف بناء المعنى ؛ ويهم المثال الأول، اللجوء إلى مماثلات لمحاولة فهم شيء جديد ؛ أما المثال الثاني، فهو يتعلق بمقارنة أو معارضة ما يعرفه المتعلم بما يحاول تعلمه.

من المهم أن يساعد المدرسون التلاميذ على تعلم اللجوء إلى معارفهم السابقة من أجل طرح تلازمات أو ترابطات مع ما يحاولون تعلمه ؛ فالأبحاث تبين أن عددا كبيرا من التلاميذ لا يعرفون كيف يتصرفون من أجل بناء المعنى. يتمثل دور المدرس في مد التلاميذ بمعلومات يتعين عليهم وحدهم تحويلها ؛ وبالتالي، توليد دراياتهم الخاصة. وبقدر محاولة المدرس تعليمهم بناء المعنى انطلاقا مما يحاولون تخزينه، يتجهون نحو شكل من التعلم المستقل والموجه ذاتيا. إن مساعدة التلاميذ في الارتكاز على المعارف التي يمتلكونها مسبقا لبناء المعنى، تمثل خطوة كبرى في هذا المنحى. تجدر الإشارة، إلى أن عددا كبيرا من استراتيجيات التعلم كاللجوء إلى المماثلات

أو المقارنات أو التعارضات أو التطبيقات أو طرح تلازمات مباشرة، يتطلب من التلاميذ التماس معارفهم السابقة، كي تكتسي المعلومات الجديدة مزيدا من المعنى. إذا كان التلميذ يجهل كيفية الاستفادة من مكتسباته لإرساء روابط مع المعلومات الجديدة التي يتلقاها، يشق عليه وضع هذه الاستراتيجيات قيد الاستعمال بنجاعة. يتعين على المدرسين إذن مساعدة التلاميذ على الوعي بمكتسباتهم، وتوجيههم إلى كيفية تجنيد المعارف المجدية المكتسبة سابقا، بهدف طرح الترابطات المفروضة مع ما هم بصدد تعلمه.

5. التعرف على السياق :

يهم الأمر في هذا الصدد، معرفة كيف يمكن للتعرف على السياق، والإطار الاجتماعي والمحيط الذي يتم التعلم في ظله، أن يساعد التلاميذ على اتباع مناحي أكثر استراتيجية. عموما، تتمحور المتغيرات المرتبطة بالسياق حول توقعات المدرس، والمدد الزمنية المخصصة لإنجاز العمل، والتوقعات المتعلقة بالسلوك واحترام القواعد، والتفاعلات ما بين الزملاء، والدعم المتبادل.

يبين المتعلم المتيقظ عن وعي بالسياق الذي يتعلم في ظله، ويعرف إلى أي مدى يضطلع هذا السياق بتأطير ودعم التعلم ؛ فعلى سبيل المثال، يفهم المتعلم المعايير الموضوعة من قبل المدرسة والمدرسين بالنسبة للمادة الدراسية والنتائج. لا يغيب عن ذهن المتعلم الزمن المحدد المفروض لإنجاز مهمة أو مشروع، وهو يعرف كيف يستفيد من هذه المعطيات لتخطيط عمله بهدف النجاح فيه. بالإضافة إلى ذلك، يعرف المتعلم نوعية الموارد التي يتوفر عليها داخل الفصل والمدرسة (مكتبة، تيتورا...)، والاستفادة منها لإنجاح مشاريعه ؛ وبالتالي، تحقيق أهدافه.

تساعد المتغيرات المرتبطة بالسياق التلاميذ على معرفة توقعات المدرس والزملاء، والموارد التي يتوفر عليها لإنجاز مشروعهم بنجاح، ومستوى التشجيع والدعم الذي يمكنهم أن يعولوا عليه. لهذه المتغيرات تأثير مباشر في انتقاء استراتيجيات التعلم واللجوء إليها، خصوصا عندما يتعلق الأمر بمهام صعبة أو مثلت تحديا بالنسبة للمتعلم. إن دعم وتشجيع التلميذ يدفعه إلى الانكباب على مهام صعبة وتجريب استراتيجيات تعلم متنوعة ؛ فمثلا، إذا فهم المتعلم قلة الموارد وضيق الوقت بالنسبة لمشروعه أو مهمته، فإنه يختار بالتالي استراتيجيا معقولة، أي استراتيجيا لا تتطلب موارد أكثر من تلك التي يتوفر عليها. إذا اتسمت الشروط ومستواها بالوضوح، يسهل على المتعلم انتقاء الاستراتيجيات المناسبة لتلبيتها.

يتمثل دور المدرس في مساعدة التلاميذ على مزيد من الوعي بالمتغيرات المرتبطة بالسياق، والطريقة التي يمكنهم من خلالها استغلال هذه المعلومات من أجل تثبيت أهداف التعلم

وتحقيقها. من شأن الفهم الجيد لمحيط الفصل الدراسي والمدرسة، أن يمنح التلميذ امتياز القدرة على استعماله لصالحه ؛ ويبقى اختياره للاستراتيجيات مرهونا بما يعرفه في هذا المجال.

رابعا - مسالك البحث في الوضعيات المشكلات :

تستعمل الأبحاث، ضمن مجال حل المشكلات، طرقا مختلفة تتمثل أهمها في ملاحظة وتحليل سلوك الفرد في وضعية حل المشكلات، لكون هذه الطريقة تناسب هذا المجال، نظرا لأهمية ما يقوله ويفعله شخص ما، أمام مشكلة من المشكلات، أي مجموع تصوراته وأهدافه حيال المشكلة المطروحة للحل. كما تهدف هذه الطريقة إلى الكشف عن أهداف الأفعال المنجزة والتصورات المعلن عنها والمعارف المستخدمة. فهي ترمي إذن إلى جمع معطيات سلوكية عامة ومحددة، بما في ذلك ما يصدر عن الشخص من تعابير لغوية شفاهية أثناء حله للمشكلة، أو مباشرة بعد إتمام النشاط.

يتعين على المدرس أن يكشف عن السلوكات التي تمثل دلالة أكبر ومستوى مقبولا من التأويل. عندما يتم للمدرس تأويل أجزاء من السلوك العام للمتعلم ؛ يبقى عليه أن يتحقق من انسجام كل التأويلات، وأن يعتبرها كافية لتفسير السلوك ؛ وتأتي أخيرا مرحلة إنتاج نموذج معلومياتي يمكن من وضع خطاطة عامة، تجمع بين أجزاء سلوك الشخص في بحثه عن الحل. فإذا كانت هذه الخطاطة قريبة من البروتوكول الواقعي (سلوك المتعلم أثناء حل المشكلة)، فإن النموذج المعلومياتي يصبح قادرا على تفسير السلوك بنسب معقولة.

1. بناء التأويل :

ترتكز عملية بناء تأويل المشكلة على عنصرين رئيسين، يتمثل أولهما في تحديد صنف المشكلة، وثانيهما في انتقاء تأويل هذه المشكلة. بالنسبة للعنصر الأول، يتم القيام بالعملية في حالة التوفر على خطاطة مشكلة ما ؛ والمراد بهذه الخطاطة، هو تصور مجرد للمشكلة. إذن فهي تتطلب تكييفا مع معطيات الوضعية الراهنة للمشكلة ؛ ويسمح هذا التكييف ببناء التأويل المناسب، أي بعد تفعيل الخطاطة ضمن سياق الوضعية الراهنة ؛ لكن، الربط بين معطيات مشكلة ما وخصائص خطاطة ما، لا يفضي دائما إلى بناء الخطاطة المناسبة.

وفي حال ربط المشكلة بخطاطة غير مناسبة، فإن النشاطات المنجزة تصبح غير مناسبة هي الأخرى ؛ والحل، هو الآخر يصير غير مناسب، بمعنى الفشل في حل المشكلة. ينطبق هذا التحليل بشكل واضح على نموذج المشكلات الحسابية.

بخصوص عملية الانتقاء التأويلي لمشكلة ما، فهي عملية تحدث بصفة خاصة في حالة انعدام إمكانة استحضار طريقة حل، أو في حالة اقتصار تمثل المشكلة على بناء فضاء مشكلة. في كلتا الحالتين، يتم اتباع الانطباع الأول حول المشكلة. تمثل مشكلة برج هانوي[5] نموذجا حيا لهذا النوع من التأويل ؛ حيث نجد أن الأطفال يفهمون نشاط نقل الأقراص على الشكل التالي : إنهم يظنون أن نقل الأقراض من اليسار إلى اليمين أو العكس، لابد وأن يمر عبر الوسط ؛ وتبعا لهذا الاعتقاد، ومادام القرص الكبير على اليسار والقرصان الآخران في الوسط، فإن الأطفال يمتنعون عن وضع القرص الكبير على اليمين، لأنهم يعتقدون بضرورة المرور عبد الوسط، وهذا الأمر يعد مستحيلا نظرا لكون القاعدة تمنع من وضع قرص على قرص أصغر منه.

يعزى هذا التأويل إلى اعتقاد الأطفال في تماثل الحركة على مساحة مسطحة مع الحركة في الفضاء ؛ ويظل هذا الاعتقاد صحيحا من زاوية الطفل ؛ ذلك أن الحركة على السطح من اليسار إلى اليمين تعني بالضرورة المرور عبر الوسط. قد نعرف ذلك بأن الأطفال يرجعون نشاط الحركة إلى فعل المشي، والمشي لديهم يماثل الحركة، وقد يعد هذا الاعتقاد من مجال الحركة، فتصبح فقط حركة على السطح ولا شيء غير ذلك.

2. عمليات البحث عن الحل :

يهم الأمر ست عمليات تتدخل في حال تواجد فضاء مشكلة تام البناء.

أ – عملية اختزال المشكلة : يتيح هذا النوع من البحث عن الحل إرجاع المشكلة الرئيسة إلى مشكلة أبسط منها، مع التحقق من عدم تغيير طبيعة تلك المشكلة الرئيسة. فنجاح هذه الطريقة يتمثل في الاعتقاد بوجود علاقة قوية بين فهم مشكلة ما وحلها ؛ كذلك ليس هنالك اعتقاد بوجود مرحلة أولى تفهم من خلالها المشكلة، ومرحلة ثانية يتم فيها البحث عن الحل. من الواضح أن العمليتين متداخلتان ولهما تأثير متبادل ؛ ومن هذا المنطلق يتم التركيز أساسا على شيوع مثل تلك المعتقدات الخاطئة بالمؤسسات المدرسية، حيث يتعلم التلاميذ التمييز بين فهم المشكلة وحلها، ويتعلمون عن خطإ أن فهم المشكلة وحلها متتاليان من الناحية الزمنية ؛ ذلك أنه يتم استعمال ما يعرف لفهم ما يقرأ ؛ ولذلك، لا يحصل الفهم نفسه بالنظر لاختلا المعارف. ينبغي الإشارة، إلى أن هذه التأويلات النمطية تأخذ مكان تأويلات أخرى أكثر صوابا ؛ ولذلك، فكلما حدث الخطأ في فهم المشكلة، صعب تبسيطها.

---

(5) أنظر منهج البحث العلمي في علوم التربية والعلوم الإنسانية لعبد الكريم غريب، 2012.

ب - بناء الأهداف الفرعية : يعد بناء الأهداف الفرعية وسيلة قوية لاختزال فضاء المشكلة. ويعرف الهدف الفرعي بكونه الأقرب تناولا والأكثر قربا من وضعية الانطلاق ؛ فهو يشكل جزءا من الفضاء العام للمشكلة ؛ حيث تصبح هذه الأخيرة مختزلة في عدة مشكلات فرعية، ويشكل البحث عن طريقة ما لبلوغ الهدف الفرعي وسيلة سهلة وأقل جهدا لبلوغ الهدف النهائي. تتواجد عدة طرق لتحقيق الأهداف ؛ فبالإضافة إلى الطرائق المعروفة (تقسيم المشكلة إلى مجموعات بحيث تشكل كل واحدة مشكلة فرعية لها هدفها الفرعي الخاص بها)، هنالك إمكانة استعمال أداة الاستنتاج انطلاقا من الوضعية الأصلية للمشكلة ؛ ويتعلق الأمر باستنتاج أهداف فرعية محتملة.

ج - رصد النشاطات السلبية : تمثل عملية رصد النشاطات غير المناسبة أو السلبية، جانبا مهما في تعلم حل المشكلات. غالبا ما تنتج الأهداف السلبية عن قواعد عامة اعتيادية، يتم استعمالها في غير محلها ؛ ويشكل الوعي بالنشاطات السلبية حماية من الانزلاقات في مجال حل المشكلات، ويمكن من ربح الوقت والجهد ؛ وهو ما يمكن التعبير عنه بالحل المثالي.

د - استعمال الطرائق العامة : بصفة مبدئية، تمثل الطرائق العامة نشاطات تتسم بصلاحيتها لكافة الوضعيات ؛ إلا أنها قد لا تكون ملائمة في بعض الحالات ؛ بل قد تتسبب أحيانا في استحالة الحل. في مجال حل المشكلات، لا توجد قاعدة مطلقة من حيث صلاحيتها ؛ ذلك أن الكفاية لحل المشكلات تفيد امتلاك قواعد عدة ؛ لكنها لا تعني القدرة على التخلي السريع عن قاعدة لا تفيد الحل.

هـ - طريقة الأهداف والوسائل : تفرض هذه الطريقة، الانطلاق من الهدف، ثم تحديد الاختلافات الممكنة بين وضعية الانطلاق والهدف، ثم المرور إلى تنظيم هذه الاختلافات، قصد بناء الإجراء المناسب لمحو كل الاختلافات، أي المسافة الفاصلة ما بين وضعية الانطلاق والوضعية النهائية. في حالة التحقق من عدم صلاحية الإجراء الموضوع قيد الاستعمال، يتم بسرعة استبداله بإجراء آخر في مدة زمنية معقولة.

و - طريقة المحاولات والاختبارات : تعد هذه الطريقة، الأقل تعقيدا والأكثر شيوعا، وهي تمثل طريقة المحاولة والخطإ المعروفة ؛ وتتلخص في اختبار النشاطات المسموح بها، وتقييم النتائج المحصل عليها إثر كل نشاط. أما مردودة هذه الطريقة، فهي رهينة طبيعة محكات تقييم النشاطات، أي المحاولات ؛ وذلك بعد العودة إلى المحاولات المستخدمة سلفا. ويكفي التوفر على محك تقييمي يتيح التعرف على مستوى تحقق الهدف ؛ وعندما يتحقق هذا الهدف، يتم التوقف عن المحاولة والمرور إلى الهدف الموالي ؛ أما في حالة العكس، يفرض اختيار نشاط آخر.

يسمح المحك التقييمي القوي بإدراك قرب الهدف أو ابتعاده عن الوضعية الهدف ؛ بعلى سبيل المثال، يتواجد استعمال هذه الطريقة في حالة مشكلات، من قبيل تقابلات الحروف العددية، أي تلك المشكلات التي تتلخص في البحث عن مقابل حرفي للعدد، أو مقابل عددي للحرف. ويمكن نجاح هذه الطريقة من القدرة على تغيير المحاولات بسرعة، والتخلي عن المحاولات الفاشلة[6].

(6) عبد الكريم غريب، بيداغوجيا الكفايات، ص 366.

22

تقييم الكفايات

أولا - إسهام السيكولوجيا المعرفية في عملية التقييم :

• مدخل :

من الخطإ الاعتبار أن السيكولوجيا المعرفية تمثل متنا نظريا موحدا ؛ بل إن الأمر يتعلق بمجموعة من نماذج اشتغال ما هو معرفي، وتعانق بعضها البعض على مستوى إرادتها في دراسة السيرورات الذهنية بطريقة علمية. وهي تسعى جميعها إلى فهم أنماط معالجة المعلومة، التي تجري داخل المخ البشري ما بين المثير والاستجابة أو إزاء الوضعيات المشكلات. ولقد توصل علماء النفس المعاصرين إلى تحقيق تقدم ملحوظ لمعارفنا بشأن آليات الفكر ؛ وتبدو نتائج هذه المعارف الجديدة بديهية على مستوى تصور التعلمات المدرسية ؛ إلا أن السؤال الذي ينبغي طرحه هو: ما هو تأثيرها على تقييم هذه التعلمات ؟ والإجابة عن هذا السؤال تفرض القيام بتفحص لمختلف أشكال التقييم وفق أهدافها.

1. التقييم الإجمالي :

يتمثل هدف التقييم الإجمالي في إنجاز حصيلة للمكتسبات المدرسية من خلال الإحالة على أهداف للتكوين، وهي الأهداف التي يتم تحديدها في الوقت الراهن بمفهوم الكفاية. وفي هذا المنحى، يعرف بيرنو Perrenoud الكفاية على أنها هي «قدرة على الفعل الناجع في ظل وضعية معينة» (1997)؛ ومن تم، فإن إنجاز تقييم إجمالي يفترض تحديد مجموعة من المبادرات، تكون الذات قادرة على إنتاجها في علاقة بمحتوى معين.

ما مدى إسهام السيكولوجيا المعرفية في مثل هذا التقييم ؟ إن بإمكانها على أبعد تقدير مساعدة من يضطلع بعملية التقييم على التعرف عن أنشطة معرفية هامة يراد أو يتعين تقييمها. ومن جهة أخرى، فإن التقييم الإجمالي يستهدف نتاجا محددا، دون إعارة الاهتمام بالسيرورات التي تشكل أساسا له ؛ وما ينبغي أن يحظى بالاهتمام هو قدرة الذات على تحقيق المهمة المرادة، ولا تهم طريقة التوصل إلى النتيجة المرتقبة.

2. التقييم التكويني :

يهدف التقييم التكويني إلى ضبط سيرورة التعلم ؛ وهو يروم مد المكوّن والمكوّنين بمعلومات تفيد في تنظيم متتالية مقطع التعلم «وقد يقتصر التعليم التكويني على مراجعة مستوى التمكن من الكفاية المرتقبة في ختام التعلم ؛ وعندئذ يتمثل هدفه في إعلام المتعلم بشأن بقية المسار الذي يتعين عليه إنجازه بهدف بلوغ درجة التمكن المتوخاة ؛ فإذا اقتصر التقييم التكويني على هذا الهدف الوحيد، فإن السيكولوجيا المعرفية تتسم بقلة إسهامها»[1]. وإذا كان التقييم التكويني يروم تقديم معلومات تفيد في تجاوز صعوبات التعلم، تتجلى ضرورة المعارف التي تتولد عن أبحاث السيكولوجيا المعرفية. من هنا، يكون التقييم ذا طابع تشخيصي ؛ ذلك أنه لا يقتصر على إنجاز حصيلة تعلمية ؛ بل يروم فهم الصعوبات التي قد تطفو في لحظات مختلفة من سيرورة التعلم. يستفاد من هذا، أن التقييم التشخيصي لا يقتصر على معلومات سطحية تهم النتاجات فحسب. إن التشخيص الذي يتسم بمزيد من العمق، يتمثل هدفه في استيعاب مسألة انحصار الفهم أو تكرار بعض الأخطاء ؛ ولذلك «ينبغي أن يرتكز التشخيص بالضرورة على معرفة السيرورات الذهنية التي تشكل أساس التعلم موضوع التقييم، وتكون الطريقة في هذا الصدد، مشابهة لطريقة الطبيب الذي يرتكز على معرفة بالاشتغال الفيزيولوجي السليم من أجل فهم الاختلالات الجسدية وتحديد معالجة ملائمة»[2].

لابد من الإشارة إلى أن التقييم التشخيصي يشكل مسألة أخصائي ؛ وفي هذا الصدد وبالنظر إلى أن المدرس يبقى أخصائيا، يتعين عليه أن يتوفر على معارف نظرية كافية كي يتمكن من وضع تشخيص سليم في مواجهة مشاكل التعلم الأكثر تواترا. وتشكل هذه القدرة التشخيصية أحد شروط التعليم الفارقي.

ثانيا - نظرية ACT لأندرسون كنموذج شمولي :

تعود بلورة أندرسون لنظرية ACT إلى بداية الثمانينات ؛ ويمثل هذا الاصطلاح اختزالا لمفهوم التحكم الملائم للفكر. يتعلق الأمر في الواقع، بنظرية للهندسة المعرفية ؛ وذلك بالمعنى الذي ينحو باتجاه اقتراح مجموعة كاملة نسبيا من المبادئ التي تمكن من الإفادة عن بناء وتنظيم النظام المعرفي. تتمثل ACT كنظرية لتمثل المعارف في الذاكرة، «إنها الطريقة التي تمكننا هذه المعارف بواسطتها من إنتاج سلوكات تلائم بنية محيطنا ؛ ونميز في هذه النظرية، نوعين من المعارف،

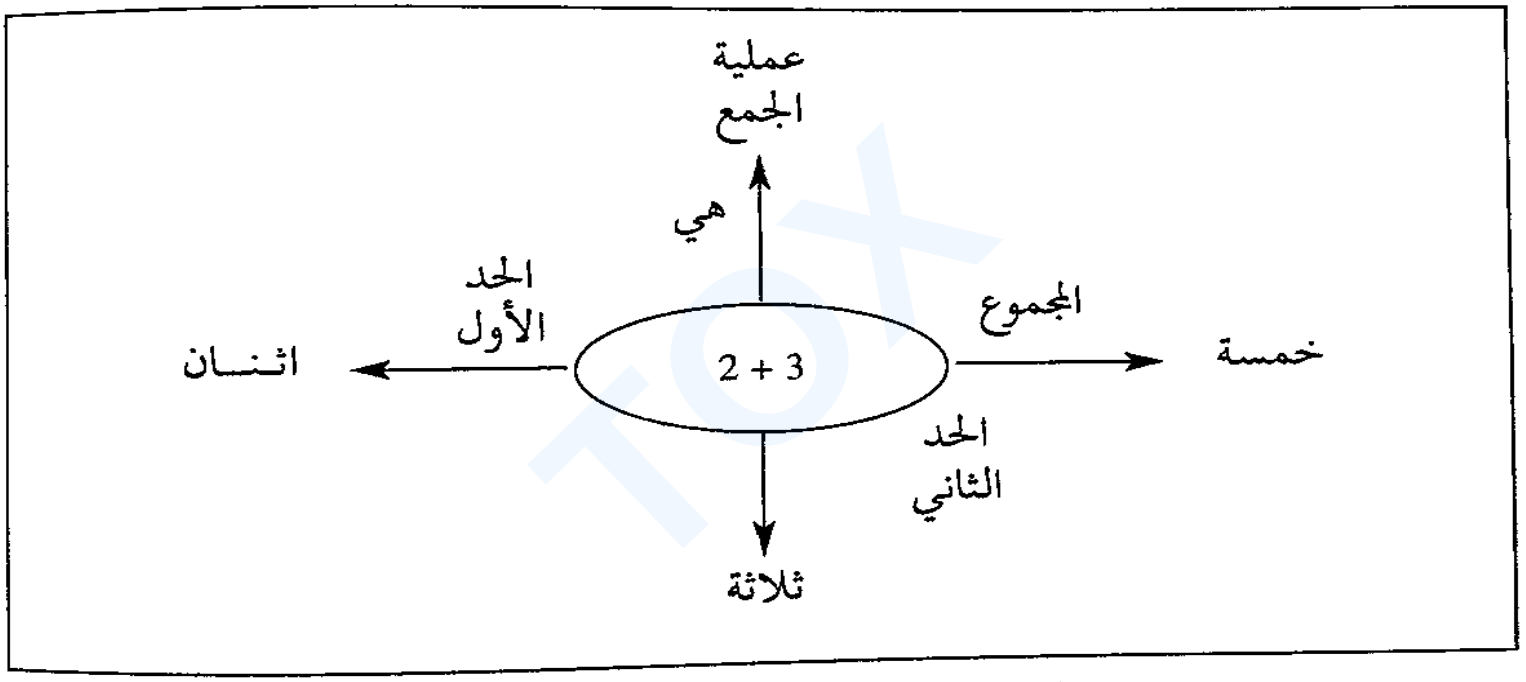
---

(1) كريستيان ديبوير وبرناديت نويل، تقييم الكفايات، السيرورات المعرفية : النماذج والممارسات والسياقات، ترجمة عبد الكريم غريب.

(2) نفس المرجع.

يتميزان بتفاعل وثيق فيما بينهما ؛ وهما المعارف التصريحية والمعارف الإجرائية ؛ وتهم الأولى درايتنا (وقائع، نظريات، أحداث أو صور) ؛ أما الثانية، فهي تهم إتقاننا (قدرات حركية أو قدرات فكرية كمعرفة القراءة أو معرفة جمع الكسور)»[3].

لابد من الإشارة، إلى أن أنماط تعلم هذين النوعين من المعارف تختلف بشكل كبير؛ فعلى سبيل المثال، يمكن أن يأخذ تخزين واقعة ما في الذاكرة بضع ثوان من الدراسة ؛ بينما لا يتم اكتساب معرفة إجرائية، إلا من خلال مباشرتها. إذن، فهي تقتضي تعلما من خلال الفعل يتسم بمزيد من التدرج مقارنة بتعلم المعارف الصريحة. زد على ذلك، أن هنالك اختلاف كبير في تمثل هذين النوعين من المعارف في الذاكرة ؛ فمثلا، يتم تمثل المعارف التصريحية على شكل كتل من المعلومات Chunks ؛ بحيث تنظم كل كتلة كشبكة من العلاقات التي يمكنها أن تغتني وفقا للتجارب ؛ وفيما يلي نقدم نموذجا توضيحيا لهذه المسألة.



مثال لكتلة من المعلومات المنظمة على شكل شبكة

أما المعارف الإجرائية، فهي تتمثل على شكل قواعد إنتاج، وتربط قاعدة الإنتاج ما بين شرط أو عدة شروط أو ما بين مبادرة أو عدة مبادرات. وتضطلع الشروط بتحديد الظروف التي يمكن أن تنتج المبادرات في ظلها ؛ فهي تدرج أهداف الذات. أما المبادرات، فيمكنها أن تكون حركية أو فكرية ؛ وتشكل كل قاعدة للإنتاج وحدة تمثل مرحلة محددة من نشاط معرفي ؛ حيث «تتشكل السيرورات المعرفية المعقدة من تجميع تراتبي لقواعد منظمة تبعا لمجموعة من الأهداف؛ وتكون قواعد الإنتاج مجردة، ويمكنها بالتالي، أن تطبق على وضعيات تختلف جدا في بعض الأحيان عن الوضعية الأصل. في مواجهة مسألة معينة، يمكن إثارة عدة قواعد للإنتاج بالتوازي،

(3) نفس المرجع

والقواعد التي توضع قيد الاستعمال في آخر المطاف، هي تلك التي تتزاوج بشكل أفضل مع بنية المحيط المدركة من لدن الذات»[4].

إذا :
- تعرفت على عملية جمع.
- هدفي هو إيجاد حل لهذه العملية.

إذن :
- أرصد أكبر الحدين.
- انطلاقا من هذا الحد، أحسب عدد العناصر المتواجدة في الحد الثاني.
- أعتبر آخر عدد محسوب هو نتيجة عملية الجمع.

مثال لقاعدة إنتاج

يستخلص مما سلف، أن :

- المعارف التصريحية والإجرائية تتداخل بشكل وثيق فيما بينها ؛
- يتم تحديد شروط قواعد الإنتاج على شكل بنية تصريحية ؛
- تشكل قدرة الذات على التعرف عن المعلومات الملائمة داخل محيطها والمعارف التي توصلت إلى مراكمتها حول هذا المحيط عناصر أساسية في انتقاء قواعد الإنتاج الأكثر ملاءمة ؛
- بإمكان قواعد الإنتاج أن تنتج معارف تصريحية، تغني قاعدة المعرفة لدى الذات.

1. نظرية أندرسون في مجال التربية :

تتجلى أهمية نظرية أندرسون في مجال التربية، في تنميتها لعوامل وصائية ذكية موجهة للتعلم، «وقد تم بناء كافة العوامل الوصائية التي تمت تنميتها وبلورتها تبعا لمبادئ نظرية ACT؛ وبنى كل عامل وصائي على مجموعة من قواعد الإنتاج الضرورية للتمكن من كفاية معقدة. ويشتمل العامل الوصائي كذلك، على عدد معين من القواعد الخاطئة، التي تشكل أساس الأخطاء الأكثر ترددا ؛ وانطلاقا من الأخطاء التي يرتكبها التلميذ في طور التعلم، يستدل العامل الوصائي على قواعد الإنتاج الخاطئة التي يضعها قيد الاستعمال ؛ وانطلاقا من هذا التشخيص، يقدم للتلميذ المعلومات الضرورية للتصحيح الذاتي»[5].

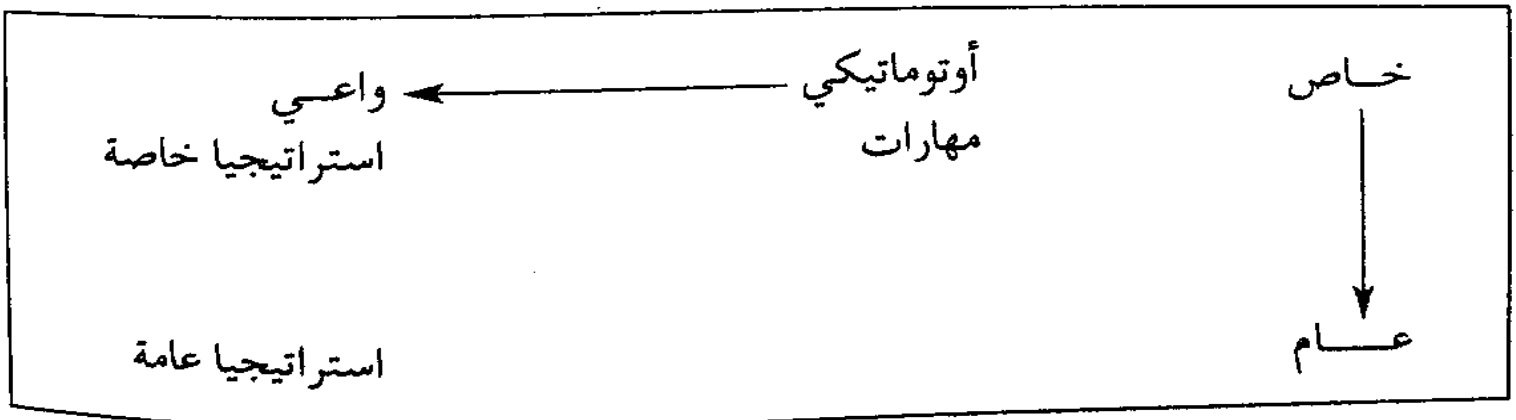
(4) نفس المرجع.
(5) نفس المرجع.

لقد أكدت التجربة، أن بإمكان الأوصياء الإجابة عن جل المشاكل التي تعترض التلاميذ خلال التعلم ؛ وتجدر الإشارة، إلى تسارع وثيرة التعلم بصفة ملحوظة ؛ إذ غالبا ما يفلح التلاميذ في التمكن من كفايات جديدة بوثيرة أسرع مقارنة بما يتحقق بواسطة الطرائق التقليدية. يستفاد إذن، أن نظرية أندرسون، تتيح نمذجة فعالة لسيرورات التعلم والصعوبات التي قد تطفو خلال مسار التعلم ؛ وتتيح هذه النظرية على وجه الخصوص، إنجاز تقييم تشخيصي لصعوبات التعلم، يخبر بصفة فعلية ويفيد على مستوى المعالجة ؛ غير أنه بالنسبة للمدرس الذي يتبنى نظرية أندرسون لصياغة بناء تشخيصي، يتعين عليه تنمية الوعي بالمبادئ الأساسية لهذه النظرية.

2. نتائج نظرية أندرسون في التقييم :

من ضمن أهم المميزات الأساس في نظرية أندرسون، إيلاء أهمية بالغة لاشتغال الذاكرة من أجل فهم آليات التعلم ؛ ذلك أن التقييم التشخيصي للتعلمات، يقتضي الأخذ بعين الاعتبار لطريقة تمثلها في الذاكرة الطويلة المدى. ويتعلق الأمر، بتمثلات تقوم بإشراط استعمال الذات لمعارفها ؛ ولابد من الإشارة، إلى أن أغلب مشاكل استعمال المعارف ترجع إلى اختلال في أنماط تمثلها ؛ ومن أهم مظاهر تمثل المعارف في نظرية أندرسون، الأجرأة وتداخل المعارف التصريحية في قواعد الإنتاج.

بإمكان قواعد الإنتاج، أن تتغير وفق درجة عموميتها ؛ ولا يمكن تطبيق البعض منها إلا على وضعيات خاصة جدا، تتسم بقلة قابليتها للتغير ؛ بينما تظل قواعد أخرى أكثر عمومية وقابلية للملاءمة وقابلة لإثارتها في سياقات مختلفة.



نوعا الإجراءات تبعا لدرجة أوتوماتيكيتهما وخصوصيتهما

من جهة أخرى، قد تتغير قواعد الإنتاج أيضا تبعا لدرجة الوعي التي تقتضيها، ذلك أنه بقدر ما تكون قاعدة إنتاج عامة، بقدر ما تقتضي تشكل وعي للذات من أجل إتاحة تكيفها مع الشروط الجديدة للمحيط. بخلاف ذلك، تقتضي قواعد الإنتاج الخاصة، قليلا من الوعي

من قبل الذات ؛ ويمكن إثارتها بطريقة أوتوماتيكية على وجه التقريب، وقواعد الإنتاج هاته، هي ما يصطلح عليه بالمهارات Habiletés.

في مقابل ذلك، تبقى الإجراءات الخاصة غير أوتوماتيكية بصفة فورية ؛ وفي هذا المنحى، يورد أندرسون ثلاث مراحل في تعلم المهارات، وهي كما يلي :

أ - المرحلة المعرفية : يكون الطفل في هذه المرحلة، مفتقدا لقواعد إنتاج أوتوماتيكية لإنجاز مهمة التعلم بشكل سهل ؛ ولذا، يتعين عليه القيام بتأويل المعارف التصريحية التي تعلمها وترجمعا إلى تمثلات للشروط والمبادرات. لأجل ذلك، يتعين عليه الانتباه لكل مرحلة من الإجراء المطالب بتنفيذه ؛ وهو أمر يستهلك كثيرا من الموارد المعرفية ؛ وهذه الترجمة والتحكم الواعي، غالبا ما يكونان متعبان للتلميذ.

ب - المرحلة الربطية : في ظل هذه المرحلة، يصير إنجاز المتعلم بصفة تدريجية مقطعا من المبادرات التي يتم توجيهها بشكل واع وأكثر أوتوماتيكية. والحديث هنا عن الأجرأة Opérationnalisation.

ج - المرحلة المستقلة : تعد هذه المرحلة، بمثابة مخرج للمرحلة الربطية ؛ وعليه، فإن التحكم الواعي في السلوك يختفي عند هذا المستوى، وتتسم المهارة بطابعها الأوتوماتيكي ؛ حيث يتميز تنفيذ المهمة بتزايد سرعته ودقته.

ثالثا - التقييم الذاتي :

يقول جان لوي ڤيڤيس Jean-Louis Vives : «اعملوا على أن يحتفظ التلاميذ بتلخيصاتهم الكتابية في الأشهر الأولى، حتى تتسنى مقارنتها مع تلك التي ينجزونها في متم السنة الدراسية...»؛ تفيد هذه القولة، إن إشراك المتعلم في سيرورة التأمل بشأن تقدم تعلماته، ليس بمسألة حديثة العهد ؛ فكيف يمكن تصور تقدم للتعلم في غياب تأمل من لدن المتعلم بخصوص هذه السيرورة، وفي غياب تقييم ذاتي. في هذا الصدد، يحدد كريستيان ديبوير Christian Debœr وبيرناديت نويل Bernadette Noel ثلاثة مظاهر للأعمال التي تثمن الإشراك النشيط للمتعلم في التقييم، وهي كما يلي :

- أنماط إشراك المتعلم في سيرورة التقييم ؛
- الضبط الذاتي للتعلمات ؛
- وعود ممارسات التقييم الذاتي في ظل وضعية مدرسية.

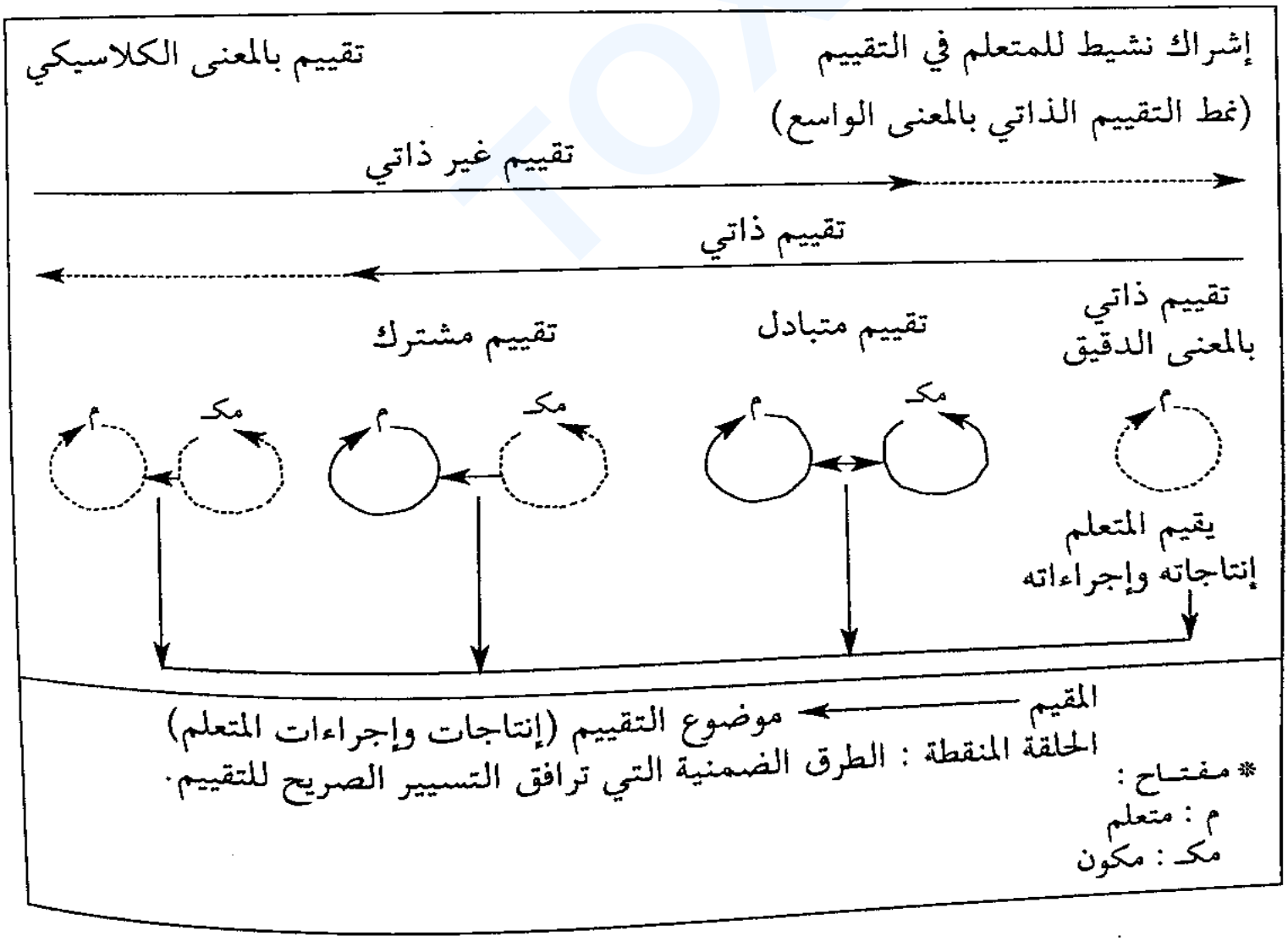
1. أنماط إشراك المتعلم في سيرورة التقييم :

تفيد الحالة الكلاسيكية لتقييم إنجازات المتعلم من لدن المكوّن، أن فعل التقييم يثير بصفة حتمية لدى المتعلم رد فعل تقييمي ذاتي، وهو يرتكز بشكل ضمني على ثلاث عمليات ؛ وهي أخذ المعلومة والتأويل والضبط ؛ وهذه العمليات، تشكل كل سيرورة للتقييم حسب لندا علال Linda Allal (1979) :

- أخذ المعلومة : «ألاحظ أن المدرس قد قام بتسوير الكثير من الأخطاء كعادته ؛ لكنه كتب في الأخير أن خاتمتي مهيكلة بشكل جيد ومدهشة».
- التأويل : «غالبا ما أتوفر على أفكار، ولو أنني أجد صعوبة في الكتابة من دون ارتكاب أخطاء».
- الضبط : «في المرة القادمة، سأحاول أن أتحقق بشكل أفضل من استعمال الأفعال».

في حال شعور المتعلم بالإحباط بفعل كثرة الأخطاء المسورة، فإنه يقول : «في المرة القادمة، سوف أكتب أقل ما يمكن».

فيما يلي نقدم خطاطة نموذجية لأنماط إشراك المتعلم في سيرورة التقييم :



في بعض الحالات، وبالضبط في المقاطع الديداكتيكية المعقدة نسبيا ؛ يمكن أن تتداخل الأنماط الثلاثة، أي التقييم الذاتي والتقييم المتبادل والتقييم المشترك ؛ والتمفصلات ما بين هذه الأنماط الثلاثة، هي التي تؤمن ديناميكية ضبط المقطع. تمثل إنتاجات المتعلم مواضيع للتقييم ؛ إلا أن كل نمط تقييمي ذاتي، بإمكانه أن يقدم عناصر ملائمة، بهدف مقاربة معانيها ؛ وباستطاعة الفاعلين في عملية التقييم، أي المدرسين والمتعلمين القيام بمحاولة فهم السيرورات الموضوعة قيد الاستعمال ؛ وذلك عبر صياغة فرضيات تأويلية.

ينبغي الإشارة، إلى أن هنالك علاقات ما بين المركبات الذاتية وغير الذاتية لوضعية التقييم؛ وهو ما يعني بعبارة أخرى، عدم غياب التقييم غير الذاتي في ظل مباشرة المتعلم لطريقة معينة في التقييم الذاتي ؛ إذ أن المتعلم يستحضره بصفة ضمنية عبر تمثله لما يتوقعه المكوّن، واستحضاره لذكريات واردة من تقييمات سالفة ؛ بينما يبقى التقييم غير الذاتي ذا بعد صريح في ظل وضعيات التقييم المتبادل والتقييم المشترك.

إن التقييم الذاتي بمعناه الدقيق، وعلى اعتبار أنه يمثل مركبة للتقييم المتبادل والتقييم المشترك، يتأسس دائما على التفاعلات الفورية أو البعدية، الفعلية أو الرمزية التي يغذيها المتعلم مع محيطه المادي والاجتماعي ؛ وذلك تبعا لأطروحة الوساطة الاجتماعية Médiation sociale لدى ڤيجوتسكي Vygotsky (1978)، يتم بناء الضبط الذاتي عبر سيرورة للاستدخال ومرور الضبط المبني في إطار التفاعل الاجتماعي إلى ضبط داخلي يصير مستقلا. وهذا ما يؤدي إلى إعطاء الامتياز لنمطي التقييم المتبادل والتقييم المشترك، باعتبارهما يشكلان وضعيات من شأنها إكساب المتعلم كفايات تقييمية ذاتية يمكنه استغلالها في مرحلة لاحقة.

2. وعود التقييم الذاتي :

بالإمكان تسطير وعود التقييم الذاتي على ثلاثة مستويات، وهي الإسهام لصالح المتعلم على مستوى نموه الشخصي، والإسهام لصالح فارقية التعليم، ثم الإسهام بهدف الاندماج في الحياة السوسيومهنية.

2.1. الإسهام لأجل النمو الشخصي للمتعلم :

لعل أسمى هدف للإشراك النشيط للمتعلم في أنماط مختلفة للتقييم الذاتي، يتمثل في تنمية سلوكات أكثر عقلانية واستقلالية. ويراد من التقييم الذاتي أن يسهم في تحقيق الاستقلالية بمعناها الضيق، أي تعليم التلميذ تدبير تعلماته في ظل وضعية مدرسية ؛ وبمعناها

الواسع، إكساب المتعلم القدرة على تدبير تعلماته ومشاريعه الشخصية خارج الإطار المدرسي، وهو ما يتجلى في :

- صياغة المتعلم لمشاريعه بنفسه ؛
- البحث عن وسائل لتحقيقها ؛
- التحكم في التقدم نحو الأهداف المسطرة ؛
- الاستفادة من الموارد المتوفرة ؛
- تسوية وإعادة توجيه الطرائق ؛
- تحويل المشاريع في أفق سوسيوبنائي.

2.2. الإسهام لصالح فارقية التعليم :

يعتبر إشراك المتعلم في تدبير وضعيات تعلم وتقييم، أحد الشروط الأساسية لوضع استراتيجيا مستديمة لفارقية التعليم قيد التطبيق. وفي حال اكتساب المتعلمين لاستعمال طرق تقييم ذاتي، والاضطلاع بدور نشيط في تدبير أنشطة التعلم، يصير بإمكان المكوّن (المدرس) أن يفرق ما بين تدخلاته لدى مختلف مجموعات التلاميذ، وأن يقدم مساعدة خاصة لمن يحتاج إليها من المتعلمين. في هذا المنحى، يرتبط اشتغال وضعيات التقييم المشترك بالاشتغال المتوازي لأجهزة التقييم الذاتي والتقييم المتبادل، واللذان يضطلع التلاميذ بالقيام بهما دونما حاجة لإشراف مباشر من لدن المكوّن.

2.3. الإسهام بهدف الاندماج في الحياة السوسيومهنية :

تتزايد أهمية ممارسات التقييم الذاتي في المجال المهني ؛ وعلى هذا الأساس، يطلب دوما من المتعلمين الملتحقين بمهنة في إطار مقاولة عمومية أو خاصة، الالتزام بطرائق تقييم ذاتي ؛ وفيما يلي نوعية الأسئلة التي تطرح على هؤلاء المتعلمين[6] :

- ما هي التقدمات الرئيسة التي أحرزتها في تعلمك خلال تدريبك بالمصلحة ؟
- ما هي الأهداف والإجراءات المسطرة في ظل آخر تأهيل لك، والتي لم يتم التوصل إليها؟
- ما هي الأهداف التي سطرتها بالنسبة لفترة التأهيل المقبلة ؟
- ما هي المعارف والقدرات التي ترغب في تحسينها ؟
- ما هي الإجراءات التي تريد اتخاذها بصفة شخصية من أجل بلوغ هذه الأهداف ؟

(6) نفس المرجع.

إن ما يطلب من المتعلمين الذين يلجون العالم المهني، ينبغي أن تفي به المدرسة ؛ بمعنى أنه يتعين عليها القيام بممارسة أنماط صريحة للتقييم الذاتي والمتبادل والمشترك بهدف تهييء التلاميذ للعالم المهني الراهن.

تجدر الإشارة أيضا، إلى أن التقييم الذاتي لا يتواجد في تداريب التكوين في أفق التشغيل فحسب، بل يتواجد كذلك في مناهج الحركية المهنية التي تتدخل لاحقا ؛ وترتكز إجراءات التعرف والمصادقة على المكتسبات حسب أوبري Aubrey وجيلبير Gilbert ؛ وكذا إعداد حقائب مهنية تبعا لكاميل Compbell ومن معه على قدرة الفرد على مباشرة طريقة للتقييم الذاتي. وفي أفق البطالة أو إعادة الإدماج المهني، يتمثل التقييم الذاتي من جديد كقدرة من المفروض تنميتها لدى من يلتمس الشغل ؛ وفيما يلي بعض النقط التي يتعين اكتسابها لدى طالبي الشغل :

- تحليل المسار المهني والشخصي ؛
- إعداد منهاج السيرة ؛
- معرفة كيفية تقديم النفس ؛
- الحديث بطلاقة عن نقط الضعف والقوة ؛
- توضيح مشروع مهني[7].
- .....

3. التقييم الذاتي وضبط التعلمات :

من ضمن الحقائق الأكيدة في مجال علوم التربية، هي أن الاهتمام بالتقييم التكويني Evaluation formative، قد أفسح المجال أمام العديد من التساؤلات بشأن طبيعة ووظائف وأنماط ضبط تعلمات التلميذ. في هذا الصدد، نورد التعريف الذي يقدمه بيرنو Perrenoud لضبط سيرورات التعلم، ومفاده أن هذه الأخيرة هي مجموع عمليات التعقل المعرفاتي للذات وتفاعلاتها مع المحيط، والتي توجه سيرورات تعلمها نحو هدف تمكن محدد. إن تعريفا من هذا القبيل، يجعل من التقييم التكويني أداة ضبط من ضمن أخرى ؛ وتجدر الإشارة إلى أن تزايد الاهتمام بالتقييم التكويني، قد أفضى إلى تعميمه كي يشمل وسائل ضبط التعلمات بصفة عامة.

إن النماذج التفسيرية للتعقل المعرفاتي قد أبانت عن مدى نفعيتها، خصوصا من أجل الإفادة عن الدور الذي يمكن أن يضطلع به التقييم الذاتي كأداة لضبط التعلمات ؛ «فالتقييم

(7) عبد الكريم غريب : تدبير الموارد البشرية، 2012.

الذاتي يستهدف في آخر المطاف تنمية استقلال التلميذ عبر تشكيل وعي تدريجي بسيروراته المعرفية، ومراقبة وضعها قيد الاستعمال، وتنمية استراتيجيات للضبط الذاتي»[8]. وتماشيا مع السياق نفسه، يفيد هادجي (1997) أن : «ما يستهدف من خلال التقييم الذاتي، هو تنمية أنشطة من نوع التعقل المعرفاتي كأداة لتحسين ضبط التعلمات ؛ وذلك عن طريق الزيادة في درجة التحكم الذاتي، وتخفيض الضبط الخارجي للمدرس».

4. ضرورة التقييم الذاتي :

فيما يخص التقييم الذاتي، يفيد كارديني Cardinet (1977) ما يلي : «يفترض في التقييم التكويني أن يسهم في ضبط التعلمات الجارية باتجاه التمكنات المستهدفة». وبالتالي فهو يمثل مركبة إجبارية في كل تقييم مستمر. في وضعية تعليم جماعي، يستحيل الضبط المستمر لتعلمات التلاميذ بواسطة ضبط خارجي، أي الفهم عبر المدرس ؛ وتبعا لرأي بيرنو Perrenoud، ينبغي أن يتدخل التقييم التكويني ذو الضبط الخارجي فقط عندما تتضح عدم كفاية الأشكال المضبوطة ذاتيا للعلاج. ويبرز التقييم الذاتي كإحدى الأدوات لضمان ضبط مستمر للتعلمات ؛ وذلك بطريقة فردية. لا يمكن للمدرس أن يتواجد في كافة الأماكن وبمعية كل تلميذ في الآن نفسه ؛ وحتى إن كان يمقدوره ذلك، فإننا نعلم الآن أن هذا الأمر ليس بالضرورة هو الأفضل فيما يتعلق بتنمية استقلالية التلميذ وحسه المسؤولاتي.

من هنا، تبرز ضرورة التقييم الذاتي، ويرجع ذلك في المقام الأول، إلى كون المدرس لا يمكنه أن يتواجد في كافة الأماكن في نفس اللحظة ؛ وكذلك لأن هذا التقييم يمكن التلميذ من ممارسة بعض أشكال الضبط بنفسه ؛ وفي هذا الصدد يشير جينيار Guignard (1982) إلى أن عددا كبيرا من التدخلات الضبطية يبقى دون مفعول ؛ ذلك أنها تفتقد الاستكمال أو تكون أكثر تفككا؛ وبالتالي، فإن التقييم الذاتي يؤمن :

- استمرارية للضبط، يمكن التلميذ من ممارسة شكل من التحكم المعرفي في كافة مظاهر المهمة؛
- تفريق أشكال الضبط، الذي يمكن من احترام المبدإ الذي يفيد أن كل تلميذ ليس له نفس الحاجيات.

لقد برهنت العديد من الأبحاث عن الدور الفعال للتقييم الذاتي على مستوى التحكم الذاتي والضبط الذاتي لتعلمات التلاميذ. وقد تم بالكاد تصور هذا الحقل الدراسي منذ عقدين

(8) نفس المرجع.

من الزمن ؛ ويبدو إذن من خلال مواصلة جهود البحث في هذا المسلك، أنه تم التوصل إلى صياغة الوضعيات الديداكتيكية ووضعيات التقييم بشكل يؤدي إلى نتائج مثلى للتعلم ؛ وبالمقابل من الضروري، قبل أن يصبح هذا الأمر ممكنا، إدماج عامل تعلم حاسم، وهو تحفيز الإنجاز.

رابعا - النجاعة الشخصية كهدف :

إن الملاحظ، هو أن قلة من التلاميذ يبدون اهتماما بالإنجاز الفوري لمهمة معينة ؛ ففي جل الوضعيات، يحدد التلميذ هدفا يشق بلوغه في المرة الموالية ؛ وهو ما يصطلح عليه بمفعول نينتيندو Effet Nintendo ؛ والذي يسهل تفسيره في إطار النظريات السوسيومعرفية للتحفيز، ويساعد على فهم الشروط التي تساهم في مساعدة التلميذ على تحديد أهداف من عتبة أعلى.

إن هذا المفعول، هو ما يفضي بالتلميذ إلى الزيادة التدريجية في درجة صعوبة مختلف سيناريوهات اللعبة ؛ ويثير الالتزام المعرفي للطفل في ألعاب المهارات من هذا القبيل رغبة الجميع، المدرسون وأولياء التلاميذ ؛ ويبدي في ظلها الأطفال العاجزون عن التركيز داخل الفصل الدراسي استعدادات غير معهودة ؛ إلا أن ما يميز من دون شك مفعول نينتيندو أكثر، هي تلك المميزة الإنسانية للتحفيز، المتمثلة في طبيعته النشاطية القبلية التي تقتضي التحديد المستمر لأهداف يشق بلوغها، وحدود جديدة.

تعكس تسوية أهداف ومعايير التلميذ تبعا لرأي باندورا Bandura (1988) الطبيعة المزدوجة للتحفيز الذاتي ؛ وفي هذا الشأن، يقول الباحث : «يرتبط التحفيز الذاتي لدى المتعلم بالإنتاج؛ وهو أمر يتطلب تحكما في التغذية الراجعة والتغذية اللاحقة على حد سواء». حسب رأي الباحث، لا يتحفز الكائن البشري من خلال سعيه إلى تقليص المسافة التي تفصله عن بلوغ الهدف فحسب ؛ بل وكذلك من خلال خلقه لمسافات فاصلة جديدة ؛ وفي مثل هذا الأفق، يشتمل تحفيز الذات على آلية نشاطية قبلية ورجعية المردود للتحكم في الآن نفسه ؛ وهو الأمر الذي يمثل مفعول نينتيندو.

يفيد باندورا (1988)، أنه يتم تسيير التحفيز المتأسس على الأهداف المراد تحقيقها بواسطة ثلاثة عوامل ؛ وهي تقييم الذات، والإحساس بالنجاعة الشخصية على مستوى بلوغ الهدف، وتسوية المعايير الشخصية للتقييم. بصفة عامة، يتولد لدى التلميذ إحساس بالرضى عندما يحقق الأهداف التي سطرها ؛ لكنه يشعر بعدم الرضى ويضاعف جهوده عندما يكون إنجازه أدنى من توقعاته. وبالمقابل، فالأمر ليس على هذه الدرجة من البساطة ؛ ذلك أن العوامل الثلاثة السالفة الذكر، تلعب دورا هاما في التحفيز والمثابرة في المجهود في حال عدم بلوغ الهدف.

تتسم الأهداف التي يحددها التلميذ بعدم ثباتيتها، وقد تدفع به التجربة المتكررة للفشل أو النجاح إلى تغيير الهدف المراد بلوغه وكذا معايير نجاحه ؛ ويزيد التلميذ المحفز من درجة عتبة نجاحه ويحدد أهدافا أعلى. والتلميذ الذي لا يعتقد بأنه قادر على الإنجاز التام لمهمة معينة، يقلص شروطه وكذا تحفيزه. لا تمثل النتيجة العامل الوحيد الذي يشرط تسوية الأهداف المتوخاة ؛ فالتلميذ الذي يدرك نفسه على أنه فعال يقاوم طويلا فكرة تقليص متطلباته في مواجهة مهمة تتطلب مجهودا ؛ وعلى خلاف ذلك، فالتلميذ الذي لا يدرك نفسه كذلك، يتبنى بسرعة عتبات أقل علوا على مستوى المتطلبات.

من قبيل الخلاصة، يلعب إدراك الهدف المراد دورا هاما في الضبط الذاتي للسلوك الإنساني، فهو يتفاعل بقوة مع مختلف أنظمة إدراك الذات، ويتدخل على مستوى تحمل المبادرة الشخصية؛ كما أنه يمكن الكائن البشري من لعب دور رجعي المردود ونشاطي قبلي على حد سواء. ويتمثل هنا الإسهام الأساسي للمقاربة السوسيومعرفية لباندورا ؛ ويعدد الباحث (1988) من ضمن السيرورات التي يتم إعمالها في التسيير الذاتي ضمن ما يلي :

- سيرورة تحكم بواسطة استباق للمجهود الذي ينبغي تقديمه ؛
- الاستجابات الوجدانية للتقييم الذاتي للإنجاز الخاص، الذي يتم اعتباره انطلاقا من مجموعة قيم ؛
- التقدير الشخصي للفعالية في بلوغ هدف ؛
- نشاط التعقل المعرفاتي يتأمل بشأن الملاءمة ما بين تقدير النجاعة الشخصية والمعايير الخاصة للتقييم.

خامسا - مقاربات قياس وتقييم الكفايات :

في جل الأوضاع الدراسية يندرج تقييم الكفايات في إطار التقييم التكويني، الذي يروم تحسين ظروف التدريس والتعلم ؛ وذلك بهدف الرفع من جودة التحصيل على مستوى الفصل الدراسي، والمردودية التربوية على مستوى المؤسسة. هنالك أيضا التقييم الإجمالي، الذي يحظى بأهمية بيداغوجية واجتماعية، بالنظر لما يستلزمه تقييم الكفايات من ضبط ودقة، نقترح التركيز على ثلاث مقاربات رئيسة، وهي كما يلي :

- **مقاربة القياس** : وهي تتمركز حول تقييم النتائج، وتسعى باعتمادها على أدوات مناسبة إلى تحديد مستوى التحصيل والتحقق من بلوغ الأهداف المرسومة للدرس أو الوحدة الديداكتيكية موضوع التقييم.

- **مقاربة البحث أو المقاربة التجريبية** : وهي تأخذ بعين الاعتبار المدخلات والمخرجات في الآن نفسه ؛ وتروم تقييم التغيير عبر المقارنة ما بين نتيجتين حول نفس الموضوع الذي يتم قياسه بواسطة اختبار واحد أو اختبارين موازيين في إطار القياسين البعدي والقبلي.

- **المقاربة التقييمية** : وهي تستجيب بشكل كبير لمستلزمات التصور النسقي الثلاثي، والذي يتمثل في تقييم المدخلات وتقييم السيرورة وتقييم المخرجات ؛ إذ أن جودة عملية التدريس والتعليم على مستوى الموضوعات الثلاثة الآنفة الذكر، تؤثر في تحقيق الأهداف المتوخاة من الدرس أو الوحدة الديداكتيكية.

1. قياس التغيير :

من ضمن الأساليب الشائعة في تقييم التغيير في التعلم، نذكر مقاربة قياس النقص الحاصل في التعلم Mesure du déficit واكتساب الكفايات. وتتمثل هذه الأساليب بصفة خاصة في رصد وتشخيص مكامن ضعف التعلم والتحصيل لدى المتعلم ؛ بحيث تروم بشكل أساسي قياس تجليات هذا النقص عن طريق المؤشرات الظاهرة أو المستترة لصعوبات التعلم التي تعترض المتعلمين. في هذا الصدد، يقترح ليش Lesh (1979)، التعرف على ثلاثة معايير للكشف عن مواطن النقص أو الضعف، وهي كما يلي :

- **معيار الإقصاء** : وهو يعزو النقص في التحصيل إلى أسباب غير مرتبطة بالبيئة أو الإعاقات التامة، كالتخلف الفكري مثلا ؛ وهو الأمر الذي يعني أن عوامل النقص في التحصيل والتحكم في الكفايات، تكمن في سياق عملية التدريس والتعلم وفي سيرورتهما.

- **معيار الفرق** : وهو يستلزم وجود نقص على مستوى الإنجاز، وفارق جلي ما بين النتيجة المحصل عليها من قبل المتعلم والنتيجة المتوقعة في مجال من الكفايات والتحصيل الدراسي موضوع التقييم.

- **معيار المعالجة الفكرية للمعلومات** : يفيد هذا المعيار أن النقص في التحصيل، ناتج عن خلل في المعالجة الفكرية المركزية للمعطيات والمعلومات المتداولة من قبل المتعلمين على مستوى أنشطة التدريس والتعلم. ومن أمثلة ذلك عدم استيعاب المتعلم للطريقة التي قدمت بها المعلومات الدراسية أو حدوث خلل في عمل الجهاز العصبي.

2. تحليل الأخطاء المنتظمة :

من ضمن أهم المقاربات المعتمدة في التقييم التكويني، والتي تروم التوصل إلى تشخيص بيداغوجي للصعوبات التي تعترض المتعلمين، هنالك تحليل الأخطاء المنتظمة والخاصة لدى

التلاميذ. وقد دأب المختصون في القياس والتقييم على تطوير طرائق إحصائية ملائمة لتحليل أخطاء المتعلمين ؛ بحيث برزت عدة مقاربات في هذا الصدد ؛ نقترح أهمها وأكثرها نجاعة ؛ ويتعلق الأمر بمقاربة التحليل المتمحور حول المنتوج، والمقاربة المرتكزة على السيرورة، والمقاربة المعرفاتية للتحليل.

ترى المقاربة الأولى، أن الخطأ فشل من قبل المتعلم والمدرس في الآن نفسه ؛ وهي مقاربة تسعى إلى وضع صنافة Taxonomie للأخطاء التي يرتكبها المتعلمون بصفة منتظمة، بهدف صياغة قواعد وإرساء مبادئ للتدريس والتعلم، يفضي تطبيقها على مستوى مجموعة الفصل الدراسي، إلى الحد من ارتكاب تلك الأخطاء وتصحيحها قبل أن تؤثر بشكل كبير على سير عملية التدريس والتعلم. أما مقاربة التحليل المرتكز على السيرورة، فهي تقتضي إجراء تحليل دقيق للأخطاء المرتكبة بانتظام من قبل المتعلمين ؛ وذلك اعتمادا على ألغوريتمات Algorithmes في الإجابة على الأسئلة أو حل المسائل. وبهدف تحقيق مزيد من الفائدة في تحليل الأخطاء وتوظيفها لتجويد اكتساب تعلم الكفايات والتحكم فيها، يبقى من الأفضل أن تتم عملية تحليل الأخطاء في إطار النظرية المعرفاتية Théorie cognitiviste الخاصة بالتربية والبيداغوجيا الحديثة. تهم المقاربة الثالثة، وهي المقاربة المعرفاتية للتحليل، دراسة وتحليل الاستراتيجيات الذهنية للمتعلمين في ظل وضعية الإنجازات الدراسية. في هذا السياق، تتم الاستعانة عند تحليل الأخطاء المنتظمة للتلاميذ بمتغيرات ترتبط بسلوك التلميذ أثناء إجابتهم على أسئلة اختبار أو قيامهم بحل مسائل ؛ وذلك بهدف ضمان تحليل شامل وعميق في إطار مقاربة نسقية حسب رأي **محمد فاتحي** (1989).

3. المقاربة التحليلية للسيرورات الذهنية :

بعد تحليل السيرورات الذهنية بهدف تقييمها ذا أهمية بالغة ضمن مقاربات تقييم الكفايات؛ على اعتبار، أن سيرورة التربية والتعليم تعتمد على استراتيجيات ذهنية ومواقف اجتماعية، ينبغي الاعتناء بها ودراستها بغية دعم التحصيل وتثبيت التحكم في الكفايات المستهدفة لدى المتعلمين. وتجدر الإشارة إلى أن هذه المواقف أيا كانت، تستند إلى مجموعة من التصورات، قد تتطابق مع الواقع أو تبتعد عنه ؛ ومن تم، تبرز أهمية دراستها وتقييمها، اعتمادا حسب دوكيتيل (1980) على دراسة إدراكات وتصورات الفاعلين التربويين ؛ حيث ينصب الاهتمام على ما يلي :

- **الإدراكات** : وهي تهم تصور المتعلم للمعرفة المستهدفة من الكفايات، وتصوره لقدراته على مسايرة التدريس والتعلم، ومواقف المدرس أو المدرسة وأحكامهما على مردوديته،

وتصورات الأقران تجاهه. في هذا السياق، يمكن الجزم بأن التصورات تشكل المكونات الأساسية لتقدير الذات.

- **الانتظارات أو الترقبات** : وهي متغيرات ترتبط بأسلوب المتعلم في تقدير نتيجة العمل الذي يقوم به، وبتجربته السابقة في النجاح والفشل ؛ وباعتباره محل التحكم Lieu de contrôle. تبعا لنظرية الإسناد Théorie d'attribution، يقدر المتعلمون نتائجهم، بمعنى أنهم يتصورونها ويتكهنون بها ويستعدون لتفسيرها بعد الحصول عليها ؛ وذلك بناء على طريقة تعامل كل منهم مع الكفاية، بمعنى القدرة على إنجاز العمل الدراسي المطلوب، والجهد المبذول لتحضير العمل وإنجازه، وصعوبة العمل المطلوب القيام به، ثم الحظ المرتقب Chance anticipée.

- **مستوى التطلع** : يرى بعض الباحثين، من أمثال ستوتلاند Stotland (1969) أن مستوى التطلع له علاقة بالتفاؤل الذي ينبثق عن احتمالات عالية لتحقيق الهدف المنشود من قبل المتعلم ؛ في حين يرد القلق بفعل احتمال ضعيف لتحقيق الهدف المتوخى. من جهة أخرى، يرتبط مستوى التطلع بالانتظارات والترقبات ؛ على اعتبار أنها عوامل تحفيز وردت في العديد من النظريات، من ضمنها نظرية التحفيز لأتكينسون Atkinson (1994) ونظرية النجاعة الذاتية لباندورا Bandura ونظرية التحليل الذهني للعجز المكتسب.

- **تقدير الذات** : وهو يشكل نتيجة مجموع تطابق الترقبات مع النتائج المحصل عليها، وما تفضي إليه من الأحاسيس الإيجابية والسلبية التي يشعر بها الفرد ؛ إضافة إلى تصوراته بشأن قدراته وكفاياته. ينبني تقدير الذات في السياق المدرسي، على تجارب الفرد بصفة عامة، وعلى مستوى النجاح والفشل بصفة خاصة. زد على ذلك، أن تجارب النجاح المتتالية والترقبات الإيجابية بشأن نتائج التعلم، تؤدي إلى ارتفاع تقدير المتعلم لنفسه.

- **الواقعية** : يفيد هذا المفهوم في الديداكتيك الحديثة، أن المتعلم المتصف بالواقعية يستجيب أكثر من غيره للتغذية الراجعة ويستفيد منها في اتجاه تصحيح أخطائه. بالإضافة إلى ذلك، فهو أكثر وعيا من غيره بحقيقة معرفته بالموضوعات التي يستجوب فيها، كما أنه أكثر وعيا بمكامن ضعفه وبالصعوبات التي يعاني منها.

سادسا - الإطار السيكوبيداغوجي لتقييم الكفايات :

لا تقتصر الغاية من البحث في طريقة تقييم الكفايات على تقديم بدائل لممارسات شائعة في إطار مقاربات معينة في التدريس ؛ بل إنها تتعدى ذلك وتسعى إلى فتح باب للتجديد بهدف مساءلة الواقع من جهة، ونتائج البحث العلمي من جهة ثانية، بخصوص التصور الملائم

لإرساء سياسة تربوية منسجمة للتقييم البيداغوجي. في هذا السياق، ارتأينا أن نقدم مجموعة من المقاربات العلمية السيكوبيداغوجية لتقييم الكفايات. أملا في أن يساعد ذلك المدرسين وغيرهم من الفاعلين في حقل التربية والتكوين، على القيام بالمهام المنوطة بهم على أكمل وجه.

1. تقييم الكفايات عند دوكيتيل :

يعرف الباحث البلجيكي دوكيتيل De Ketele (1989) الكفاية على أنها هدف إجرائي في وضعية معينة من الإنجاز. ويتضمن الهدف الإجرائي قدرة فكرية أو حركية، بالإضافة إلى مضمون دراسي أو تكويني محدد. وبإضافة الهدف الإجرائي إلى وضعية معينة للإنجاز، فإنه يصير كفاية ؛ وفي هذا الصدد، يميز الباحث ما بين الكفاية الأساسية والكفاية التطويرية.

- **الكفاية الأساسية** : هي كل كفاية تعد ضرورية في مرحلة معينة من إنجاز المقرر لمتابعة التعلمات الأساسية المقبلة.
- **الكفاية التطويرية** : هي كل كفاية غير ضرورية، لكنها تعد مفيدة لمتابعة التعلمات الأساسية المقبلة في مرحلة معينة من سيرورة التدريس والتعلم.

2. تقييم الكفايات حسب كارديني :

يحدد كارديني أربعة أهداف كبرى لتقييم الكفايات الأساسية، ويتعلق الأمر بتحسين القرارات البيداغوجية بخصوص التعلم لدى كل متعلم، وإخبار المتعلم وأولياء أمره حول مدى تقدمه نحو تحقيق الأهداف البيداغوجية عند كل مرحلة حاسمة، وإثبات التحصيل عند مراحل معينة من عملية التدريس والتعلم يتوج بالشواهد الضرورية، والمساهمة في القيادة البيداغوجية والمؤسساتية للمنظومة التربوية.

بخصوص الكفايات وطريقة تقييمها، يصنف دوكتيل التقييم التربوي إلى أربعة أنواع رئيسة، ندرجها باختصار ضمن الجدول الموالي :

التقييم التوجيهي	يتم في بداية السنة أو عند بداية تدريس وتعلم وحدة ديداكتيكية معينة. يتوخى هذا النوع من التقييم (التشخيص) الوقوف على مستلزمات التعلم ورصد المتعلمين غير المستعدين للانخراط في تعلم جديد، بهدف اتخاذ القرارات اللازمة والإجراءات الضرورية لاستئناف التعلمات بشكل أفضل.

التقييم من أجل الضبط	يتم خلال تدريس كل وحدة ديداكتيكية وعلى امتداد السنة الدراسية، حيث يتم استغلال نتائج التقييم بانتظام. يروم هذا النوع من التقييم اتخاذ القرارات المناسبة لتحسين نوعية التدريس والتعلم، وتطوير جودة التحصيل لدى المتعلمين.
التقييم الإشهادي أو الإجمالي	يتم في نهاية السنة أو عند نهاية سلك دراسي معين من أجل الإشهاد على النجاح أو الرسوب بخصوص التحكم في الكفايات الأساسية. يهدف هذا النوع من التقييم كذلك إلى اتخاذ قرارات ترتيب المتعلمين في سلم قياس التحصيل المعتمد من قبل المؤسسة أو القطاع الوصي على التربية والتكوين.
تقييم الإشهاد والضبط	يتم هذا النوع من التقييم عند نهاية الدورتين الأولى والثانية وفي نهاية السنة الدراسية ؛ وهو يهدف بشكل جزئي إلى الإسهام في القرارات الاعترافية أو الإشهادية النهائية من جهة، وفي تنظيم التدريس والتعلم وضبطهما من جهة أخرى. تتمثل الغاية من هذا النوع من التقييم، المشابه للمراقبة المستمرة في نظامنا التربوي، في الاعتراف التدريجي بالتفصيل.

3. تقييم الكفايات حسب بلوم :

يعد بلوم Bloom من الباحثين الرواد فيما يخص الدعوة إلى عقلنة عملية التقييم التربوي، اعتمادا على الأهداف الرئيسة التي تتناولها الاختبارات والامتحانات الرسمية ؛ وذلك بغية توحيدها وتحسينها، خدمة لعملية التدريس والتعلم. وقد اهتدى الباحث في بداية الخمسينيات (1954)، إلى صياغة صنافة دقيقة لتلك الأهداف، ضَمَّنها الأسس المنهجية للتقييم التكويني والتقييم الإجمالي، تتمحور حول الكفايات الأساسية التالية : المعرفة والفهم والتطبيق والتحليل والتقييم.

أهداف المعرفة	تتضمن المهارات المتمثلة في معرفة المفاهيم والمصطلحات، ومعرفة الأحداث والوقائع، ومعرفة الإجراءات المتفق عليها، ومعرفة المعايير والمقاييس.
أهداف الفهم	تتشكل من مهارة الشرح والتأويل والتعبير الخاص.
كفاية التطبيق والتعميم	تتضمن مهارة التطبيق الوظيفي ومهارة التطبيق التعبيري.

كفاية التحليل	تتضمن مهارة تحليل المكونات، ومهارة تحليل العلاقات، ومهارة تحليل المبادئ والقوانين المنظمة.
كفاية التركيب	تتكون من مهارة البحث عن العناصر الأساسية، ومهارة استخدام الفكر النقدي، ومهارة التلخيص.
كفاية التقييم	تتضمن مهارة التقييم الموضوعي، ومهارة التقييم الداخلي.

4. تقييم الكفايات حسب كانيي :

يرى كانيي Cagné أن الشروط الخارجية للتعلم بالإضافة إلى العوامل الداخلية من أهم العوامل التي تؤثر في التحصيل والمردودية الدراسية. وقد حدد هذا الباحث انطلاقا من السيكولوجيا المعرفاتية خمسة أنماط من التعلمات التي يمكنها أن تشمل مختلف الأهداف البيداغوجية المتوخاة. وتتمثل هذه الأنماط الخمسة في الإخبار الشفوي والمهارات الفكرية، والمهارات الحركية والاستراتيجيات المعرفاتية والمواقف.

– **الإخبار الشفوي** : يتضمن تبليغ كافة المعارف المكتسبة والمهارات الفكرية التي تعتمد على الذاكرة، من قبيل الاسترجاع والفهم والتوصيل. وتجدر الإشارة، إلى أن الإخبار الشفوي ككفاية وقدرة، يتعدى الحفظ الآلي للمضامين ليصير أداة لتعميم المكتسبات، تعطي المتعلم القدرة على التعبير بأسلوبه الخاص عما تعلمه.

– **المهارات الفكرية** : يفيد كانيي أن المهارات الفكرية تستدعي الفهم والتفكير المنطقي ؛ وهي مهارات متدرجة، وتشمل التمييز، أي المهارة التي تمكن الفرد من إدراك خصائص الأشياء والكائنات، وتمييز بعضها عن البعض الآخر لوجود اختلافات بينها. والمفهوم والمصطلح، وهما المهارة التي يقوم الفرد بواسطتها بالتعرف على مكونات وحقائق معينة ؛ مع إدراكه لانتقائها لفصيلة أو صنف معين. تتجلى مهارة القاعدة أو المبدإ في قدرة الفرد على إنجاز عمل معين، أو تحقيق هدف انطلاقا من استعمال الرموز والقوانين المعمول بها. أما مهارة القاعدة من المستوى الأعلى، فهي تمثل مجموعة قوانين ومساطر وقواعد بسيطة مرتبة بشكل أقل أو أكثر تعقيدا، ومرتبطة فيما بينها

– **المهارات الحركية** : هي المهارات التي تتيح للمتعلم التحكم بشكل مرن ودقيق وملائم في إنجاز عمل يستلزم استخدام الجهاز العضلي. ومن ضمن المهارات الحركية التي يتضمنها موضوع التدريس والتعلم على سبيل المثال، نجد مسك القلم أو أداة للرسم أو أداة عمل حرفي، أو القيام بحركة مهنية أو تقنية أو النطق بحروف لغة أجنبية ؛ إضافة إلى الغناء والرقص والقفز والرمي والحفاظ على التوازن في وضعية معينة.

- **الاستراتيجيات المعرفاتية** : تشكل هذه الاستراتيجيات قدرات فكرية منتظمة، تمكن المتعلم من التأثير في مكتسباته التعليمية وتفعيلها بشكل أفضل. وهي تقتضي التماس ميكانيزمات معرفاتية تفيد في حل المسائل وتدخلات وسلوكات المتعلم. في هذا الإطار، يتعين على المدرس التركيز على تعلم الانتباه والترميز والتحديد والتحويل والتلخيص وحل المسائل، اعتمادا على الكفايات والمواقف الضرورية.

- المواقف : يعتبر كانيي أن الموقف حالة باطنية تؤثر في اختيار الفرد لموقف شخصي تجاه الأشياء والأفراد والأحداث. لا تكتسب المواقف بشكل محدود ودقيق، سواء من الناحية الزمنية أو من حيث المكان ؛ ويتطلب اكتساب المواقف وضع التلميذ في سياقات تربوية، يقوم فيها بأعمال وأنشطة معينة، تضعه أمام قيم محددة تدريجيا أو يرفضها حسب طبيعة مشاعره وعواطفه.

سابعا - الإطار المنهجي لتقييم الكفايات :

1. الإطار العام لمنهجية التقييم :

رغم أن الإطار العام لمنهجية التقييم البيداغوجي يتصف بالتماسك والانسجام ؛ فهو يتميز بتعدد المقاربات المؤطرة لعمليتي القياس والتقييم ؛ إذ تتواجد المقاربة السيكومترية، التي تنبني على نظريات رياضية وإحصائية، والمقاربة المعرفاتية، التي تنصب اهتماماتها على الخصائص الباطنية ؛ من قبيل السيرورات الذهنية واستراتيجيات الإنجاز ؛ على اعتبار، أن هذه الأخيرة تمثل مؤشرات لا محيد عنها في قياس وتقييم نوعية المكتسبات ودرجات التحكم فيها. وأخيرا، هناك المقاربة النسقية Approche systémique للتقييم، والتي تأخذ بعين الاعتبار مختلف التفاعلات التي تعرفها موضوعات التقييم في سياق بيداغوجي معين.

في إطار المقاربة السيكوقياسية للتقييم، تجدر الإشارة إلى أن تقييم الكفايات يندرج أيضا ضمن مقاربة القيادة البيداغوجية، مع ما ينتج عنها من ممارسات وأشكال التقييم المتعددة. وبما أن القيادة المؤسساتية تركز في التقييم على الجوانب التنظيمية والتدبيرية للمؤسسات التعليمية، ومتطلباتها ومنهجيتها الخاصة في التقييم؛ فإن من شأن ذلك، أن يفسح المجال لطرح الأسئلة الرئيسة الآتية :

- لماذا نرغب في التقييم ؟ يعد التقييم ضروريا للأسباب الموالية :
  - تحسين القرارات المرتبطة بنتائج التعلم لدى كل متعلم ؛
  - إخبار المتعلم وولي أمره بوثيرة التقدم نحو الأهداف المتوخاة ؛
  - منح الشواهد الدراسية الضرورية للمتعلم والمجتمع ؛
  - تحسين جودة التعليم بصفة عامة.

- **لفائدة من يتم التقييم ؟** يكون التقييم عادة لفائدة فرقاء عملية التدريس والتعلم :

• المدرس من أجل التشخيص البيداغوجي ؛
• المتعلم بهدف التحفيز والمراقبة والاستعداد للتقييم الذاتي ؛
• أطر المراقبة التربوية للاستجابة لحاجاتهم إلى مؤشرات موضوعية سلسة ؛
• آباء وأولياء المتعلمين، بهدف تتبع التحصيل والاطمئنان على سير التدريس والتقدم نحو تحقيق الأهداف.

- **حول ماذا يقوم التقييم ؟** يقوم التقييم على التوجهين، التكويني والإجمالي.

- **ما هو الوقت الملائم لإجراء التقييم ؟** تفرض شروط القيادة البيداغوجية السليمة الالتزام بمجموعة من محطات التقييم، وهي التقييم التكويني القبلي، والتقييم التكويني التفاعلي، والتقييم التكويني المنتظم، والتقييم التكويني المرحلي، والتقييم التكويني التشخيصي، والتقييم الإجمالي.

- **كيف يتم إنجاز عملية التقييم ؟** يتم إنجاز عملية التقييم عبر ثلاث محطات رئيسة، وهي :

• محطة جمع المعلومات والمعطيات الخام ؛
• محطة معالجة المعلومات والمعطيات ؛
• محطة استغلال المعلومات والنتائج بهدف اتخاذ القرارات البيداغوجية الملائمة لكل حالة.

يمكن اختزال المرتكزات الديداكتيكية خلال عملية التدرج في أجرأة الكفايات، بناء على الأهداف العامة المسطرة في المناهج الدراسية ؛ وذلك بهدف تحقيق الأهداف الإجرائية القابلة للملاحظة والقياس. في هذا السياق، يتمحور التقييم حول ما يلي :

• **صلاحية الاتفاق** : وهي سعي المدرسين إلى جعل نفس السلوكات مطابقة لكل هدف ينشدونه ؛
• **المردودية الفردية للمتعلم** : ترتكز على البنية الذهنية للمتعلم، وعلى الوضوح والتمثل بشأن التحكم في الهدف ؛
• **قابلية الهدف للبلوغ** : وهي تقتضي التحكم في هذا الهدف باعتبار خصوصيات الظرفية وإكراهاتها ؛
• **الاستعداد البيداغوجي للمدرس** : وهو يفيد الاستعداد لتأطير المتعلمين وتوجيههم نحو تحقيق الهدف المنشود ؛

- **القيمة التراكمية للهدف أو الكفاية** : أي موقع الكفاية من المكتسبات الضرورية، وإمكانة التحويل والتعميم على سياقات أخرى ؛
- **درجة الاستمرارية أو الاحتفاظ** : وهي تهم التحكم في الكفايات بعد أمد من اكتسابها ؛
- **الفائدة من الهدف أو الكفاية** : أي تجليات الفائدة من الكفاية على مستوى الحياة اليومية والمهنية.

2. الإطار المرجعي لتقييم الكفايات :

يسعى التقييم البيداغوجي بواسطة الكفايات إلى إيجاد الحلول المناسبة لمختلف القضايا التي يطرحها مشروع هندسة عملية تقييمية ذات أهداف مضبوطة ؛ ومن تم، فإن مصداقية وصلاحية المعايير والمقاييس المعتمدة في هذا الصدد تفرض الاستناد إلى مجموعة من الحقائق، تتمثل أهمها في :

- كون قياس مستوى التحصيل لدى المتعلمين مسألة أساسية لضمان الجودة والتحقق من حصول التعلم ؛
- جمع المعطيات لتقييم التحصيل لدى المتعلمين قد يتم في ظروف عادية، مثلما يمكنه أن يتم في ظروف استثنائية ؛
- ضرورة توحيد الإجراءات والمساطر بشكل يكفل مماثلة الظروف كلما تم الانتقال من قسم دراسي إلى آخر ؛ وذلك مع السعي إلى توحيد المقاربة والمنهجية.

انطلاقا من هذه الحقائق في أسسها ومحدداتها، وارتكازا على مستلزمات تقييم الكفايات الأساسية، تجدر الإشارة إلى أن مقاييس ومعايير إجراء التقييم الفعال تتفرع إلى أربعة محاور رئيسية، وهي :

- التخطيط والتدبير وإرساء الأهداف ؛
- إعداد أدوات جمع المعطيات وإجراء التقييم ؛
- جمع المعطيات ومعالجتها الإحصائية ؛
- تأويل المعطيات وصياغة تقرير حول نتائج عملية التقييم.

يقتضي التخطيط لإرساء الأهداف الوظيفية، الاعتماد على صنافة مناسبة لأهم مراحل عملية التدريس والتعلم، والاستراتيجيات المتبناة خلالها. في هذا الصدد، تبقى مقاربة

التقييم المرتكزة على مجال الكفايات، هي الأوفر حظا في منح فرصة حقيقية لأجرأة عملية التقييم ؛ ذلك أن هذه المقاربة قابلة للتطبيق أيا كانت صنافة الأهداف البيداغوجية المعتمدة.

إن الأعمال المرتبطة بإعداد وصياغة أدوات التقييم وجمع المعطيات، تجد منطلقها في عملية التعريف بالكفاية أو الكفايات المراد تقييمها. وبعد هذا التعريف، يتم وضع تصور مضبوط لكيفية تصميم الاختبار الذي سيعتمد في التقييم ضمن جدول للتخصيصات.

بهدف التأكد من اكتساب المتعلمين للكفايات الأساسية المنشودة والتحكم فيها، يخضع جمع المعطيات اللازمة لتقييم التحصيل لمنهجية تختلف حسب اختلاف الوظيفة من التقييم، وكذلك تبعا لنوعية القرارات البيداغوجية المراد اتخاذها. من هذا المنطلق، يؤكد جل الباحثين على الاختلاف المتواجد ما بين التقييم التكويني والتقييم الإجمالي ؛ والجدول الموالي يبين المحطات المنهجية الخاصة بكل من هذين التقييمين :

نـــوع التـقـيـيـــم	المحـطـــات المـنـهـجـيـــة
التقييم التكويني	• تحليل إنجازات منفردة بحذر. • تحليل وملاحظة تصرف شمولي. • مراعاة شخصية المتعلم. • اعتبار مختلف مستويات الأهداف. • تنويع مصادر وأشكال التغذية الراجعة.
التقييم الإجمالي	• مقارنة محطات التعلم. • مقارنة أهداف تعليمية مختلفة. • مقارنة أفراد أو جماعات.

بما أن منهجية وأدوات جمع المعطيات تختلف تبعا لاختلاف نوع التقييم وطبيعة الأحكام والقرارات البيداغوجية الناتجة عنه ؛ فإن تأويل هذه المعطيات يفترض اختلاف المقاربات المعتمدة في ذلك :

– **التقييم التكويني** : يتسم بتنوع مرجعية التأويل ؛ ومن تم، فهو يعتمد بالأساس على مبدأين رئيسين، وهما توجيه الاهتمام وإرشاد المتعلم، في إطار ما يصطلح عليه بالقيادة الديداكتيكية Pilotage didactique، التي تظل أساس القيادة البيداغوجية ومنطلق تحقيقها على مستوى

المؤسسة. أما المبدأ الثاني، فهو يتعلق باعتبار كافة التحويلات تتجلى في السلوك أو الإنجاز الملاحظ في سياق بيداغوجي معين.

- **التقييم الإجمالي** : يتسم على خلاف التقييم التكويني بمعايير ثابتة. عندما يكون التقييم الإجمالي موجها لوضع حصيلة ؛ فإن السلوك موضوع الملاحظة والقياس، ينبغي أن يكون محددا بشكل موضوعي ؛ وذلك تفاديا لاختلاف الملاحظين بشأن دلالته ؛ ونتيجة لذلك، التوصل إلى خلاصات متناقضة بخصوص إنجازاته وجودته. وسعيا إلى تفادي ذلك، يلتمس التقييم مرجعيتين موضوعيتين، وهما السلوك الذي يميز التعلم المستهدف ويخصه، والسلوك الذي يطبع مجموعة من المتعلمين في وضع بيداغوجي مماثل.

23

التربية على القيم

• **توطئة :**

تشكل القيم المعالم والبوصلة الموجهة للفكر والتصرف ؛ وفي غيابها يحدث اختلال لا مثيل له، يترتب عنه تيه ولا توازن يتنافيان والنمو الطبيعي لأي شخص أو جماعة أو مجتمع من المجتمعات ؛ ذلك أن التيه والاغتراب يعنيان فقدان القيم ؛ وهو ما يحيل على حتمية فقدان الذاكرة، سواء كانت شخصية أو جماعية أو حضارية ؛ مما يقود بالتأكيد إلى فقدان الذات ومفهومها التاريخي الضروري لضمان الاستمرارية والبقاء وفق معايير القيم المحلية والكونية[1].

تكتسي وظيفة القيم داخل أي مجتمع من المجتمعات أهمية بالغة، لكونها تشكل المعالم التي يبني عليها التفكير ومختلف التصرفات الفردية والجماعية والمجتمعية وحتى الكونية ؛ وبالتالي فإن أي اختلال يصيب القيم ينعكس حتما على السلامة المأمولة للأفراد وللمجتمع بصفة عامة. وإذا كان من البديهي أن تتعرض القيم لفعل التغيير نتيجة النمو والتطور ؛ فإن ذلك لا يفيد بأية حال القطعية الإبستيمولوجية التي قد تطال المعرفة في زمن ما ؛ بل هي على خلاف ذلك، وباعتبارها ذات قاعدة وجدانية ؛ فهي تتطلب الاستمرارية والاتصالية في صيرورة نموها وتطورها، حتى لا يتعرض الوجدان المجتمعي لصدمة عنيفة أو رجة قد تؤدي به إلى حالة من الاضطراب وفقدان الهوية والتيه. إنه التيه المجتمعي الذي يمثل أخطر صورة للاختلال والاضطراب لأي مجتمع من المجتمعات، التي فرطت في القيم وفي أهميتها الحيوية والوجودية[2].

أولا - التربية على القيم ومجالاتها :

1. القيم العالمية وأثرها في السلوك الإنساني :

يوقفنا الحديث عن القيم العالمية على رصد محدداتها، وهي التي حددتها الباحثة سعاد جبر سعيد فيما يلي :

---

(1) عبد الكريم غريب التربية على القيم، مجلة عالم التربية، 2012.
(2) نفس المرجع.

- القيم محك نحكم بمقتضاه ونحدد على أساسه ما هو مرغوب فيه أو مفضل في موقف توجد فيه عدة بدائل ؛
- القيم تتحدد من خلالها أهداف معينة أو غايات ووسائل لتحقيق هذه الأهداف أو الغايات؛
- تتيح القيم الحكم سلبا أو إيجابا على مظاهر معينة من الخبرة في ضوء عملية التقييم التي يباشرها الفرد ؛
- تمكن القيم من التعبير عن بدائل في ظل بدائل متعددة أمام الفرد ؛ و ذلك حتى يمكن الكشف عن البدائل وعن خاصية الانتقائية التي تتميز بها القيم ؛
- تتخذ هذه البدائل أحد أشكال التعبير الوجوبي، حيث تكتشف عن طريق ذلك خاصية الوجوب أو الإلزام التي تتسم بها القيم ؛
- يختلف وزن القيمة من فرد لآخر، بقدر احتكام هؤلاء الأفراد إلى هذه القيمة في المواقف المختلفة ؛
- تمثل القيم ذات الأهمية بالنسبة للفرد وزنا أكبر نسبيا في نسق القيم، وتمثل الأقل أهمية وزنا نسبيا أقل في هذا النسق[3].

تتفرد القيم بمجموعة من الخصائص، ومن ضمنها أنها مجردة، بمعنى غير محسوسة ؛ ولكل قيمة مؤشراتها ؛ لذلك، يمكن للإنسان العادي أن ينعت موقفا معينا بأنه يتسم بالعدل أو الظلم. نجمل خصائص القيم فيما يلي :

- القيم تكتسب من البيئة التي تحيط بالفرد ؛
- القيم موجهات لسلوك المجتمع السائدة فيه ؛ وهي تشكل منظومة متكافلة، ولا تشتغل كل منها بصورة منعزلة عن غيرها من القيم.
- استنادا إلى حاجات المجتمع، لا تتموضع القيم في نفس الدرجة من الأهمية ؛ فهي ذات طبيعة متدرجة ؛ فهنالك قيم أساسية وقيم فرعية تنضوي تحتها ؛ لذلك ينبغي التعرف على التنظيم الهرمي للقيم السائدة في مجتمع معين، أو مؤسسة معينة أو فرد معين.

2. التربية على القيم :

تشكل التربية ضرورة هامة في الوقت الراهن أكثر من أي وقت مضى ؛ وذلك بالنظر لانحطاط الجانب القيمي لدى الأفراد على المستوى العالمي ؛ بحيث يتجلى ذلك، في اتساع

(3) سعاد جبر سعيد : القيم العالمية في السلوك الإنساني ؛ قراءة عبد الكريم غريب، مجلة عالم التربية، 2012.

دائرة الجريمة والفساد، وضعف الضمير الإنساني وتغليب المصلحة الخاصة. وبما أن القيم هي الموجه الرئيس للعملية التربوية ؛ من حيث أنها ترسم الطريق وتنبثق عنها الأهداف، فإن التربية في هذا المسار تتوخى بناء الفرد الصالح، الذي ينشد المنفعة لنفسه ولمجتمعه ؛ ومن تم، يسهم في تنمية المجتمع الذي ينتمي إليه.

إن الفرد الذي يباشر عمله من إطار قيمي سليم، يفلح في توجيه كافة طاقاته وإمكاناته لخدمة المجتمع، من خلال إسهامه في تنمية الإنتاج ونهضة المجتمع. فالتربية تمثل في جوهرها عملية قيمية؛ إذ أنها تسعى لتوجيه الفرد والجماعة نحو الأفضل. والمؤسسات التربوية تتوخى بالأساس بناء القيم في المجالات الحياتية المختلفة، النفسية والاجتماعية والأخلاقية والفكرية ؛ وعلى هذا الأساس، تشتغل المؤسسة التعليمية من أجل أن تعكس صورة الواقع المعيش والمستقبل المنشود؛ وعلى سبيل المثال، يعد تكافؤ الفرص قيمة، والعمل المجدي اجتماعيا قيمة، والعلم الوظيفي قيمة، يتمثل هدفها في تحقيق رفاهية أفراد المجتمع ؛ والتعاون من أجل المصلحة العامة قيمة، يتم على ضوئها تأسيس العلاقات الإنسانية الطيبة.

بالنظر للدور البارز للقيم على مستوى الفرد والجماعة، كانت حاجة الفرد إلى مجموعة من القيم تعادل حاجة المجتمع إليها ؛ ذلك أن تكامل الشخصية، يرتكز بالأساس على اتساق المنظومة القيمية. ويتمثل دور المؤسسات التربوية في أي مجتمع كان في إكساب المعارف الضرورية، ومساعدة الأفراد على فهم قيمهم والارتباط بها وممارستها ؛ وهو ما من شأنه أن يهيء لهم مناخا ملائما للاستقرار[4].

يستحيل على أي توجه أو ممارسة تربوية تحقيق النجاعة والنجاح المنشودين في غياب مراعاة القيم، والسعي إلى غرسها في الأجيال الناشئة ؛ لذلك، صار من الحتمي إعادة النظر في مسألة التربية ؛ وعلى الأخص، فيما يتعلق بمجال القيم. وإلى جانب هذا، فالأهداف التربوية والغايات والاستراتيجيات، تشتق من القيم السليمة، التي تراعي العلاقات الإنسانية في مختلف أبعادها.

تمثل القيم إذن الإطار المرجعي، الذي يؤول إليه حكم تصرفات الفرد والجماعة ؛ ومن تم، فإن دورها يتمثل في تكوين شخصية الفرد ونسقه المعرفي، وتشكيل الشخصية القومية ؛ و هي التي تحدد مكانة وقدرة وقيمة الفرد في المجتمع الذي يحيا في ظله، باعتبار أنها تمثل الأحكام المعيارية التي يرتكز عليها الفرد في تقييم سلوكه وسلوك الآخرين، مثلما تمثل حصنا يحميه بمعية الأفراد من حوله.

---

(4) موسى سلمان، علاقة القيم الاجتماعية والتربوية في ممارسة التعليم ومدى التزام المعلمين، ص 12.

لا يمكن تصور التنمية من دون أن تكون مشفوعة بمجموعة من القيم ؛ فلا يمكن حصر التنمية في عملية اقتصادية تتحدد في توفير مناصب شغل، وإغفال مؤشرات التقدم والتخلف المرتبط بالقيم، التي تحكم المسار الثقافي والاجتماعي والسياسي ؛ ذلك أن التربية تظل على صلة وثيقة بالمفهوم الشامل للتنمية ؛ فهي لا تحد في بناء السلوك الفردي، بقدر ما توجه وتربي كافة الطاقات الفاعلة داخل ساحة التنمية.

لقد أكدت العقود الأولى من تجارب التنمية الاقتصادية في الدول النامية فشلها، بسبب تركيزها على الشق المادي فحسب ؛ متجاهلة العنصر المحرك للتنمية، أي الإنسان بما يحمله من قيم[5]. إذن فالقيم تضطلع بدور هام في التنمية البشرية والمستدامة، لأنها تشكل المحرك الفعلي للتطور الحضاري ؛ ومن دون إيلاء الأهمية اللازمة لهذا الجانب، يستحيل تحقيق النتائج المنتظرة من أي مشروع مجتمعي تنموي.

2.1. القيم والتنشئة الاجتماعية للفرد :

تلتقي عدة علوم اجتماعية في موضوع التنشئة الاجتماعية، ومن ضمنها علم النفس الاجتماعي، وعلم الاجتماع، والأنثربولوجيا الاجتماعية والثقافية، والإثنولوجيا والإثنوغرافيا..؛ وتفيد التنشئة الاجتماعية، عملية تسعى إلى تحقيق تكامل الفرد ضمن جماعة اجتماعية معينة، عن طريق اكتسابه ثقافة الجماعة. فهي عملية يتم من خلالها تظافر الجهود في مختلف المؤسسات التربوية بهدف تعليم وإكساب الطفل مقومات النسق السوسيوثقافي السائد ؛ بمعنى، مجموع العادات والتقاليد والقيم والمعارف والعلوم، والسعي إلى تكوين شخصيته في مختلف مراحل حياته، التي يقضيها داخل هذه المؤسسات، قصد الاندماج داخل المجتمع. فالطفل «يستدمج القيم والاتجاهات والمهارات والأدوار التي تشكل شخصيته، والتي تؤدي إلى تحقيق تكامله مع المجتمع الذي يعيش فيه. إنها بهذا المفهوم، عملية تطبيع اجتماعي ؛ أي جهد تبذله الجماعة لتشكيل الفرد وصياغته في قالب معين»[6].

تهدف التنشئة الاجتماعية عموما، إلى تحويل الإنسان من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي، وتكييفه لاكتساب قيم ومعايير وسلوكات ومهارات، تؤهله للعيش في ظل الجماعة التي ينتمي إليها، بكل ما تتميزبه من مقومات وخصوصيات سوسيوثقافية محددة. تتعدد تسميات عملية التنشئة الاجتماعية، ومن ضمنها تلك التي صاغها نيو كومب Now Comb، مثل الاندماج الاجتماعي والتعلم الاجتماعي والتطبيع الاجتماعي والثقافي ؛ وهي كلها في نظر

(5) داودي الطيب، تمويل التنمية الاقتصادية من منظور إسلامي، ص 6.
(6) علياء شكري، الطفل والتنشئة الاجتماعية، ص 81.

هذا الباحث، مفاهيم لا تخرج عن كونها عمليات نمو وارتقاء اجتماعي، يتطور في ظلها الأداء السلوكي للفرد من الطابع السلبي المجرد إلى الطابع الإيجابي الموجه في المواقف الاجتماعية المتباينة التي يمر بها منذ طفولته، وفقا لما يكتسبه من خبرات وتجارب سارة أو مؤلمة أثناء تفاعله مع المحيطين به في البيئة التي يحيا في ظلها، متأثرة بما يميز شخصيته من خصائص بيولوجية وسيكولوجية يختلف فيها عن غيره من الأفراد.

تتواجد عدة عوامل تؤثر في التنشئة الاجتماعية، نجملها في العامل البيئي والعامل الاقتصادي، ثم العامل الوراثي.

أ - **العامل البيئي** : من منظور علماء النفس، يشمل مفهوم البيئة كافة المثيرات التي تحيط بالإنسان، والتي يتفاعل معها هذا الأخير، من خلال تأثره بها أو تأثيره فيها. يتعلق الأمر، بمجموع العوامل التي تسهم بدور فعال في عملية التنشئة الاجتماعية ؛ وهي تتعدد ؛ حيث «قد بات من المسلم به أنه لا يمكن وضع حصر شامل لها بشكل دقيق ؛ ونظرا لأهمية هذه العوامل وتأثيراتها المختلفة على الأحياء جميعا وفي مقدمتها الإنسان ؛ فقد أصبحت الحاجة ماسة إلى دراستها ؛ أو بعبارة أدق، دراسة تلك العوامل الرئيسة منها، والتي تقع تحت حس الإنسان ومشاهدته، فمنها الوسط الطبيعي أو العوامل البيئية، والوسط الأسري، أي الأسرة كجماعة من الأفراد. وينعكس المستوى السوسيوثقافي للأسرة على تنشئة الطفل، فعدم التوافق العائلي مثلا، يؤثر تأثيرا كبيرا في تكوين العادات ونمو الشخصية وتكاملها»[7].

تضطلع الإيكولوجيا بدراسة الأنماط التي تتكيف بها كافة الكائنات الحية مع بيآتها ؛ كما أنها تهتم بالوسائل التي تحقق بها هذه الكائنات نوعا من التوازن الديناميكي والتبادلية المشتركة ؛ ومن ضمن هذه البيئات، «فإن رؤية التلميذ من هذا الواقع تساعد في التركيز على ما هو متوافر من موارد تتعلق بتربيته وتنشئته وتعليمه، وإثارة حوافزه، والتركيز أيضا على ما يجب توافره من وسائل الدعم النابعة من بيئته ؛ وذلك بهدف مساعدته على بلوغ أقصى ما يمكن تحقيقه من نمو، واكتشاف كل ما لديه من قدرات تساعده على معايشة الغير»[8].

ب - **العامل الاقتصادي** : يتمثل هذا العامل في المستوى المعيشي للأفراد ؛ إذ أن الإمكانات المادية للأسرة تنعكس سلبيا أو إيجابيا على تنشئة وتعليم الفرد وتهييئه للاندماج في المجتمع، ذلك أن كل مجتمع يحتوي على عناصر بشرية مختلفة، وتتميز كل من هذه الفئات الاجتماعية بخاصيات في عيشها ونمط حياتها، وعاداتها وتقاليدها ومستواها المعيشي ؛ بل وحتى لغتها

---

(7) محمد الدريج : المشكلات الأسرية والانفعالية للمراهق المغربي، ص 15.
(8) جلال الدين الغزاوي : ص 27.

الخاصة، التي تتداولها في التواصل بين أفرادها ؛ فاندماج الطفل في وسط معين، لا يتحقق إلا بقبول ما يتلقاه من عادات وأفكار وقيم ومعايير.

ج - **العامل الوراثي** : يفيد هذا العامل، أن المورثات تحدد المواصفات التي سيكون عليها الفرد من حيث القامة والوزن ولون البشرة والعينين والشعر، وكافة الصفات التي تعمل الوراثة على نقلها من الآباء إلى الأبناء. هنالك من الباحثين، من أمثال ماك دورجيل Mac Dourgel، الذين يؤكدون بأن العوامل الوراثية مسؤولة بمفردها عن خصائص الفرد التي يختلف فيها عن باقي الأفراد. إن الصفات البشرية النفسية والعقلية تنتقل عبر الأجيال نتيجة لكون الجسم يحتوي على مكونات ثنائية متصلة ؛ حيث إن كل مكون يمثل عاملا وراثيا مزدوجا، يتصل أحدهما بالأم والآخر بالأب، أي بقطبي الأسرة، نواة المجتمع وأصل التنشئة الاجتماعية.

في هذا الصدد يرى **عبد الكريم غريب**، أن مسألة الوراثة خاضعة للمرجعية الإبستيمولوجية المطبقة لباشلار Bachlard أو البنائية لبياجي Piaget ؛ حيث الفرد أو الطفل يولد وهو مزود بامكانات Potentiels وراثية، لكنها عند تفاعلها مع المحيط تصقل وتتطور إيجابا أو سلبا، حسب ما يوفره ذلك المحيط من إمكانات مساعدة أو كابحة.

وعلى هذا الأساس، فالوراثة لوحدها في معزل عن تأثير المحيط غير قادرة على بلورة نفسها بنفسها والعكس صحيح ؛ من هنا جاء الحديث عن الذكاء السائل (الوراثي) والذكاء المصقول (المتأثر بالبيئة والمحين) ؛ ولنا في هذا الباب العديد من الأمثلة، كالأطفال الذئاب والطفل الألماني هانز...؛ زد على ذلك، أطفال الأوساط المحظوظة وأطفال الأوساط غير المحظوظة[9].

تمر عملية التنشئة الاجتماعية عبر مجموعة من المؤسسات، تتطلب التربية على القيم وتمريرها بشكل سليم بواسطتها نوعا من التكامل والانسجام ؛ وتتمثل هذه المؤسسات في الأسرة والمدرسة والشارع ووسائل الإعلام.

هـ - **الأسرة** : تشكل الإطار المرجعي الأول للطفل ؛ وهو يتمثل من خلالها قيم ومعايير المجتمع وتقاليده وأعرافه ؛ ومن تم، فإن الأسرة تضطلع بدور مهم في تحديد معالم شخصية الطفل وتنميتها. من هذا المنطلق، تمثل الأسرة «أول محيط اجتماعي يتعلم فيه الطفل الأنماط التي ستشكل السمات الأساسية لشخصيته، ففيه يكتسب بذور الحب والكراهية والتعاون والتنافس والنزوع نحو التسلط أو نحو الخنوع، كما تتكون النماذج الأولى لأهم الاتجاهات التي تحدد شخصيته مستقبلا، أي شخصيته وهو مراهق ثم شخصيته وهو راشد[10]، إن التنشئة

(9) عبد الكريم غريب : التدريس بالوحدات، 1996.
(10) مجلة التدريس.

الاجتماعية للفرد، ولكونها سيرورة سوسيوتربوية متواصلة ؛ فهي تنطلق من الأسرة لكي تعود إليها ؛ وما باقي المؤسسات إلا امتداد لها ؛ وهكذا «فالتربية لا تتم على نحو واحد أو بوسيلة واحدة، فتتوسل الأسرة إلى ذلك بالقدرة أولا، وبالتعويد والتدريب المتواتر، وبالأوامر والنواهي المباشرة والمتفاوتة القوة»[11].

و - المدرسة : لابد من الإشارة في المقام الأول، إلى أن عملية التنشئة الاجتماعية المتجلية في نقل الثرات الثقافي واستدخال القيم والممارسات، لا تنحصر في حدود زمنية محددة، وإنما تتم بشكل متواتر في سنوات العمر الأولى، لتظل مستمرة بعد ذلك. في هذا السياق، تتموضع المدرسة لاستكمال دور الأسرة فيما يتعلق بهذه التنشئة ؛ فهي تؤثر في الطفل قصد صياغته من جديد وإدماجه في إطار معرفي وقيمي وحضاري معين، عبر المناهج المعتمدة.

تحظى المدرسة بمكانة خاصة لدى مختلف الشرائح الاجتماعية، بالنظر لدورها الفعال في تربية الأبناء، والاستجابة لحاجاتهم الاستكشافية والمعرفية ؛ فدور المدرسة لم يعد يقتصر على الجانب المعرفي والفكري، بل صارت هذه المؤسسة تعنى بتربية مرتاديها وتنمية شخصياتهم، بهدف أن يتمكنوا من مسايرة تطورات المجتمع ومستجداته وتحولاته القيمية والحضارية. على هذا الأساس، فإن المدرسة باعتبارها مؤسسة اجتماعية وفضاء محوري لتكوين المواطن، تمتد تأثيراتها التربوية والتنشيئية إلى أعماق مكونات الطفل، بغرض تنمية مهاراته بمختلف أصنافها، وتكوين الاتجاهات والقيم والأطر المرجعية الاجتماعية اللازمة لتيسير اندماج الفرد في المجتمع. ويظل المدرس هو الجسر الذي يربط بين ثقافة المجتمع وثقافة الطفل ؛ فهو الذي يضطلع بتنظيم التفاعلات وأشكال التواصل داخل الفصل الدراسي، ويراقب السلوك المعرفي والأخلاقي للطفل.

ز - الشارع : يعد الشارع فضاء عموميا بطبيعته وبحكم تصور المجتمع له ؛ وبالنظر للطبيعة العمرانية والاقتصادية للمدن، خاصة في الوقت الراهن ؛ فقد أضحى يشكل متنفسا لكافة أفراد الأسرة ؛ بحيث يلجه الجميع ويقيم علاقات مع الآخرين بهدف تجديد الحيوية. كما أصبح الشارع بالنسبة للطفل والمراهق فضاء يبحث فيه عن هويته التائهة في البيت أمام سلطة الوالدين؛ وهو ما يتجلى في تجمعات الأطفال والمراهقين في الشوارع والساحات العمومية ؛ وكأنهم من خلال ذلك يبنون عالمهم الخاص، الذي يختلف عن عالم الكبار. إضافة إلى ذلك، يعتبر الشارع فضاء اجتماعيا عموميا، يثير غريزة حب الاستطلاع لدى الطفل ؛ إذ يروم معرفة المجهول وما يحيط به من أسرار وحقائق، وهو ما من شأنه أن يفتح باب الموهبة والابتكار لدى الطفل.

---

(11) علياء شكري، الطفل والتنشئة الاجتماعية.

ح - **وسائل الإعلام** : أكيد أن غزو وسائل الإعلام للمجتمع الحديث بكافة مكوناته قد جعل الطفل ينصهر في هذا العالم ؛ ومن هنا، زاحمت وسائل الإعلام دور الأسرة والمدرسة في التنشئة الاجتماعية. لقد أفضت تقنيات التواصل الحديثة إلى هيمنة وسائل الإعلام، فأضحت هي المصدر الرئيس للتنشئة الاجتماعية بكافة مضامينها وقيمها.

2.2. التربية على الديمقراطية :

شدد العديد من الفلاسفة والمفكرين على أهمية التربية على الديمقراطية في تقدم المجتمع ورقية ؛ لذلك، دأب رجال السياسة على وضع الشأن التربوي في أولويات اهتماماتهم ؛ إذ كانت السياسة القائمة في كل مجتمع تصطبغ بها مدرسته. ومن المؤكد أن السياسة الديمقراطية تنعكس بشكل إيجابي على الوظيفة السامية للمدرسة من خلال عملية تنشئة الأفراد وبناء معارفهم وترسيخ القيم لديهم.

هنالك جدلية قائمة بين المدرسة والسياسة الاجتماعية ؛ وهي تكشف أهمية قيم الديمقراطية في السياسة المتبعة في المجتمع، وتأثيرها الإيجابي على تربية المتعلمين ومردوديتهم، وتأهيلهم الصالح داخل المجتمع الذي أضحى في الوقت الراهن المعولم في أمس الحاجة إلى متعلمين يمتلكون المعرفة ويتحلون بقيم سليمة، حتى يتسنى لهم كسب الرهانات والتحديات المطروحة.

تبرهن العديد من التجارب التي مرت بها الأمم السابقة في ممارسة الديمقراطية، أن العمل السياسي لم يكن أبدا هو الطريق الوحيد لإرساء ركائز المجتمع الديمقراطي ؛ بل غالبا ما تزامن مع أنشطة أخرى تمت على مستويات عدة، وبخاصة المستوى الثقافي والتربوي ؛ مما يعني، أنه لم يكن هناك فصل بين نشاط السياسي ونشاط المفكر والمربي ؛ بحيث أن الجميع يعمل على ترجمة القيم والمثل على أرض الواقع.

هنالك علاقة وطيدة ما بين الديمقراطية، باعتبارها نسقا سوسيوثقافيا والتربية كمؤسسة اجتماعية وثقافية، تسعى إلى نشر قيم ومعايير هذا النسق بين الأفراد والجماعات. إن تعريفات النموذج الديمقراطي، وإن تعددت ؛ فإنها تجتمع كلها حول اعتبار هذا النموذج نسقا سوسيوثقافيا، حيث «يتضمن جملة من المعتقدات والتصورات والتعميمات والقيم التي تنطوي على تصور معين من المعرفة، وحول علاقات الإنسان بالمجتمع والطبيعة ؛ إضافة إلى جملة من الاهتمامات وطريقة في الفعل والتصرف ؛ وكل ذلك، يحدد ويضبط المجال الممكن لجماعة بشرية معينة وممارستها الاجتماعية والثقافية، كما يضمن من جهة أخرى انسجامها وإجماعها النسبي»[12].

---

(12) Y. Bertrand et P. Valon, Les options en éducation, P. 32

تتواجد بين النموذج الديمقراطي والنموذج التربوي باعتبارهما نسقين ثقافيين واجتماعيين صلة وطيدة، تتسم بالخاصية الجدلية ؛ بحيث يمنح النموذج التربوي توجهاته من النموذج الديمقراطي، ويسعى إلى تجسيده في سلوكات الأفراد بتأثيره الديداكتيكي، ويسعى النموذج الثاني إلى الحفاظ على انسجام التربية مع أهدافه الكبرى، وأن ينحو بها في اتجاه الالتزام، من خلال إيجاد أفراد يقتنعون بقيمه ومعاييره ويمتثلون لضوابطه، ويكونون على استعداد للانخراط في المشاركة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية. في هذا السياق، تبدو العلاقة بين النموذجين متسمة بنوع من الخضوع والتبعية ؛ حيث تلعب المدرسة، كترجمة فعلية للنموذج التربوي ؛ وظيفة محافظة، لأنها لا تقوم سوى بالعمل في نطاق النموذج الديمقراطي.

يتمثل المستوى الثاني في هذه العلاقة الجدلية بين النموذج الديمقراطي والنموذج التربوي، في كون كليهما يتضمن أسلوبا معينا من أساليب ممارسة السلطة. فإذا كانت الديمقراطية تتبنى أسلوبا منفتحا في الممارسة السياسية ؛ فإن التربية حينما تعمل في نفس السياق الديمقراطي ؛ فهي تسعى إلى أن يستدخل المتعلم نفس الأسلوب الديمقراطي، من خلال ميكانيزمات وعلاقات بيداغوجية متفتحة، تسعى إلى بلورة وتكثيف التفاعل الاجتماعي في ظل الفصل الدراسي، وتمتين روح المشاركة في إنجاز المهام والأنشطة التربوية ؛ بالإضافة إلى نشر مضامين فكرية ومعرفية تنسجم مع المنهج الديمقراطي. ومجمل القول، تشكل المدرسة من هذا المنطلق، الآلية الاجتماعية التي تركز عليها السلطة القائمة والمجتمع لخلق الفرد القادر على التعامل والتفاعل ديمقراطيا، إن على مستوى سلوكاته السياسية أو المهنية أو الاجتماعية.

2.3. التربية على قيم المواطنة والسلوك المدني :

من الإكيد، أن القيم تضطلع بشكل عام بتأطير حياة الفرد وتوجيه مشاريعه وتطلعاته نحو مستقبل أفضل ؛ بالإضافة إلى أنها تشكل مدخلا للعمل الجماعي والتعاضد والمنافسة الشريفة، سيما عندما توجد لها قواسم مشتركة لدى أفراد جماعة معينة، ويتم الاستناد إليها لتحديد المعايير وضبط الاستحقاقات، وتوجيه الجهود نحو الهدف المنشود. تؤكد العديد من المراجع، أن القيم هي مفتاح نجاح الأفراد والمؤسسات ؛ ومن ضمنها المؤسسة التعليمية، في تحقيق أهداف مشاريعها والارتقاء بإنجازيتها ومردوديتها ؛ وذلك بفضل ما تولده هذه القيم من طاقات وما توفره من وضوح الرؤية، ومن تناغم في الأحاسيس والأفعال لدى الأشخاص بصفة خاصة والمجهودات البشرية بشكل عام. على هذا الأساس، يتطلب الأمر من الأفراد والمجتمع، العمل على تحديد القيم وترسيخها بمختلف الوسائل التربوية.

عند الحديث عن القيم، فإن أول ما يتم استحضاره هي مجموعة من المبادئ الأساسية والمشتركة ما بين جماعة بشرية أو أفراد مجتمع برمته ؛ علما أن هنالك مبادئ كونية يتشاطرها

بنو البشر ؛ وهي التي نجدها في المواثيق الدولية على سبيل المثال. إلى جانب ذلك، تتواجد مبادئ خاصة، كتلك التي ترتبط بالثرات الثقافي والاجتماعي لجماعة معينة ؛ وعادة ما تكون ملموسة في السلوك اليومي لأفراد هذه الجماعة، ومن ضمنها القيم الفردية، وتتمظهر بدورها في صفات وسلوكات ومواقف وتوجهات كل واحد من أفراد الجماعة أو المجتمع.

فيما يتعلق بالقيم المرتبطة بالمواطنة والسلوك المدني، فهي تقسم إلى فئات، وهي كالتالي :[13]

- **القيم الخاصة** : وهي تندرج ضمن الصفات الأساسية للفرد، من حيث المعتقد والانتماء والمواقف والاتجاهات والسلوكات، كالصدق والمسؤولية والفضيلة والإنجازية.....
- **القيم الاجتماعية** : وهي ترتبط بحقوق الجماعات والمجتمع، وتتمثل على شكل مبادئ أساسية مشتركة، كالمساواة بين الأفراد والعدالة والحرية والاستقلال والوطنية والاعتزاز بها....
- **القيم السياسية** : وهي تتمحور حول القناعات بشأن أفضل وأنجع طرق تدبير وتسيير شؤون البلاد، ومن ضمنها الديمقراطية والمشاركة والتنمية والمسؤولية المدنية....
- **القيم الاقتصادية** : وهي تهم على سبيل المثال حق الملكية والتصرف فيها، وحق المنافسة، وواجب الأداء الضريبي والإسهام في التنمية الاجتماعية والثقافية والفنية....
- **القيم الدينية والعقائدية** : وهي تشمل جانبا روحيا يتمثل في الإيمان والعبادات، وجانب آخر يرتبط بالسلوك اليومي والعلاقات الاجتاعية.

يستخلص مما سلف، أن القيم الخاصة هي تلك التي يغذيها الفرد ويعتمدها في أعماله وسلوكاته ؛ أما القيم الاجتماعية، فهي تهم الحقوق المشتركة بين جماعة من الأفراد الذين يجمعهم مقام ووطن واحد. أما القيم السياسية فهي تتضمن المعتقدات الإيديولوجية في علاقة بأفضل وأنجع السبل في الحكم والتدبير والرخاء الاجتماعي والديمقراطية والمسؤولية المدنية. وبخصوص القيم الاقتصادية، فهي تتمحور حول الحقوق والواجبات، كالحق في الملكية وحرية المبادرة الشخصية وواجب أداء الضرائب.

تتمثل الفائدة الكبرى من مختلف هذه القيم وأنماطها في كونها توفر، سواء في المحيط الأسري أو المهني أو المجتمع ككل، قواعد سلوكية تمكن من إرساء الثقة بين أفراد المجتمع، ومن السعي سويا إلى تحقيق أهداف معينة ؛ ذلك أن القيم هي المحركات الفاعلة للتفكير والسلوك، بالإضافة

(13) محمد فاتحي، التربية على قيم المواطنة والسلوك المدني، المفعول الفردي والمسؤولية المشتركة، التربية على القيم، عالم التربية، العدد 21، 2012.

إلى أنها تتيح تبيان الحقوق والواجبات وترتيب الأولويات. من هذا المنطلق، فإن تبني مجموعة من القيم المشتركة، من شأنه أن يساعد على تقوية وتمتين اللحمة الاجتماعية والمهنية، وتغذية الحس الوطني والحضاري الإنساني.

2.4. التربية على قيم البيئة :

لعل ما يمنح المجتمع القيم الدالة على تحضره ورقيه، هو تطور الإنسان بالموازاة مع تطور العلم والتكنولوجيا ؛ وإلا فإنه ضرب من العبث أن يحيا الإنسان في عالم متطور دون أن يكون هو ذاته موضوع هذا التطور ؛ ولا يسعى إلى حسن التصرف كي يرقى سلوكه إلى مستوى التكنولوجيا وعصر العلم الذي يعيشه.

لا ترتبط قيم البيئة بتخليد اليوم العالمي لها أو تنظيم تظاهرات موسمية ؛ لأن ذلك يدخل في باب الاحتفال ليس إلا. أما التربية على احترام البيئة فينبغي أن تتسم بالاستمرارية ؛ لأنه من المحتم على الإنسان أن يتعلق ببيئته مثلما هو متعلق بالغذاء والتنفس والحياة.

يمر الحفاظ على البيئة واحترامها والتعلق بها، عبر قناة التربية ؛ وهي عملية تكوينية تتوخى تنمية الوعي لدى الإنسان، وإثارة اهتمامه بمصلحة المحيط الذي يحيا في كنفه ؛ من حيث نظافته وصحته وجماله ؛ وهو ما يندرج في مصلحة الإنسان نفسه. من هذا المنطلق، تنكشف ضرورة التربية على البيئة ؛ وذلك من خلال إكساب الإنسان المعارف والمهارات اللازمة لمعالجة المشاكل البيئية، واستباق مشكلات بيئية جديدة. غير أن ما يتعين التأكيد عليه، هو اكتساب الوعي بحماية البيئة لما تكتسيه من أهمية بالغة في الحفاظ على حياة الإنسان وسلامته من الأمراض والأوبئة. من هنا، تنجلي أهمية التربية في اكتساب القيم ومشاعر الاهتمام بالطبيعة، وحفز الأفراد على حماية البيئة ؛ إذ أن في حمايتها حماية لهم ولمصالحهم. ويبقى على عاتق الجميع الإسهام في صنع القرارات المتعلقة بحماية البيئة وحل المشاكل الناجمة عن إفسادها.

2.5. التربية على القيم الجمالية :

في مستهل هذا المعرض، لابد من الإشارة إلى أن التربية الجمالية تم إرساؤها في السابق على أسس خاطئة ؛ حيث حسب المقعدون لها، أن المعرفة بجمال الفن تمثل أفضل وسائل التربية الجمالية ؛ غير أن النظرة الجمالية المعاصرة فندت هذا التصور لسبب رئيس، وهو أن التفسيرات أو التأويلات الحديثة لا توازن ما بين علم الجمال والاستتيقا Esthétique أو تخندقهما في مقولة واحدة ؛ زد على ذلك، أن الجمال نفسه لا يمكنه أن يعادل المجال الفني ؛ إذ بإمكان الجمال أن يمتد إلى غير الفن أو الإنتاج الفني. من هنا، يرد حرص العديد من المجتمعات على إيلاء التربية

الجمالية الأهمية والمكانة التي تليق بها، من أجل تنمية شخصية المتعلم وصقلها بما يلائم قدراته واستعداداته العقلية والابتكارية.

تروم التربية الجمالية من منظور حديث، توجيه الفرد منذ النشأة وفق خطة بيداغوجية، كي يلحظ عناصر الجمال ثم يتمكن منها حسب ظروفه وبيئته، ويستطيع إصدار أحكام على الأشياء جماليا. إن التربية الجمالية تعطي الفرد إمكانة اكتساب القيم الجمالية في الواقع كما في الفن، وتفحص المعرفة والتذوق، والإعداد لهما نظريا وفلسفيا، وتطوير وتنمية الحواس عند الفرد المتذوق جماليا ؛ مما يسعفه في تحليل وتشريح الأعمال الفنية بدقة والحكم عليها. من جهة أخرى، تنمي التربية الجمالية في الفرد سمو الذوق الذي ينكشف من خلال أنماط السلوك والعلاقات الاجتماعية، وكذلك في الأشياء والموضوعات الحسية وغيرها. ومعنى التربية الجمالية في مجملها أو التربية على قيم الفن والجمال ؛ التربية على قيم الذوق والحس الجمالي والتهذيب السلوكي، والارتقاء بالحس الوجداني وتعميق القدرة على التمييز بين ما هو جيد وما هو قبيح.

ترتكز التربية على القيم الجمالية على ثلاث دعامات رئيسة، وهي كالتالي :[14]

أ – **الدعامة الجمالية** : وهي تتعلق بفهم الأشكال الفنية التي تشكل الإطار العام للعمل الإبداعي ؛ من قبيل دراسة الألوان، وفهم التفاعلات البصرية بين العلاقات والرموز والعناصر الإيقونية المماثلة، وإدراك التناغمات بين الخطوط والأشكال والكتل....

ب – **الدعامة الإنسانية** : وهي تهم معرفة المشكلات الإنسانية التي يعالجها العمل الفني، والمساهمة في إثارة القضايا والمواقف والأبعاد الإنسانية فيه، والمصاغة بلغة تشكيلية يتم رصدها وفهمها بالاحساس والبصر.

ج – **الدعامة الثقافية** : تتعلق بمحاولة استخلاص ما قد يتبدى في الإبداع الفني من تأثيرات إيديولوجية مختلفة.

من قبيل الخلاصة، يمكن القول إن التربية على القيم الفنية والجمالية، تسهم بشكل كبير في تنمية الحس والقدرة على النقد في حدود تشكيل أفكار ومعلومات وانطباعات بشأن العمل الفني، قبل ضبط استعمال الإواليات Mécanismes الأولية لإصدار أحكام تظل بالطبع متفاوتة ومتباينة، تبعا للأذواق الفردية والجماعية، إلى جانب الإلمام بلغة النقد وطرائق ممارسته[15].

---

(14) إبراهيم الحسين، القيم في الفن والجمال، مجلة عالم التربية، التربية على القيم، العدد 21، 2012، ص 495.
(15) نفس المرجع، ص 496.

ثانيا - المدرسة والتربية على القيم :

أكيد أن المدرسة تم إنشاؤها من قبل المجتمع بهدف تنشئة الأجيال اجتماعيا، لكونها ترتبط بالمحيط السوسيوثقافي بعلاقة بنيوية ووظيفية ؛ ولعل ما يؤكد تواجد هذه الصلة الوثيقة بين المدرسة والمجتمع، هو العمل الذي تقوم به المدرسة، من تربية المتعلمين وتنشئتهم وفق القيم التي يتبناها المجتمع في فلسفته وخياراته التربوية، والتي تتضمنها البرامج والمناهج التعليمية والتكوينية. يجب التذكير، أن تربية النشئ لا تبدأ في المدرسة، وإنما في الأسرة ؛ حيث يكتسب الطفل بعض القيم الإيجابية التي تعمل المدرسة على تدعيمها وتطويرها ؛ وفي حال سلبيتها، فإنها تسعى إلى تعديلها أو تغييرها عن طريق التعليم والتعلم تبعا للمرجعية المختارة. من هذا المنطلق، تستلزم التربية تظافر جهود الأسرة والمدرسة معا. وتصبح المدرسة إذن «ضرورية لتربية النشئ، لأنها مستمرة الوجود في حياته، راسخة البنية بتأثيرها القوي في شخصية وكفايات كل متعلم، وقوية لأنها بمنحها الشهادات، تعطي مفاتيح المكانة لكل واحد منهم في الحياة»[16].

إن تصور المدرسة للتعلم على هذه الشاكلة، ترافقه قيم جماعية، تستلزم من كل فرد من أفراد الجماعة احترام الآخر - كل فرد من الجماعة قادر على التعلم - واحترام قيم التضامن ؛ مما يحفز المتعلم على اكتساب سلوكات تتيح له الانفتاح على الآخرين والتسامح وحب الاستطلاع، بالإضافة إلى تنمية ذكائه الذي يسمح له بفهم العالم والآخرين. يساعد شعور الفرد بالدعم والانتماء إلى الجماعة على حرية التعبير عن الأفكار ووجهات النظر والإسهام في التنظيم ؛ بحيث يتمتع كل واحد من أفراد الجماعة بالحق في الكلام وفي الإصغاء له، والمشاركة في اتخاذ القرارات بمعية الجماعة. إن هذا النمط من البيداغوجيا الحديثة، يجعل المدرسة «تحمل القيم القوية التي ترتكز على توافق في نطاق واسع، يترجم قيمها إلى معايير السلوك ومعايير الاحترام، التي تجعل الأفراد يستبطنون القيم أثناء تعلمهم»[17].

تتضح مما سلف، أهمية المدرسة ودورها في تعلم القيم وترسيخها في شخصية المتعلم، على غرار الإصلاحات التربوية الأخيرة ؛ والتي تتمثل في تضمن المناهج التربوية للتربية على القيم ؛ حيث تنطلق مرجعيتها عموما في التربية على المبادئ والقيم الإسلامية، والتربية على الحس الوطني ومبادئه الثقافية والأخلاقية، والتربية على المواطنة، والتربية على حقوق الإنسان والديمقراطية ؛ حيث عكفت المنظومة التربوية على ترجمتها إلى غايات وأهداف تربوية في المناهج التعليمية المراد تنفيذها.

---

(16) C. Derenne et Al, Désenclaver l'école : initiatives éducatives pour un monde responsable et solidaire, P. 92

(17) J. Houssaye, Les valeurs à l'école, L'éducation au temps de la sécularisation, Pédagogie d'aujourd'hui, P. 128.

1. المدرسة والتربية على قيم المواطنة :

لقد بات من الأكيد، أن المدرسة المغربية الجديدة صارت مدعوة بصفة ملحة إلى الإسهام الفعال في تكوين متعلم مواطن، يغذي وعيا بدوره داخل المجتمع ؛ وذلك من خلال تمكينه من كفايات وقيم إنسانية مثلى، كفيلة بالرقي به إلى مستوى المواطن الملتزم والفاعل. والحديث عن دور المدرسة في التربية على قيم المواطنة، يحيل بالضرورة على المراد بمفهوم المواطنة في المقام الأول ؛ وفي هذا الصدد، تفيد المواطنة من المنظور السوسيولوجي صفة المواطن الذي يتمتع بحقوق مدنية في دولة أو جماعة سياسية، وما يترتب عن ذلك من واجبات محددة قانونيا ؛ ومن تم، فهي تحيل على العلاقة ما بين الفرد والدولة. أما مفهوم التربية على المواطنة، فهو يجد تبريره داخل وعي الأفراد بما يسمح بالتعايش معه ؛ وفي هذا السياق، يورد Shdominique أن هذا المفهوم يتأسس على القيم المشتركة ؛ بينما يرى آخرون أن المواطنة هي مجموع القيم التي ترتبط بالمجتمع الذي يصبو إلى الديمقراطية ؛ من قبيل تقبل الغير، وقبول الاختلاف في الآراء، وعدم التمييز الجذري، والتسامح والتركيز على الحرية والمساواة. إذن فالأمر يتعلق بتربية تتوخى نقل مبادئ وقواعد الحياة الفردية والجماعية بين الأجيال ؛ ولذلك فهي لا تنعزل عن حقوق الإنسان.

يستفاد مما سلف، أن مفهوم التربية على المواطنة يفيد انخراط المواطن بشكل إيجابي في مستلزمات الحياة المجتمعية وبموجب الحريات العامة ؛ ومن جهة أخرى، يقصد بهذا المفهوم مجموعة من الأفعال الإيجابية التي تقود إلى تدبير الاختلاف واحترام الآراء المختلفة ؛ ومن تم، الاستعداد للتعايش في ظل مجتمع حداثي ديمقراطي، يتسم بتعدديته وبانفتاحه على العالم.

إن التربية على المواطنة تطبعها سمات عدة، تنكشف من خلالها غاياتها ووظائفها الجوهرية؛ فالتربية ليست بعمل فردي ؛ بل هي تربية جماعية تفاعلية ترتبط بحقوق الإنسان، وتختلف من مجتمع لآخر حسب مفهوم المواطنة ذاته ؛ وكذلك، تبعا لمفهوم المواطن الملتزم أو الصالح. من هذا المنطلق، فإن التربية على المواطنة سيرورة وممارسة، وليست بمنتوج نهائي نستهلك ثمراته كي نتخذ صفة المواطنين الفعليين.

تنجلي غايات ووظائف التربية على المواطنة في ظل الفضاء المدرسي وخارجه، وهي تتمثل في «التكوين على المؤسسات بأبعادها القانونية والسياسية والتاريخية، وتشجيع القيم الديمقراطية، والحرية والمؤسسات والتسامح والعدل، والسلام والمشاركة الجماعية، وتنمية سلوكات الاحترام والاستماع واحترام الآخر والقانون»[18].

---

(18) لحسن بوتكلاي، أية كفاية لمواطنة مدرسية ؟ مجلة عالم التربية، ص 327.

بالإضافة إلى ذلك، هنالك إعلام التلاميذ بحقوقهم وواجباتهم، عبر تمكينهم من المعرفة وطرق امتلاكها. على المستوى المجتمعي، تتمثل وظيفة التربية على المواطنة، في تنمية الوعي بالحقوق والمسؤوليات الفردية والجماعية لدى المتعلمين، والتمرن على ممارستها عن طريق تنمية القدرة على المشاركة الإيجابية والفعالة في الشأن المحلي والوطني، والتشبع بروح الحوار والتسامح وقبول الاختلاف ؛ ولذلك تتلخص غايتها في «المجهود الذي تساهم به المدرسة لتكوين الإنسان / المواطن والممارس لحقوقه وواجباته تجاه ذاته وتجاه الجماعة التي ينتمي إليها»[19]. وقد سار الميثاق الوطني للتربية والتكوين في التوجه نفسه ؛ حيث نص على مجموعة من المقاصد بخصوص التربية على المواطنة، وجعلها ضمن المرتكزات الثابتة والغايات السامية للمدرسة الوطنية الجديدة ؛ ومنها تكوين مواطن يتصف بالاستقامة والاعتدال والتسامح، والوعي بالحقوق والواجبات، والتشبع بروح الحوار وقبول الاختلاف، وتبني الممارسة الديمقراطية، والانفتاح على معطيات الحضارة الإنسانية، وما تتضمنه من آليات وأنظمة تكرس حقوق الإنسان وتحفظ كرامته، وإقرار مجموعة من الحقوق الديمقراطية وثقافة المواطنة داخل المؤسسات التعليمية لفائدة التلاميذ، كتأسيس أندية ثقافية، والمشاركة ضمن مجلس تدبير المؤسسة.

2. المدرسة والتربية على قيم التسامح :

حينما يفد الفرد إلى العالم، فإنه يدرك أن الوجود الفردي، هو في الحقيقة وجود جماعي ؛ ذلك أن كل فرد يجد نفسه وسط جماعة يفرض العيش في ظلها الامتثال لمجموعة من الضوابط والقواعد والشروط ؛ بحيث أنه ليس من الضروري أن يتوافق ما يحدده الفرد مع رغبات وطموحات الجماعة التي ينتمي إليها. من هنا، يبدأ التشكل لدى كل فرد للوعي بضرورة تقبل الآخر والاقتناع باختلافه وبحقه في العيش. هذا الوعي بحق الآخر في العيش وفق ما يؤمن به ويعتقده، هو ما يصطلح عليه بالتسامح ؛ فما الذي يفيده هذا المفهوم بالمعنى الدقيق ؟ وما هي أبعاده التربوية والفكرية ؟ وكيف السبيل إلى تبليغها ؟

أثناء الاشتغال على مفهوم التسامح، تعترض الباحث على وجه الخصوص، مشكلة تعريفه؛ ذلك أن تعريفاته تتعدد، بالإضافة إلى ارتباط العديد منها بمجالات معينة أو بفترات تاريخية محددة ؛ ففي القواميس العربية، يقصد بالتسامح المساهلة والسخاء والجود والكرم[20]. وهذا المعنى يرتبط بالعلاقات الإنسانية ؛ غير أنها تتسم بضيقها لأنها، لا تحدد نوع العلاقة ولا

---

(19) وزارة التربية الوطنية، منهاج مواد التاريخ والجغرافيا والتربية على المواطنة، ط مارس 2002، ص 97.
(20) ابن منظور، لسان العرب، ج 2، ص 490.

الأشخاص المعنيين بها ؛ بالإضافة إلى أنها تخلط ما بين التسامح وفضائل أخرى. أما المعاجم الأجنبية، فهي تعرف التسامح على أنه «موقف يقضي باحترام حرية الآخر وطرق تفكيره وسلوكه وآرائه ومعتقداته»[21]. وفي معجم العلوم الاجتماعية، يرد تعريف أقرب إلى هذا الأخير؛ وهو يفيد أن التسامح هو «قبول آراء الآخرين وسلوكهم على مبدإ الاختلاف ؛ ويتعارض مع مفهوم السلطة والقهر والعنف. ويعد هذا المفهوم أحد سمات المجتمع الديمقراطي»[22].

في رأينا يبدو أكثر شمولية ما ورد في وثيقة إعلان المبادئ المتعلقة بالتسامح، الذي أعلنه ووقعه المؤتمر العام لليونيسكو بتاريخ 16 نونبر 1995، والذي يفيد أن التسامح يعني :[23]

- قبول تنوع واختلافات ثقافات عالمنا واحترام هذا التنوع ؛
- موقف يقوم على الاعتراف بالحقوق العالمية للشخص الإنساني والحريات الأساسية للآخر؛
- التسامح هو مفتاح حقوق الإنسان والتعددية السياسية والديمقراطية ؛
- الاعتراف لكل واحد بحقه في حرية اختيار معتقداته، والقبول بأن يتمتع الآخر بالحق نفسه، كما يعني بأن لا أحد يفرض آراءه على الآخرين.

إن العامل الحقيقي الأساسي الذي يبعث على التسامح، هو الاختلافات التي تحدث ما بين الأفراد على مستوى قناعاتهم الفكرية والدينية ؛ إذ أن العنف لا يفضي إلا إلى تعميق هوة الخلاف وإعلان حرب مفتوحة تشكل تهديدا للنوع البشري برمته. من هنا ترد ضرورة استجلاء بعض أبعاد التسامح التربوية والفكرية، وهي كما يلي :

- نبذ العنف : يكمن السبيل إلى كبح النزوع إلى العنف في استدخال معطى الغيرية، والقناعة الراسخة بحق كل واحد في العيش أيا كانت أفكاره وقناعاته ؛ ولذلك، فإن الشرط الأساسي لتحقيق عيش مشترك بين الأفراد، يتمثل في الحوار والتواصل، اللذان يقومان على القناعة بأنه لا وجود للحقيقة المطلقة، وإنما تظل قابلة للتعديل والتغيير. يحول العنف دائما دون تحقيق مكتسبات عدة، كالديمقراطية والسلم والمساواة...؛ وفي هذا الصدد، تصرح شانتال مون أن الديمقراطية الراديكالية تتطلب الاعتراف بالاختلاف والتمايز والتعددية.
- العقلنة ونقد الذات : تحتاج كل ذات إلى التسلح بالنقد، عبر تفحص وتحليل كل ما تتلقاه، مخافة تبني أفكار خاطئة، يتم تداولها بين الناس باعتبارها من أفضل البدائل ؛ فليس كل

---

(21) Dictionnaire Hachette, P. 1173

(22) Madelin Crawitz, Lexique des sciences sociales, P. 358

(23) محمد بهاوي، المدرسة والتربية على قيم التسامح، التربية على القيم، مجلة عالم التربية، العدد 21، 2012.

ما هو مشترك ومتداول صحيح دائما. لذلك، يتعين امتلاك الجرأة لرفض كل ما يتعارض مع سلطان العقل.

- **الحرية** : تروم الدعوة إلى التسامح، تأكيد حقيقة لا غبار عليها، وهي عدم التواجد مطلقا لأي شخص يملك سلطة يرغم بها الآخرين على مجاراته بدعوى أنه يحوز المعرفة والحق في كل شيء. من تم، يتعين على كل فرد ألا يفرط في حريته، حتى لا يسقط فيما يسمى بالوثوقية الفكرية أو العلمية ؛ ومنه **النظر إلى الآخر** على أنه ذات عادمة للقيمة والجوهر.

- **الحوار وتقبل الاختلاف** : إن لدى كل فرد وعي بأن الآخر يتميز ويختلف عنه ؛ إلا أن هذا لا يمنع من التواصل والحوار بالنظر لحاجة كل فرد إلى الآخر، عملا بقولة : إن النقص لدى شخص معين، يجد اكتماله في الانفتاح على الغير. إن المعرفة الإيجابية تقتضي المعرفة الحقة بالطرف الآخر، بدل الركون إلى أحكام قيمية لا علاقة لها به.

3. المدرسة والتربية على حقوق الإنسان :

يقتضي الحديث عن المدرسة ودورها في التربية على حقوق الإنسان، الإحالة على مرجعية هذه الحقوق ؛ وهو الحديث الذي يحيل مباشرة على المنتوج الفكري الذي تبلور في ظل مفهوم الحداثة، وما يشكله من أولوية لإعمال العقل داخل مختلف المجالات. وتتمثل المعالم الكبرى لثقافة حقوق الإنسان في إعطاء الإنسان والوعي الإنساني مكانة مركزية، سواء تعلق الأمر بالإنسان كعقل أو كإرادة أو كرغبة ؛ فالإنسان هو الفاعل المركزي في المعرفة والطبيعة والتاريخ.

من خلال هذه المرجعية، تمثل منظومة حقوق الإنسان منظومة أخلاقية وحقوقية وقانونية، تتأسس على خلفية ثقافية سياسية حديثة، مفادها المرور من اعتبار الحقوق مجرد هبات أخلاقية مثالية إلى اعتبارها منظومة قانونية سياسية، تضطلع بترسيخها قوانين ونصوص، وتضبطها مؤسسات، وتحميها منظمات محلية ودولية ؛ مما يجعلها ثقافة كفيلة بضمان مختلف أنواع الحقوق.

من جهة أخرى، تمثل ثقافة حقوق الإنسان ثقافة للتنمية الشاملة لقدرات الفرد على مستوى كافة المجالات، الاقتصادية والسياسية والثقافية ؛ ومن تم، فإن حقوق الإنسان هي استثمار بشري مهم للموارد البشرية، وتهييء للكائن الإنساني ؛ ويعد هذا الاستثمار في الرأسمال البشري، أكبر ضامن لأي تطور ؛ على اعتبار، أنه رهان صناعة الإنسان الجديد، أي الإنسان القادر على تحقيق التقدم واستشراف المستقبل بفضل امتلاكه لهذه الحقوق.

قبل الحديث عن التربية على حقوق الإنسان داخل المنظومة التربوية المغربية، لابد من التذكير بما ورد في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، والذي صادقت عليه الجمعية العامة للأمم المتحدة سنة 1489 ؛ حيث ينص في المادة السادسة والعشرين على أن : «لكل شخص الحق في التعليم، ويجب أن يكون التعليم الأولي إلزاميا، كما ينبغي أن يعمم التعليم الفني والمهني...»؛ وقد أصبح شرطا من شروط الحياة الديمقراطية المعاصرة، وعكفت الأنظمة التعليمية على إرساء خطاب تربوي حداثي ، ينشد ترسيخ مجموعة من القيم الديمقراطية لدى المتعلم ؛ من قبيل حرية التعبير والحق في الاختلاف والتسامح.

إن إرساء ركائز الدولة الحديثة والدفاع عن مؤسساتها، يقتضي المراهنة على المنظومة التربوية؛ على اعتبار، أنها هي الأقدر على ضمان استمراريتها من خلال تثبيت قيم المواطنة الإيجابية والفاعلة. ووعيا منه بأهمية هذه القيم في الوقت الراهن، سعى الخطاب التربوي المغربي إلى إيجاد طرائق لأجرأة القيم الديمقراطية، والتي تبين آليتها المثلى تتمثل في الحجاج، كسبيل يضمن استشراف آفاق المواطنة.

من هذا المنطلق، تقتضي التربية على المواطنة، العمل على إكساب الفرد آليات بلاغية تتيح التفاهم الإنساني، وتدرك قيمة العلاقة الإنسانية وتحرص على المحافظة عليها ؛ وهي المعالم التي نجدها في تعريف إنينجر Ehninger، الذي يرى أنها المجال الذي يدرس جميع الممارسات الإنسانية، التي تؤثر بشكل متبادل في سلوكهم وأفكارهم، من خلال الاستخدام الاستراتيجي للغة.

ضمن المرتكزات الثابتة للميثاق الوطني للتربية والتكوين، تم تحديد الأهداف المتوخاة من التربية على حقوق الإنسان، نجملها فيما يلي :

- **على المستوى المعرفي** : تعزيز مبادئ ومفاهيم حقوق الإنسان المتضمنة في البرامج والمحتويات الدراسية.
- **على مستوى المواقف والسلوكات** : تعزيز الممارسات التربوية التي ينبغي أن تنعكس بشكل أكثر إيجابية على منهجية التدريس، وعلى العلاقات التربوية ما بين مختلف مكونات الوسط المدرسي.

بهدف تحقيق استجابة فعلية، تبنى منهاج التربية على حقوق الإنسان، مقاربة أفقية، تتسم بنوع من الديناميكية ؛ وهي تمر عبر مناهج المواد الدراسية المحملة بمبادئ ومفاهيم حقوق الإنسان، يتم من خلالها دعم وتعزيز مضامين ثقافة حقوق الإنسان.

(24) المصطفى صوليح، التربية المدرسية على قيم حقوق الإنسان.

ثالثا - الأسرة والتربية على القيم :

إلى عهد قريب، كانت مهمة التربية على القيم تؤول إلى الأسرة والجماعة السكانية، التي وضعت لذلك آليات تتلاءم مع إمكاناتها في نشر القيم وترسيخها ؛ وذلك على أساس مرجعيات دينية واجتاعية محددة. وإذا كانت الأسرة تضطلع بنقل ما لديها من قيم بصفة دائمة، فإن الجماعة تتكفل من جهتها بنشر القيم الجماعية عبر آلياتها الخاصة، خاصة الكتاب القرآني (المسيد) والمسجد، اللذان يعكسان قيم الجماعة وفضائلها. لا يمكن في هذا السياق الجزم، بأن التربية على القيم كانت وقفا على طرف دون آخر، كما أن دائرة تدخل كل طرف لم تكن محددة بقوانين مضبوطة ؛ ذلك أن الأعراف والتقاليد، هي التي تحدد المجال وتفصل في مسألة التدخل من عدمه.

بدأ هذا الحال في التحول مع تغير التركيبة الاجتماعية للمجتمع المغربي، والشروع في تطبيق القوانين الحديثة على مستويات عدة ؛ ومن ضمن ما جاءت به هذه القوانين، إحداث المدارس وإلزام الأسر بتمدرس أبنائها. وقد ترتب عن هذا الأمر، تقاسم المسؤولية التربوية ما بين الأسرة والمدرسة والمجتمع، بناء على قيم مشتركة.

تماشيا مع طبيعة التطورات التي شهدها المجتمع المغربي، فإن التربية على القيم تتواجد في صميم العلاقات الأسرية والاجتماعية، وفي تقاطع رهانات المواطنة ؛ ومن تم، واعتباراً لمهام الأسرة في التربية والتنشئة ؛ فإن هذه الأخيرة مطالبة بتهييء أبنائها للتحلي بالقيم الأساسية التي تتمظهر في الصدق والأمانة والمسؤولية وحب الآخر ؛ وذلك تبعا للمعايير الاجتماعية السائدة، خصوصا الالتزام بالواجبات واحترام حقوق الآخرين. ومعنى ذلك، أن تتأسس التربية الأسرية على قيم المواطنة والسلوك المدني، على مبادئ الحرية المتعاقد عليها وقواعد الانضباط المؤسسي. تؤكد العديد من الدراسات، أن للتربية الأسرية تأثير في النجاح المدرسي، وفي اكتساب قيم المواطنة والسلوك المدني، وفي تحديد الأدوار الفردية ؛ وذلك، تبعا لنمط العيش والقيم السائدة في الوسط العائلي والمجتمع.

كما تفيد أغلب الدراسات حول التربية على القيم والمواطنة ، أن مهمة تكوين الطفل في مجال التربية على المواطنة والسلوك المدني، هي مهمة تتقاسمها الأسرة والمدرسة، بالنظر لتكامل أدوارهما في احتضان الطفل ورعايته وتوجيهه نحو اكتساب أفضل لأنجع السلوكات والممارسات التي تؤهله لمستقبل زاهر. وتؤكد هذه الدراسات أيضا، أن التربية على القيم والمواطنة هي في العمق، تربية على التعاضد والتضامن والتشارك والتعاون، وتضاف إلى ذلك قدرات المجتمع وتلاحمه وتضافر جهود الأسرة والمدرسة على حد سواء.

رابعا - وسائل الاتصال والتربية على القيم :

أضحى موضوع التربية على القيم من الأولويات في كافة بقاع العالم ؛ ويرجع ذلك إلى الوعي بأهمية القيم في تشكيل عقل الإنسان وترشيد سلوكه. وفي سياق التطور التكنولوجي الذي يشهده العالم في العصر الحالي، أصبحت وسائل الاتصال من الآليات الأساسية في عملية تثبيت وتغير وخلق القيم داخل المجتمع ؛ فكيف تسهم وسائل الاتصال في ترسيخ القيم داخل المتجتمع ؟

إن اختراق الثقافة الغربية لمختلف أنساق القيم العربية وأنظمة إنتاج الرموز وفق معيار غربي مدروس وجاهز، يؤدي بصفة حتمية إلى التنميط الثقافي عبر دحر الثقافة المحلية وتمرير النموذج الغربي، الذي يشد انتباه المتلقي عبر الإثارة والتشويق، ويجعل من المتلقي مستهلكا، قابلا لتمرير أي خطاب إيديولوجي وأية قيم، دونما أي اعتراض. في مواجهة المد الإعلامي الغربي، أضحت المنظومة التربوية مطالبة أكثر من أي وقت مضى، باتخاذ تدابير احترازية تحد من مخاطر وسلبيات هذا الغزو الثقافي الذي قد يصل إلى درجة الاستلاب Aliénation [25].

في مختلف الأدبيات الكلاسيكية، ترتبط التربية بعملية التنشئة الاجتماعية والسياسية للدولة؛ على اعتبار، أنها مجموعة من الهيآت والمؤسسات التي يعول عليها المجتمع في نقل ثقافته إلى أفراده، بما تنطوي عليه هذه الثقافة من مفاهيم وقيم وعادات وتقاليد. في هذا المنحى، يبقى الإعلام التربوي مطالبا بمعايشة ظروف مجتمعه، وتأصيل القيم الإنسانية النبيلة للنهوض بالمجتمع، عبر المواكبة والمتابعة الدائمة لسلوكيات المتعلم، محور المنظومة التربوية، ورعاية سلوكياته، من قبيل المحافظة على النظام العام واحترام القانون والهيأة المشرفة على التدريس وعلى المؤسسة التربوية، وحب الوطن وحب الآخرين وتعزيز الرغبة في التعلم.

تظل وسائل الاتصال من أهم وسائل التنشئة الاجتماعية، وأنجع وسيلة لنقل أنماط التفكير والقيم والمعرفة من جيل إلى آخر، من خلال تأثيرها في سلوكيات الأفراد، واكسابهم قيما جديدة مثلى. لذلك، يتعين على صناع السياسة الإعلامية أن يعكفوا على صياغة مشروع متكامل لتأصيل القيم النبيلة، وإعادة ترتيب منظومة القيم لدى الأجيال التي تكون المجتمع على أسس الهوية الوطنية. يبقى على عاتق القيمين على مجال الاتصال، الانكباب على ترشيد استعمال وسائل الإعلام ؛ نظرا لتأثيرها في الأنساق الاجتماعية، وبصفة خاصة في النسق القيمي للمجتمع.

على الرغم من كل هذا وذاك، فإن الواقع العالمي المعاصر، والمرسوم بمبادئ العولمة، أضحى يشكل أمام الباحثين والمفكرين عائقا يصعب تخطيه أو تجاوزه ؛ ذلك أن هذا العالم المعاصر

---

(25) أنظر بهذا الصدد : قيمة القيم للمهدي المنجرة.

أصبح من سماته الرئيسية التداخل والتشابك، في كافة المستويات المعرفية والثقافية والعلمية والاقتصادية والسياحية...

لذلك، أضحى من الصعب جداً حاليا الحديث عن الهوية والخصوصية ؛ اللهم فيما يتعلق بالمعتقد واللغة وبعض الخصوصيات المحدودة ؛ إذ كيف يمكن تفسير انتقال الرساميل المادية والمعرفية في انعزال تام عن الثقافة والقيم ؟

وإذا ما حاولنا توسيع رؤيتنا الكونية ؛ فإن القيم هي بدورها كونية ؛ ويبقى ذلك الاختلاف الطفيف داخلا ضمن الخصوصيات القوميات والأقليات ؛ وهي اختلافات تضمنها المواثيق الدولية ؛ وبالتالي فالاحتراز من أجل الاحتراز، ربما قد يقود إلى نوع الاضطراب النفسي المجتمعي؛ مفاده التقوقع والانكماش على الذات ؛ وهذا المنطق اللامنطقي لم يصبح صالحا في هذا العالم المعولم.

24

التربية على الفن

أولا - مفهوم الفن :

تفيد كلمة «فن» في اللغة العربية إنتاج الجمال من خلال ممارسة أنشطة يدوية وغير يدوية، تتسم بتنوع الوسائل والمواد وزمن الإبداع. وتعني كلمة «فن» كذلك، الفعل البارع والمهارة المتقنة المتصلة بالحرفة والصنعة.

شكل الفن موضوعا للعديد من التعاريف، ومن ضمنها تعريف لالاند Lalande الذي يرى أن الفن إنتاج للجميل ؛ بينما يقول شارل لالو إنه انعكاس لمبدعه ووليد لحالته النفسية. من جهته، يفيد الكاتب الروسي تولستوي Tolstoi، أن «الفن ضرب من النشاط البشري الذي يتجلى في قيام الإنسان بتبليغ عواطفه وأحاسيسه إلى الآخرين ؛ وذلك بطريقة شعورية إرادية، مستعملا في ذلك بعض العلامات الخارجية»[1]. ويعرف الناقد ريد H. Read، الفن بأنه «محاولة لابتكار أشكال سارة، وهذه الأشكال تقوم بإشباع إحساسنا بالجمال، ويحدث هذا الإشباع خاصة عندما نكون قادرين على تذوق الوحدة والتآلف الخاص بالعلاقات الشكلية فيما بين إدراكاتنا الحسية»[2].

يعني الفن في نظر رودان Rodin التأمل، بمعنى متعة العقل الذي يغوص في الطبيعة، ويسبر أغوارها بهدف استكشاف ما يتواجد فيها من عقل يبعث فيها الحياة. وبالنسبة لسولي Sully، فالفن إنتاج موضوع له صفة البقاء، أو خلق فعل عابر، من شأنه إثارة انطباعات ملائمة لدى عدد معين من المتلقين.

إضافة إلى كون الفن يحاكي الطبيعة وينشط الروح، ويعبر عن مواقف وانفعالات الفنان، ويعكس أفكاره وتصوراته ؛ فهو يقتضي أيضا استعمال المهارة والخيال في إبداع موضوعات وبيئات وخبرات جمالية يتقاسمها الفنان مع الآخرين.

---

(1) L. Tolstoi, Qu'est-ce que l'art ? Traduit par wyzewa

(2) شاكر عبد الحميد، التفضيل الجمالي، عالم المعرفة، العدد 267، مارس 2001، ص ص 23 - 24.

ثانيا - العلاقة ما بين التلقي والتأويل :

يفيد مصطلح التلقي عموما الاستقبال والاستهلاك عن طريق الحواس. والتلقي كمفهوم يأخذ «الوجه المقابل لفاعلية القارئ في إنتاج المعنى من خلال القراءة ضمن نظرية التلقي التي تحدد هذا المعنى ؛ وهذا هو الاتجاه الذي نسير على هداه في تتبع المسار التاريخي والتطوري لنظرية التلقي التي واكبت الأعمال الإبداعية في حياتها الثانية، أي في وجودها التفاعلي مع قرائها، بعيدا عن السياقات الخارجية وعن مبدعيها، بالقدر الذي يسعفنا في تتبع النصوص الإبداعية بشكل غير متعسف فيه، تتفاعل فيه مع النص والقارئ والتفاعل الحاصل بينهما، وآثار هذا التفاعل في الواقع وفي حياة النصوص ذاتها»[3].

سبق أن أشرنا إلى أن التلقي يقابله الاستقبال ؛ وهو يمثل بداية العلاقة ما بين المتلقي والعمل الفني، من خلال الحواس، خاصة حاسة البصر، التي تلعب دورا هاما في نسج خيوط هذه العلاقة. والاستقبال باعتباره مرادفا للتلقي، يتموضع على طول الخط في مواجهة كل تكوين أدبي وفني ؛ وهو يحوز مكانه في متم العمل الفني، ويتميز بالقدرة على التحكم في الرأي أو النتيجة النهائية لتلقي العمل الفني.

يعتمد الاستقبال على النظر بشكل كبير، والذي يعتبر داخل نظام الحواس الجسماني أكثر مادية من السمع ؛ كما أنه يعد أكثر رفعة على مستوى العقل. وفي المجال الفني، يرتبط التلقي بالنظر والمشاهدة ومعاينة الأعمال الإبداعية والسعي إلى تذوقها، من خلال ممارسة نوع من التدريب المتخصص على تطوير وتنمية الحواس والتذوق الجمالي ؛ وذلك بهدف سبر أغوار العمل الفني واستيعاب رسالته ظاهرة كانت أو مضمرة ؛ ومن تم، اكتساب عادات الفهم البصري والاستمتاع بالقيم الفنية للنتاجات الإبداعية من خلال الفن.

يرتبط التأويل من جهته، بشكل كبير بالرؤيا والأحلام وتفسير الكلام والحركات والإيماءات؛ وعلى شاكلة التلقي، يحيل مفهوم التأويل على العديد من التعاريف ؛ وفي هذا الصدد، يقول عبد القاهر الجرجاني في مؤلف «التعريفات»، إن التأويل «في الأصل هو الترجيح، وفي الشرع صرف اللفظ عن معناه الظاهر إلى معنى يحتمله، إذا كان المحتمل الذي يراه موافقا للكتاب والسنة». أما ابن رشد فقد عرف التأويل، على أنه «إخراج دلالة اللفظ من الدلالة الحقيقية إلى الدلالة المجازية، من غير أن يخل ذلك بعادة لسان العرب في التجوز من تسمية الشيء بشبيهه أو بسببه أو لاحقه أو مقارنه أو غير ذلك من الأشياء التي عددت في تعريف أصناف الكلام المجازي»[4]. على مستوى الدلالة اللغوية لمصطلح « التأويل»، فقد أورد الحبيب

---

(3) جريدة الأسبوع الأدبي، العدد 981، 2005/11/12، اتحاد الكتاب العرب، دمشق.

(4) ابن رشد، فصل المقال بما بين الحكمة والشريعة من اتصال، دراسة وتحقيق محمد عمارة، ص 32.

شبيل ما تضمنه كتاب «المصطلحات العربية في اللغة والأدب» من تحديدات، تشمل التفسير وتحديد المعنى وتجاوز دلالة الحالة الأولى :

- **التأويل** : بمعنى تفسير ما في النص من غموض ؛ بحيث يبدو واضحا وجليا، ذا دلالة يدركها كل الناس.
- **إعطاء معنى معين لنص ما** : كما هو الحال في استنباط المغزى من قصة أو قصيدة رمزية على سبيل المثال.
- **إعطاء معنى أو دلالة لحدث أو قول** : لا تبدو فيهما هذه الدلالة لأول وهلة، ويكونا مثلا في التأويلات السياسية.

في معرض تناولنا لمفهوم التأويل، نعتقد أن مقاربة أمبرتو إيكو Umberto Eco ذات أهمية بالغة، فقد عمد إلى المفصلة ما بين ثلاثة مجالات يتأسس عليها فعل القراءة والتأويل، وهي :

- النص كمساحة أو مساحات مفتوحة على التأويل ؛
- القارئ باعتباره مجموعة من النصوص الافتراضية ؛
- المتعالق ما بين النص والقارئ على ضوء التشارك النصي.

ثالثا - التلقي والتلقي التشكيلي :

يقتضي التلقي تواجد مادة إبداعية، تشكل قناة للتواصل ما بين المبدع والمتلقي ؛ وقد تكون هذه المادة منطوقة (شعر، نثر، سرد لفظي.....)، أو مرئية إيقونية ومادية (صور، ملصقات، أشرطة، لوحات تشكيلية، منحوتات، نقوش، قصص مصورة، أفلام فيديو، معمار، قطع ثراتية....).

يفيد مفهوم التلقي التشكيلي، حسب رأي إبراهيم الحيسن، «التفاعل والكشف والتبصر والتواصل بين المشاهد والمنجز الفني بوصفه نصا بصريا مليئا بتفكير فني وجمالي وأسلوب اشتغال وصيغ معالجة تقنية وسنائد مرجعية ومحتويات تيماتية متعددة وأفكار ومعاني....»[5]؛ وهي تبدأ من كل ما يعكسه النص من خط ولون وكتلة وفضاء، وما يترتب عن ذلك من علاقات مركبة، وجدل ما بينها. من هنا، «يبدأ استقراء النص من الحواس فالمدركات ثم الفكر، وصولا إلى المشاركة الوجدانية سلبا أو إيجابا، وانتهاء بموقف واع من مجمل العمل البصري»[6].

(5) إبراهيم الحسين، التربية على الفن، حفر في آليات التلقي التشكيلي والجمالي، منشورات عالم التربية، 2009، ص 15.
(6) محمد أبو رزيق، النص التشكيلي بين اللغة البصرية والتأويل، مجلة الصورة، العدد 2، ماي 2003.

في هذا السياق، ينظر إلى النص التشكيلي Texte plastique، على أنه مجال حيوي وموضوع افتتان بصري ضروري يقتضي التواصل مع عناصره ومكوناته ؛ كما أنه يمثل مادة إبداعية دينامية تتضمن مقاصد قابلة للقراءة والتحليل والتركيب والمعايرة والتذوق والنقد الجمالي. ولابد من الإشارة إلى أن النص التشكيلي، وكما يفيد إبراهيم الحيسن، يظل مرتبطا بشروط تتجاوز في الكثير من الأحيان المساحة الإبداعية العامة التي تؤطر العمل الفني ؛ وذلك لسبب بسيط، يتمثل في كون قراءة النص البصري، تعد قراءة متجددة محكومة بعوامل بحث ذاتية خارجة عن نمطية التأليف والتوصيف ؛ وهي تعد أيضا نوعا مبتكرا للرسم بوسائط تعبيرية متنوعة.

في إطار قراءة وفهم المنجز التشكيلي، تتواجد مجموعة من المناحي تتفاعل في ظل سياق التلقي، وندرجها باقتضاب ضمن الجدول التالي :

المنحى الفكـري	مجموع الأفكار والمعاني الثقافية التي يمكن استخراجها عن طريق قراءة تيماتية للعمل الفني.
المنحى الجمالـي	يهم البحث في العلاقات البصرية التي تشكل العمل الفني، ومحاولة الوصول إلى المعاني الإيقونية التي تتضمنها.
المنحى الوجداني	يتعلق بالإسقاطات التي يعمد إليها بعض المتلقين، خصوصا عندما يستشعرون نوعا من التقاطع ما بين المنجز التشكيلي وواقعهم الذاتي والاجتماعي.
المنحى الفلسفي	يتيح هذا المنحى للمتلقي إمكانة واسعة لإثارة مجموعة من الأسئلة البصرية من منظور فلسفي، يأخذ بعين الاعتبار تقاطع الأفكار أو تضاربها.
المنحى العلمـي	ترتكز قراءة المنجز الفني من منظور علمي، على تفكيك العناصر والمفردات التعبيرية ووضعها في سياق مرجعي علمي مدعوم بمفاهيم ومصطلحات دقيقة لا تقبل الذاتية والتأويل.

1. مفهوم الإدراك :

يتعين في التلقي التشكيلي، معايشة العمل الفني بصفة إدراكية ؛ ومعنى ذلك، لزوم النظر بعين الاعتبار إلى الترابط ما بين أجزاء المنجز الفني باعتباره كلا ؛ ومن ثم، ينبغي أن ترتبط الأجزاء الداخلية بهذا الكل ؛ الأمر الذي يعطي أهمية كبرى لمساحة المنجز التشكيلي وشكله. ما يزكي هذا الطرح، هو «كون عملية الإدراك الجمالي تمر من الحس إلى الحدس إلى الشعور، لتحقق نتيجة معرفية خاصة ضمن منظومة العمل الإبداعي، لا يمكن الاستعاضة عنها بطريقة مختلفة أو شخص مختلف»[7]. في السياق نفسه، يفيد إبراهيم الحيسن أن عملية الإدراك الجمالي

(7) إبراهيم الحيسن، التربية على الفن، ص 22.

تفوق عملية تحليل وفهم العمل الإبداعي بشكله البسيط، أو ربطه بدلالات ورموز محددة ؛ وهذا التفوق البصري من خلال الاستشعار بحجم العمل، يعطي أفقا وبعدا أوسع في العملية الدرامية والبنائية الفكرية التي تمر بها المتلقي أو الذات على نحو نفسي أو عقلي ؛ فهي عبارة عن إثراء للذات، تدفع إلى انبثاقها نحو المنطلق والخروج من مرحلة التأزم الذاتي التي مر بها عبر تأمله للمشهد أو النص أو الشكل، في انفراج لمدركاته نحو نقطة التلاشي التي تقفز به من المكان والزمان إلى حيث اللامحدود[8].

يبقى المتلقي في إطار التلقي التشكيلي، ملزما بالقيام بترتيب المدركات الحسية والخاصيات البصرية التي تؤسس للمنجز الجمالي، من قبيل اللون والملمس والشكل والبنية والكتلة...، وتؤدي عملية الترتيب هذه إلى التعرف على نقطة انطلاق القراءة، باعتبارها عتبة أساسية على مستوى فهم عوالم المنجز التشكيلي الداخلية والعبور نحوها ؛ بمعنى، أنها تمثل بداية الشعور بالمتعة وتدوقها، «المتعة الجمالية التي تحدد من خلال الطبيعة الخاصة بالتأمل الجمالي، والذي يتم خلاله التعليق أو الإيقاف المؤقت، التمايز أو الانفصال العادي بين المشاهد والعمل الفني المواجه له...؛ والمتعة الجمالية تنشأ من خلال الوحدة الخاصة ما بين الشخص المتأمل والعمل الفني. وهذه المتعة الفنية، ليست متعة من أجل موضوع معين خارج العمل الفني ؛ بل هي متعة موجودة داخله»[9].

2. مفهوم التذوق الفني :

يفيد مفهوم التذوق الفني، القدرة على الإحساس والشعور بالعمل الفني وإدراك قيمته الجمالية واكتشاف معالم الإبداع وسماته. ويمثل التذوق الجمالي محور المعايشة الجمالية، أو هو القطب الموجب في العلاقة الجمالية التي تتولد ما بين المتلقي والأثر الجمالي. يقول الباحث الجمالي السري راتب الغوثاني في هذا الصدد : «في الواقع ليست ثمة آلية منهجية ثابتة أو محددة للتذوق الجمالي ؛ ذلك أنها منهجية مرتبطة أوثق الارتباط بالحالة النفسية للمرء. فإما أن تكون حالة عادية أو طارئة...؛ ويصح تصنيف آليات التذوق أو المعالجة الجمالية في نوعين من التصنيفات ؛ أولهما، مرحلي والثاني حالي. ويتضمن التصنيف المرحلي المعايشة القبلية والبعدية والتخيلية ؛ أما المرحلة الحالية فتتجلى في المعايشة المباشرة للأثر الفني، وتتشعب إلى نوعين، قصدي وتلقائي عفوي ؛ ولكل منهما شروطه وظروفه الخاصة»[10].

---

(8) نفس المرجع.

(9) شاكر عبد الحميد، التفضيل الجمالي، عالم المعرفة، العدد 267، مارس 2001، ص 41.

(10) راتب الغوثاني، المعايشة الجمالية، ص 25.

يكون المتلقي المكتسب للذوق، قريبا جدا من فهم واستيعاب الرسالة الإبداعية عبر الشعور والإحساس بقيمة العمل الفني ؛ والعمل الفني تزداد قيمته عند قراءته وفهمه. ويمثل الذوق حصيلة لنمو ثقافة المتلقي وشحذ إدراكه البصري والجمالي ؛ وفي الواقع، فإن العمل الفني «ليس وسيلة يعبر بها الفنان من نفسه فحسب ؛ بل هو وسيلة كذلك تثير وتوجه في المشاهد نوعا من الخبرة الجمالية، وتتوجه إلى حاسته البصرية أو السمعية أو الإثنين معا ؛ فتثير بالتالي استجاباته الإدراكية الحسية، وما يتصل بها من استجابات أخرى، كالخيال والفهم والعاطفة. وبما أن الفن يوجه إلى الإدراك الحسي وإلى الأجهزة النفسية والحسية ؛ فإن عمل الفن يتوقف على طبيعة هذه الأجهزة في المشاهد ؛ فهناك الإحساس بفاعلية الصور والأضواء والحركات في العمل الفني»[11].

في ظل هذا البعد، فإن المبدع يتحرك بشكل توليدي، من خلال خلقه لعمل فني تطبعه البياضات والفراغات، أي جمالية اللامرئي والغموض ؛ بينما يتحرك المتلقي على مستوى التأويل؛ حيث يحاول فك الرموز واستكشاف المعاني المستترة التي تختفي داخل بنية العمل الفني. ومن تم، فإننا نتواجد أمام استراتيجيتين، وهما استراتيجيا المبدع التي تنبنى على الغموض والألغاز، واستراتيجيا المتلقي التي لا تتخذ مسارها، إلا من خلال الموسوعة المعرفية التي يلتمسها ويستعملها كي يفرض ذاته كمتلق وكمنتج ثان للعمل الفني.

3. مفهوم التواصل المتعوي :

يرتكز التواصل المتعوي في الفن التشكيلي، على ثلاثة أسس تظل غاية في الأهمية فيما يتعلق بالتذوق الفني أو الجمالي، وهي كما يلي :[12]

- **الأساس الجمالي** : يرتبط بفهم الأشكال الفنية التي تشكل الإطار العام للعمل الإبداعي، من قبيل دراسة الألوان، وفهم التفاعلات البصرية ما بين العلامات والرموز والعناصر الإيقونية المماثلة، وإدراك سمات التناغم ما بين الخطوط ؛

- **الأساس الإنساني** : يهم التعرف على المشكلات الإنسانية التي يعالجها العمل الفني، والمساهمة في إثارة القضايا والمواقف والأبعاد الإنسانية فيه، والمصاغة بلغة تشكيلية يتم رصدها وفهمها بالإحساس والبصر، كما هو الشأن للإبداعات الفنية للعربي الصبان[13].

- **الأساس الإيديولوجي** : يتعلق بمحاولة استخلاص ما قد يتبدى في العمل الفني من تأثيرات إيدولوجية مختلفة.

---

(11) إبراهيم الحيسن، التربية على الفن، ص 25.

(12) نفس المرجع، ص 28.

(13) أنظر مؤلف عبد الكريم غريب حول العربي الصبان الفنان والكريكاتريش (2009).

بناء على هذه الأسس، يمكن اعتبار التواصل المتعوي في الفن التشكيلي «إنتاجا إنسانيا من نوع خاص ؛ ومن تم، فلابد للمبدع أن تتوفر لديه الآليات المناسبة لإنتاج منجزه المتوالد والمتراكم؛ ولا يمكن أن يبلغ ذروة الإنتاج، إلا من خلال المكابدة والبحث لالتقاط المواد الخام للمتعوية البصرية»[14].

لا يمكن تحقيق التواصل المتعوي بشكل فعال، إلا عبر قراءة تفاعلية Interactive للعمل الفني؛ وفي هذا الصدد، يفيد هيغل Hegel أن هنالك اتجاهين لتحليل الأعمال الفنية ؛ يتمثل أولهما، في التركيز على المظهر الخارجي للعمل الفني، ومحاولة تصنيفه وفقا لنظام معين، بهدف أن يجعل منه أساسا لتاريخ الفن ؛ ومن تم، فهو يقدم نظرية جمالية للقواعد العامة للإبداع الفني. أما الاتجاه الثاني، فهو يستغرق في تأملاته عن الجمال، ويسعى إلى تطوير فلسفة مجردة في الجمال، تبدأ بفكرة الجمال وليس الإنتاج الفني. من جهة أخرى، يرى أرنهايم Arnheim أنه ينبغي معايشة الأعمال الفنية إدراكيا، وعلى الفرد الذي يروم فهمها، أن يضعها في إطار شبكة تصورية من العلاقات البصرية المناسبة ؛ بحيث أن هذه الشبكة تشكل كل وحدة من وحدات العمل محددة أو معرفة على نحو جيد. كما يتعين أن تكون العلاقات بين هذه الوحدات قابلة للتحديد أيضا ؛ ويجب أن تتم هذه التفاعلات داخل كل مستوى من مستويات بنية العمل الفني، وأيضا ما بين هذه البنيات وبعضها البعض، ومن الكل إلى المكونات الفرعية له وبالعكس، وبين المستويات المتنوعة هذه كلها أيضا[15].

رابعا - آليات التلقي :

• توطئـــة :

تكمن مهمة المتلقي بالأساس، في خلق تفاعل أو تجاوب نظري وبصري، يرتكز على تحليل مقومات المنجز التشكيلي، واستكشاف دلالاته والتوصل إلى معانيه. فمقاربة العمل الفني، تقتضي تبني أسلوب منهجي وقراءة تمحيصية، تطرح في ظلهما مواصفات المعنى ؛ إذ أن هذا العمل الفني يتضمن على مستوى بنيته الدلالية مجموعة من المعاني الإيقونية، التي تشكل نسقه الجمالي. هذا الأمر يقود إلى طرح عدة تساؤلات :[16]

- كيف يمكن قراءة المنجز التشكيلي قراءة مؤطرة وبأية شروط ؟
- هل تكون هذه الشروط بالضرورة ثقافية، علمية، سيكولوجية... ؟

---

(14) محمد العامري، عزلة الفراغ، ص 91.
(15) ابراهيم الحيسن، التربية على الفن، ص 30.
(16) نفس المرجع، ص 31.

- ما هي خصوصيات وأدوات كل صنف من القراءة ؟
- كيف يمكن الربط بين منطلق القراءة والأهداف المعرفية المتوخاة من ذلك ؟
- هل تعني القراءة في نهاية المطاف تحويل المنجز التشكيلي من نص بصري إلى نص آخر محكوم بنسقية لفظية ؟
- أين يتموقع كل من العمل الإبداعي والمبدع والقارئ داخل سياق القراءة والتلقي ؟

إن قراءة أي منجز تشكيلي، تعني الخوض في نسج علاقة قرائية مع المادة الإبداعية موضوع القراءة ؛ ومن تم، استخلاص العلائق والأنساق التعبيرية التي تنظمه. من هذا المنطلق، يستطيع المتلقي أن يقوم، بالمفهوم السيميوطيقي، بتفكيك البناء الدلالي للمنجز التشكيلي، بهدف استجلاء المعنى الضمني والرسائل المضمرة المتواجدة خلف العناصر والمفردات الجمالية الظاهرة. على هذا المستوى، يتعين على المتلقي أن يأخذ بعي الاعتبار عنصرين أساسيين ؛ يستعصي في غيابهما، التواصل مع المنجز التشكيلي ؛ ويتعلق الأمر بالمنجز التشكيلي، باعتباره إبداعا مرئيا وملموسا، يمكن معاينته والتفاعل مع البنيات التعبيرية التي تشكله. أما العنصر الثاني، فهو يتعلق بالمبدع من خلال آثاره وبصماته المادية، التي تظل شاهدة على مواقفه وانفعالاته وأفكاره.

بخصوص التلقي التشكيلي الجيد والفعال، يحدد إبراهيم الحيسن الشروط الآتية :[17]

- اكتساب لغة تشكيلية متخصصة، مفعمة بمفردات القراءة الضرورية ؛
- وضع المنجز التشكيلي في سياقه الجمالي والثقافي ؛
- تحديد البنيات الإيقونية والتعرف عليها من داخل المنجز التشكيلي، وإبراز العلائق المرئية التي تنظمها ؛
- إيجاد نظرية دينامية لتوليد المعاني والدلالات ؛ على اعتبار، أن المنجز التشكيلي أيا كانت طبيعته، يعد منطلقا لكل رؤية جمالية أو مشروع فني مفتوح على تعدد القراءات والتأويلات ؛
- معرفة أبعاد ومساحات القراءة الأولية، ومحاولة تجاوزها لبلوغ المستويات الأخرى للقراءة؛
- اعتبار تحديد الدلالات الإيقونية الظاهرة، عتبة أولى لفك الرموز والرسائل ؛
- دراسة التحولات الدلالية الممكنة والمفترض تواجدها داخل بنية المنجز التشكيلي، ومحاولة تحليلها في سياق الممارسة القرائية.

---

(17) نفس المرجع، ص 32.

1. معايير الحكم والتذوق :

يقتضي التلقي التشكيلي، أدوات خاصة لإصدار حكم ذوقي على المنجز التشكيلي ؛ وترتبط هذه الأدوات بالكفايات الثقافية والتأهيل العلمي للمتلقي ؛ بالإضافة إلى عنصر التذوق الذي يعد عتبة أساسية لخلق تفاعل حميمي مع المنتوج الفني ؛ وتضطلع الحواس بدور فاعل في إطار هذه الحميمية، خاصة حاسة البصر باعتبارها أداة الإدراك المرئي التي تفضي إلى خلق المتعة.

غالبا ما يكون الأسلوب التعبيري الذي تمت به صياغة المنجز التشكيلي، هو مركز التأثير على الحاسة البصرية، ويعكس ما يتضمنه من معان وأفكار ؛ وهو ما يؤكده ناقد الفن التشكيلي سبيد Spead ؛ حيث يرى بأن الأسلوب الجيد، هو الذي يقدم فكرة واضحة عما يريد المرء فعله. بالإضافة إلى ذلك، يظل الأسلوب التعبيري هو أساس الحكم على المنجز التشكيلي ؛ إذ لا يقتصر على كونه طريقة معالجة ؛ بل يختزل حقبة إبداعية برمتها وبكل الشروط الفنية التي ساهمت في ظهوره.

بناء على ذلك، فإن وظيفة المنجز التشكيلي، وكما يفيد بول كلي : «تتوحد جوهريا مع طريقته الخاصة في التوصيل ؛ وعلى رأسها توصيل البنية المتحركة للوجود في الزمان إلى العين، وعلى العمل الفني إذن أن يطرح طريقة خاصة للحركة التي يقدمها للعين، ولكافة عناصر الإدراك الحسي الواقعة خلف العين»[18].

لا يمكن الحكم على المنجز التشكيلي في غياب شروط ومعايير الحكم ؛ وهذه الأخيرة في رأي النقاد، محاولة لاستنباط القيم الجمالية التي تمثل محورا من محاور دراسة علم الجمال ؛ ونعني بالقيم الجمالية، كافة الصفات التي تستجيب للمتعة بالجمال ؛ وتر تكز القيم على ثلاثة عناصر، وهي :

- موضوع العمل الفني، الذي تحدد قيمته المنحى التشكيلي للمبدع في تآليفه لصياغة عمله التشكيلي ؛
- الخامة التي يتم بواسطتها إنجاز العمل الفني ؛
- وتقنية الأداء أو الأسلوب الذي اتبعه الفنان في العمل التشكيلي.

2. رؤية المتلقي :

يقتضي التلقي التشكيلي، إيلاء عناية كبيرة للعلاقة بالأعمال الفنية ؛ من حيث أنها هدف للمشاهدة. فهي حسب رأي غيوم ألاري، يمثل مركز الرؤية وبؤرة التلقي البصري اللذان يكون

(18) بول كلي، نظرية التشكيل، ترجمة وتقديم عادل السيوي، ص 373.

فيهما حضور المتلقي ضمنيا ؛ وهذا الحضور النموذجي للمتلقي من منظور أمبرتو إيكو، هو الذي يعطي للعمل الفني قيمة مضافة يفتقدها قبل عملية التلقي والاستقبال ؛ إذ أن تكرار المشاهدة ومراكمتها، يمنح المتلقي إمكانة طرح الأسئلة البصرية، التي لها علاقة بالعمل الفني واستثارة العواطف والانفعالات الكامنة، واستحضار معلومات ومعارف منسية، وإعادة صياغتها على ضوء تأثير العمل الفني على المتلقي.

يجمع الفنانون والنقاد، على إمكانة تدريب العين على البحث عن الخصائص الجمالية للتكوين الفني ؛ وهذا التدريب يمكنه أن يؤثر بشكل مباشر في تحليل المتلقي الإدراكي، وفي عملية تذوقه للتكوين الفني البصري. إن العين هي أداة البصر والمشاهدة والنظر ؛ وهي كما يقول صلاح صالح : «تتبادل الموقع مع المشهد، لتصبح منظورة من النص نفسه. فالمحيط يحقق حضوره من خلال انبعاثه كأثر فني ينحاز للمتلقي الحيوي المتأمل بعمق. والشكل يبحر في معنى المشاهدة، فلابد من توافر الشرط الثنائي في الإحساس من خلال منظومة المخيال المعفى من السقوط في منفى التفسيرات اللغوية الهجينة على النص البصري»[19].

خامسا - الدرس الجمالي :

• توطئة :

تكتسي التربية الفنية أو الدرس الجمالي، مكانة هامة في ثقافة المجتمعات البشرية ؛ ويعتبر الباحثون في مجال الثقافة البصرية، أن الفنون التشكيلية تمثل لغة عالمية يتواصل بها الناس في أي بلد من بلدان العالم، من حيث أنها لغة مرئية تواصلية، تفيد التربية الفنية أو الجمالية، كذلك تكوين القدرة على التعبير الجمالي ؛ وهي نتاج طريق طويل مليء بالإحساس الجمالي وطرق تذوقه وتبنيه للوعي وقوة الملاحظة والمعلومة وقياسات التجاوب. بالإضافة إلى تواجد المثالية الجمالية والحكم الجمالي والتقدير أو القياس الفني والتذوق الفني.

انطلاقا من محاولة تصحيح الأسس الخاطئة التي قامت عليها التربية الجمالية سابقا، تتوخى النظرة الحديثة للتربية الجمالية توجيه الطفل منذ نشأته تبعا لخطة أو منهج تربوي، كي يلاحظ عناصر الجمال ويمسك بها حسب ظروفه وبيئته، ويتمكن من الحكم عليها جماليا. إن التربية الجمالية، تعني بإكساب المتعلمين معرفة القيم الجمالية في الواقع كما في الفن، وتفحص المعرفة والتذوق والإعداد لهما نظريا وفلسفيا، وتطوير الحواس الإدراكية لدى المتذوق ؛ مما يسعفه في تحليل وتشريح الأعمال الفنية بدقة والحكم عليها.

---

(19) صلاح صالح، هوية التشكيل العربي بين المحلية والعالمية، مجلة الصورة، العدد الأول، دائرة الثقافة والإعلام بالشارقة، نونبر 2000، ص 39.

من منظور ديداكتيكي صرف، تعد التربية التشكيلية من المكونات الرئيسة للتربية الفنية والجمالية ؛ ذلك أنها تشكل مادة تربوية قادرة، من حيث خصوصياتها، على تأهيل شخصية المتعلم ومساعدته على التفتح والانخراط في الحياة الاجتماعية والبيئية؛ كما تعد أيضا مجالا تعبيريا واسعا، لما لها من أدوار فعالة ومؤثرة على عدة مستويات وأبعاد، سواء كانت هذه الأبعاد اجتماعية أو تربوية أو نفسية[20].

يفيد التعبير في هذا السياق، توظيف مختلف عناصر المنجز الفني، من خطوط وأشكال وألوان ورموز وأحجام...؛ وهي التي تسهم في تنمية المخيلة وتربية الذوق الفني والحس الجمالي. لمزيد من التوضيح لتعريف التربية التشكيلية، نورد مقتطفا من الكتاب الأبيض : «التربية التشكيلية مادة متعددة الجوانب والأنشطة بسبب تقاطعها وتفاعلها مع مختلف المجالات، وخاصة ما يتعلق منها بكل ما هو مرئي، تشكيلي وإبداعي ومع جل التخصصات المتعلقة بابتكار الأشكال والنماذج والصور»[21].

في إطار المنظومة التعليمية، تتخذ التربية التشكيلية، على مستوى هذه الخاصية، موقعا ودوراً تربويا وتكوينيا متكاملا ومتميزا في مستهل القرن الحادي والعشرين، الذي يعرف مدا كاسحا لثقافة الصورة، والتي أصبحت الأكثر جاذبية واستهلاكا، إن على المستوى الثقافي أو الإبداعي أو الصناعي أو التكنولوجي أو الإعلامي.

تماشيا مع إصلاح منظومتنا التعليمية، ومع المستجدات والتطورات التي تثير تطلعات ورغبات لدى المتعلم والمجتمع على حد سواء، تسعى التربية التشكيلية، بالإضافة إلى أهدافها وأنشطتها التشكيلية التعبيرية والإبداعية والثقافية، إلى اعتماد الديداكتيك الوظيفية، التي تنبني على الحاجيات ؛ وذلك، من خلال توسيع الآفاق والطاقات التعليمية والتكوينية للمادة، بواسطة أنشطة تشكيلية تتمحور حول مختلف مجالات التصنيع والإنتاج والمعمار والاتصالات المرئية ؛ من قبيل ابتكار النماذج والتصاميم والمجسمات والرسوم البيانية والتقنية ومعالجة وإنتاج الصور.

1. وظائف التربية الفنية :

تضطلع التربية الفنية بنوعين من الوظائف، تتمثل أولاهما في الوظائف التربوية وثانيهما في الوظائف الفنية :

---

(20) إبراهيم الحيسن، التربية على الفن.

(21) الكتاب الأبيض، الجزء الثالث، المناهج التربوية للسلك الإعدادي، وزارة التربية الوطنية، المغرب، يونيو 2002.

1.1. الوظائف التربوية :

- تنمية الوعي المعرفي والخلقي للمتعلم ؛
- تعويد المتعلم على التفكير السليم والدقيق ؛
- تشجيع المتعلم على النظام وحب العمل ؛
- بث مفهوم التركيز لدى المتعلم، بهدف خلق روح الإبداع لديه ؛
- الكشف عن مختلف الخبرات والملكات التي يمتلكها المتعلم وصقلها، بما يتيح له فرص الاندماج والانخراط في الحياة العملية والحرفية ؛
- إثارة استعدادات المتعلم وتحفيز قابليته لاكتساب العلم والمعرفة الفنية، أي كل ما يتعلق بالمهارات.

1.2. الوظائف الفنية :

- تنمية الحس الفني لدى المتعلم عبر تربية الحواس ؛
- صقل خبرات ومهارات المتعلمين الموهوبين ؛
- إكساب المتعلمين أساليب الدقة والتركيز في الملاحظة والمشاهدة، وتوظيفها في التعامل مع العالم المرئي ؛
- القدرة على استغلال وتوظيف المواد والوسائل التعبيرية في عمليات التبليغ والتواصل وإنتاج الأعمال الفنية ؛
- التعرف على التقنيات التشكيلية والتحكم في توظيفها عبر التجريب والتطبيق ؛
- التعرف على رمزية وأسرار الألوان، قصد التوصل إلى معانيها واستكشاف مدلولاتها ؛
- استثمار الصور وتحليلها شكلا ومضمونا، والقدرة على معالجة وابتكار نماذج متنوعة من الصور، بما فيها الصور الثابتة والمتحركة والرقمية والافتراضية ؛
- اكتساب أبجديات اللغة التشكيلية، قصد التمكن من أساليب القراءة والتحليل.

2. التربية التشكيلية وأثرها في تكوين شخصية المتعلم :

تكتسي التربية التشكيلية كمادة تربوية أهميتها، من كونها تساعد المتعلم على التعبير عن ميولاته والكشف عن شخصيته وإشباع رغباته[22]. ويستلزم هذا العمل، توفير الظروف الملائمة

(22) إبراهيم الحيسن، التربية على الفن.

وفق نوع محكم من التخطيط وتحديد الأهداف المجدية. ويقتضي الحديث عن أثر التربية التشكيلية في تكوين شخصية المتعلم، الأخذ بعين الاعتبار للخصائص التالية :[23]

- التربية التشكيلية، مجال يعبر فيه المتعلم عن ميولاته، ويحقق حاجاته الحسية والوجدانية؛
- التربية التشكيلية، تشكل أداة لتزويد المتعلم بالمهارات والخبرات الفنية والعملية ؛
- التربية التشكيلية، أداة لإثارة استعدادات المتعلم وتحفيز قابليته لاكتساب المعرفة ؛
- التربية التشكيلية، تمثل طريقة لدعم الصحة النفسية للمتعلم وتحقيق توازنه التكويني ؛
- التربية التشكيلية، تسهم في الكشف عن كفايات المتعلم المهارية والإبداعية، والسعي إلى تنميتها، اعتمادا على وضعيات تعليمية محددة ؛
- التربية التشكيلية، مساحة رحبة، تتيح للمتعلم إمكانة التفكير الجمالي والانفتاح العملي على عوالم التكوين المهني والقطاعات الحرفية والإنتاجية.

بناء على هذه الخصائص، لا ينحصر الهدف من التربية الفنية، والتربية التشكيلية على الخصوص، في تدريب التلاميذ على إنتاج الأعمال الفنية ؛ بل يسعى إلى تعديل سلوكهم والإسهام في تربيتهم عبر هذه الأعمال ؛ ومن تم، فإن هذه الأعمال تمثل وسيلة مثلى لإكساب المتعلمين مجموعة من القيم.

فضلا عن الدور التربوي أو البيداغوجي الذي تضطلع به التربية التشكيلية، والذي يتمثل في مساعدة المتعلم المتلقي على اكتساب الأدوات الأولية وأبجديات فهم خطاب التشكيل وإدراك قيمته وأهميته ؛ هنالك بعض المقترحات التي من شأنها أن تسند مجهودات مدرسي التربية التشكيلية، وتترجمها إلى نتائج تنموية حقيقية :

- توسيع دائرة الاهتمام بالتعليم الفني، وإعادة النظر في البرامج والمناهج الديداكتيكية المتبعة؛
- الاعتناء بصياغة المقررات المدرسية في مادة التربية الفنية والتشكيلية ؛ وذلك، بإسناد مهام إنجازها لمختصين وباحثين على دراية بمجال التعليم الفني وأسسه الأدبية والجمالية ؛
- إدماج الفن في البيئة وفي الحياة العامة للناس ؛
- تفعيل المهرجانات الفنية، يمثل فيها الإبداع الفني نشاطا محوريا ؛
- دعم حركة التأليف حول الفن التشكيلي ؛

(23) نفس المرجع، ص 67.

- إحداث مكتبات بصرية جهوية وإقليمية ؛
- تعيين مسؤولين بالمجالس البلدية، تكون لهم دراية بمجال الإنتاج التشكيلي، وتكليفهم بمهام خاصة بهذا المجال ؛
- تفعيل الدور المنوط بالمؤسسات الجهوية التي تمثل وزارات الثقافة، وجعلها منفتحة على الفنانين والمبدعين من داخل وخارج الجهة التي تمثلها ؛
- إحداث جوائز جهوية ووطنية في الإبداع التشكيلي لتحفيز المبدعين وتشجيعهم[24] ؛
- .....

3. التربية على النقد :

تجدر الإشارة في هذا المعرض، إلى أن التربية الفنية والجمالية، لا تقتصر على إكساب المتعلم مهارات فنية، وتنمية أحاسيسه ووجداناته ؛ بل إنها تساهم كثيرا في تنمية الحس والقدرة على النقد في حدود صياغة أفكار ومعلومات وانطباعات حول العمل الفني، قبل التمكن من استعمال الآليات الضرورية لإصدار أحكام تتفاوت وتتباين حسب الأذواق، إلى جانب الإلمام بلغة النقد وطرائق ممارسته.

في إطار التربية الفنية، في مجال التعليم، تتم ممارسة النقد على أساس التوجيه الذي يقوم به المدرس بهدف تجويد أداء المتعلمين والارتقاء به إلى أعلى مستوى.

لا يعتمد نقد مدرس التربية الفنية، على إلقاء التوجيه من أعلى إلى أسفل ؛ وإنما هو استكشاف لإمكانات المتعلم في تحليل ومعرفة مكامن القوة والضعف في إنتاجه الفني ؛ وهو التحليل الذي من شأنه الإيحاء بالخطوات المتبعة لإبداء الرأي في إمكانة التجويد. يتعين على المدرس، أن يراعي استجابة المتعلم للنقد، ومدى فاعليته بتتبع حدوث التجويد والأداء. من هنا، يمكن القول إن النقد يمثل نتاجا لتفاعل ما بين المدرس والمتعلم لا تفرض نتائجه مسبقا، وإنما تمثل نتائجه حصيلة للممارسة والاقتناع بتفادي العيوب وتأكيد مكامن النجاح. ولعل أهم نقد في مجال التربية الفنية، هو النقد الذاتي Auto-critique، بمعنى أن يتدرب المتعلم على تقييم أعماله بنفسه، من قبيل تعلم التحليل وعدم الاقتناع بما هو رديء ؛ بل يسعى إلى جعل رضاه يتأسس عن اقتناع بأنه حقق الجودة[25].

---

(24) إبراهيم الحيسن، مرجع سابق.

(25) مبادئ التربية الفنية، ص ص 17، 18.

سادسا - التربية الجمالية في المدرسة المغربية :

خلال عقد الثمانينيات من القرن الماضي، بدأت التربية الفنية أو الجمالية تأخذ مكانتها ضمن المواد المدرسة بالمؤسسات التعليمية ؛ وقد اقتصر تدريس التربية الفنية (التربية التشكيلية على الخصوص) في البداية، على مؤسسات التعليم الثانوي ليمتد فيما بعد، إلى السلك الإعدادي. وقد كانت الحاجة بالمدرسة، إلى التربية الجمالية تمليها ثلاثة اعتبارات ؛ من ضمنها، أن هذه التربية تستهدف من جهة، الشخصية في أبعادها الوجدانية والنفسية والذهنية، وتروم تنمية الإحساس بالجمال. ومن جهة ثانية، تتعلق التربية الجمالية بعمليات الإبداع والتذوق الفني، والتي ترتبط بدورها بعمليات الإدراك والتصور. وأخيرا، فإن التربية الجمالية تمثل مشروعا شاملا ومتكاملا، تنصهر فيه التربية التشكيلية مع باقي أشكال الفنون، من مسرح وموسيقى وسينما ؛ وكلها روافد تشترك في هدف تفتح الشخصية.

يجد تدريس التربية الجمالية بالمدرسة المغربية نفسه، أمام مجموعة من المعيقات التي تحول دون تحقيقه للأهداف الآنفة الذكر ؛ ونحن نركز في هذا الصدد، على التربية التشكيلية باعتبارها المادة الدراسية الأكثر تعميما في المؤسسات التعليمية. يؤكد واقع الحال، أن البرامج والمناهج التعليمية، ما تزال بعيدة عن رفع هذا التحدي ؛ فهي مثلا «على مستوى الشعب الأدبية تؤهل التلميذ إلى أن يحلل نصا أدبيا مكتوبا ؛ لكنها، لا تؤهله إلى أن يحلل نصا مرئيا. فالصورة عنده تظل مرتبطة بالفكرة والحكاية والمعنى الجمالي، وليس بطبيعة الخطاب الذي يوصلها إليه»[26].

لابد من الإشارة، إلى أن قراءة خطاب الصورة عملية معقدة ؛ إذ أنها منفلتة باستمرار، وتمثل لقطات متتالية لا تمتثل للتوقف ؛ حيث ستفقد طبيعتها. وتتجلى مهمة البيداغوجيا في التربية الفنية في تحويل المهارات القرائية وأشكال السلوك اللاواعية إلى أدوات إجرائية واعية منتجة.

لمزيد من التوضيح بشأن واقع التربية الفنية (التربية التشكيلية) بالمدرسة المغربية، ارتأينا أن نورد رؤية الفنان التشكيلي الراحل **محمد شبعة** ؛ الذي يصرح أن «الميثاق الوطني للتربية والتكوين لم يتعرض بشكل واضح لأهمية التربية على الإبداع بصفة عامة في تكوين الفرد المغربي. وقد أغفل هذا الجانب مع الأسف، مع أنه من أقوى الوسائل الحديثة في تربية الأشخاص، خصوصا في المفهوم المعاصر للتربية ؛ إذ نعلم أنه منذ اكتشاف العنصر الإبداعي النفسي لدى الطفل ودوره في جعله يطور ملكاته وحسه وإبداعه، أصبح هذا التوجه التربوي توجها مركزيا في البلدان المتقدمة والبلدان السائرة في طريق التقدم»[27].

---

(26) بوشعيب الزين، التربية الجمالية بالمدرسة المغربية، محاولة للتركيب، مجلة عالم التربية، العدد 11، 2001، ص 48.

(27) محمد شبعة، حوار تم معه في مجلة عالم التربية تحت عنوان : الحركة التشكيلية والثقافة الجمالية بالمغرب، العدد 11، 2001.

هذه الملاحظة حول تصور الميثاق الوطني للتربية التشكيلية، جعلت الفنان محمد شبعة، يقوم بمعية الفنان محمد القاسمي بصياغة مسودة يمكن اختزال عناصرها الأساسية فيما يلي :[28]

- الاعتماد على التحسيس والتربية الفنية لدى الأطفال منذ مرحلة تكوينهم في رياض الأطفال، قبل عبورهم إلى المراحل الموالية ؛
- العدول عن فكرة مادة الرسم كشيء كمالي، وفتح محترفات متخصصة في التربية الفنية بمختلف المدارس ؛ وذلك بمراعاة تكوين المدرسين والمشرفين تكوينا اختصاصيا ؛
- اعتماد الوجدان المغربي في هذا التكوين، باتباع أسس ومكونات مختلف الفنون والحرف التراثية وتوظيفها في التربية. ذلك ما يجعل من هذه المحترفات فضاءات للتربية على الحضارة القومية المغربية وامتداداتها العربية الأمازيغية، الإفريقية والأندلسية ؛
- عدم الوقوف عند حدود الورق والصباغة في عملية التكوين ؛ بل ينبغي إدخال مختلف الخامات والمواد التي يعتمدها أصحاب الحرف في عملهم.
- برمجة زيارات ميدانية مؤطرة للمتاحف وقاعات العروض الفنية، وتطبيق فكرة الفنان الزائر، مغربيا كان أو عربيا أو أجنبيا، لإعطاء الفرصة للمتعلمين قصد احتكاكهم بالفنان الذي يسمعون عنه بدون أن يعرفوه.

(28) نفس المرجع.

25

التدبير بالنتائج

• مدخل عام :

التدبير بالنتائج مفهوم اقتصادي ومقاولتي بالدرجة الأولى ؛ تم تحويله إلى مجال التربية والتكوين، بغرض حساب الربح والخسارة وفق مؤشرات محددة بشكل مسبق.

والواقع أن هذه المقاربة المعقلنة، تمتح في جانبها البيداغوجي من مرجعية بيداغوجيا الأهداف، التي تتأسس على عقلنة الفعل التعليمي التعلمي وفق مؤشرات وضوابط لكل مقطع دراسي، ينتهي بتقييم موضوعي بغرض التعرف بشكل موضوعي ودقيق على مستوى النتائج التعلمية لدى كل فئة من فئات المتعلمين[1].

بالعودة إلى مقاربة التدبير بالنتائج، يمكن القول إنها تتأسس على حساب قيمة الموارد المادية والبشرية وما قابلها من نتائج التعلم لذى التلاميذ والطلاب بالجامعات والتعليم العالي ؛ لإن الأمر يتعدى ذلك إلى حساب القيمة المالية التي يتقاضها المورد البشري التربوي والنتيجة التي حققها على مستوى تعلمات تلامذته. إضافة إلى هذا، فالمدرس، وفق هذه المقاربة يساوي قيمة مالية تدفعها الدولة له شهريا وحتى في العطل الرسمية ؛ لكن هذا المدرس، إذا ما كان ممن يهدرون زمن التدريس[2] ؛ فإن المعادلة هاهنا تصبح غير متساوية ؛ بحيث الدولة لا تتوصل للنتائج المأمولة من المدرس بالنظر لكثرة تغيباته.

زد على ذلك، أن التلميذ أو الطالب، الذي يكون كثير التكرار، فإنه بذلك يقود إلى التبدير وليس التدبير ؛ تبدير على المستويات التالية :

• تبدير وقت المتعلم وسنه ؛
• تبدير مصاريف التدريس التي تتحملها أسرته ؛
• تبدير على مستوى المقعد الدراسي الذي يشغره لسنوات إضافية نتيجة تكراره المستمر ؛

(1) عبد الكريم غريب ومن معه : الأهداف التربوية، 1988.
(2) عبد الكريم غريب : أية حكامة في ظل هدر زمن التدريس بالمدرسة المغربية، مجلة عالم التربية، عدد 20، 2011.

• تبدير على مستوى القيمة المالية التي يتقاضها المدرس (ة) ؛
• تبدير على مستوى ميزانية الدولة المخصصة لتدريس التلاميذ.

من هنا، تأتي هذه المقاربة المرتبطة بالتدبير بالنتائج، سواء على المستوى الاقتصادي بالأساس، أو على المستوى التربوي والبيداغوجي ؛ مقاربة ضرورية لعقلنة منظومة التربية والتكوين والحد من التلقائية والعفوية وهدر المال العام دون حسيب ولا رقيب.

أولا - مؤشرات الإنجاز :

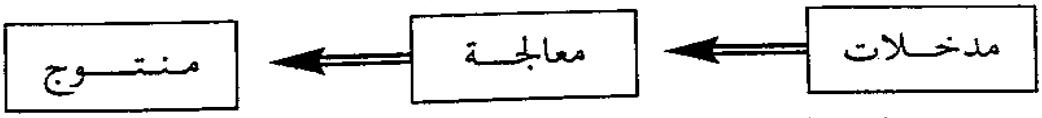
1. الإطار النظري للتدبير بالنتائج :

مما لاشك فيه، أن مسألة حصر مؤشرات الإنجاز بشكل عقلاني وموضوعي، تعد من الأمور الضرورية، لأنها بذلك تشكل المعالم Jalons، التي يمكن اعتمادها لتقييم المنتوج المتوصل إليه لدى التلاميذ وحتى بالنسبة لجهة من الجهات أو بالنسبة للمنظومة التربوية ككل.

والتدبير بالنتائج يعتمد بالأساس على العناصر الثلاثة التالية :

- التخطيط ؛
- التطبيق ؛
- تقييم النتائج.

وإذا ما تناولنا هذا الموضوع من المرجعية السبيرنيتكية، يمكن توضيحها ضمن الترسيمة الموالية.



فالمدخلات هنا، وعلى المستوى التربوي، تتمثل في المتعلمات والمتعلمين ؛ أما بخصوص المعالجة، فهي ترتبط بالفعل التعليمي التعلمي ؛ ويبقى مكون المنتوج، هو مدى ما تحقق ضمن عملية المعالجة[3].

هذه المقاربة السيكولوجية وإن اشتغلت على اشتغال الدماغ في استيعابه للمعرفة، فهي قابلة للتحويل، بعد تطعيمها، داخل مقاربة التدبير بالنتائج ؛ وذلك بوضعها في إطار شمولي أو نسقي. فمثلا إذا أخذنا المثال التالي : كليات الآداب والعلوم الإنسانية بالمغرب، تستقبل طلابا (مدخلات)، ويوزعون على شعب حسب رغبة الطالب أو المقعد الشاغر ليتلقى تكوينا أدبيا

(3) مداخله لباحث لم يذكر اسمه، وغير منشورة ؛ لكن لم يرغب في التوسع بخصوص هذا يمكنه الرجوع إلى المنهل التربوي لعبد الكريم غريب (2006).

بالأساس (معالجة) ؛ بعد ذلك يتخرج الطلبة بمستويات معرفية متفاوتة ؛ لكن مقابل ذلك، سوق الشغل لا يحتاج حتى للمتفوقين منهم ؟!

من خلال هذا المثال الواقعي، يتبين غياب التخطيط، وأن المسؤولين في الحكومة المغربية، يضعون الحابل على الغارب ويفتقدون في الوقت نفسه للحس العقلاني.

يورد أحد الباحثين بخصوص التدبير بالنتائج، أنه بإمكان المدرس (ة) وفق هذه المقاربة التوصل إلى ما يلي :

أهداف التعلم

- شرح أهمية دور مؤشرات الإنجاز في تحقيق قائم على النتائج ؛
- تحديد الخاصيات الأساس لمؤشرات إنجاز مفيدة ؛
- بلورة مؤشرات ذات إنجاز، صالحة للنتائج المتوخاة.

كما تمت المصطلحات والصيغ وأسئلة الواجب طرحها والأمثلة وفق ما يلي :

2. المفاهيم الأساس :

المصطلح	الصيغة	السؤال الواجب طرحه	الأمثلة
صيغة النتيجة	الأثر أو التغيير الطارئ على الظروف والمنتظر من التطبيق الناجح للبرنامج أو النشاط أو التدخل.	ما هي النتيجة التي نحاول تحقيقها ؟	إنجاز أفضل من طرف المعلمين.
مؤشر الإنجاز	خاصية يمكن مراقبتها أو قياسها، تبين أو «تؤشر» على مدى تحقيق نتيجة من النتائج.	كيف يمكننا تحديد ما إذا كنا نحقق فعلا النتيجة المتوخاة ؟ على ماذا سنركز؟ ماذا سنقيس.	النسبة المائوية لإشراك المدرسين للتلميذات والتلاميذ بصفة متكافئة خلال الدرس.
هدف الإنجاز	المستوى المتوقع في تحقيق النتيجة كما تمت صياغة ذلك بالنظر إلى مؤشر الإنجاز، خلال مدة معينة من الزمن.	ما هي النسبة التي نسعى إلى تحقيقها في النتيجة ومتى نريد تحقيق ذلك.	كنتيجة لتحسن التكوين المستمر، سيقوم 75% من المدرسين على الأقل المستفيدين من التمرين بإشراك التلميذات.

المصطلح	الصيغة	السؤال الواجب طرحه	الأمثلة
طريقة تجميع المعطيات	الأداة أو الطريقة الواجب استعمالها من أجل الحصول على معطيات لمؤشر إنجاز نحدد بواسطته ما إذا تمكنا من بلوغ هدف الإنجاز وتحقيق النتائج المتوخاة.	كيف يمكننا بالفعل الحصول على المعطيات التي نحتاج إليها ؟	مراقبة من طرف المفتشين التربويين بدون سابق إعلام مرتين خلال السنة.
معطيات الانطلاقة	ما هو وضع أو مستوى الإنجاز قبل الشروع في البرنامج أو التدخل. وحيث أن أهداف الإنجاز تحدد مستوى التغيير المتوقع، فنحن نحتاج إلى معطيات انطلاقة لإثبات نقطة البداية.	ما هو مستوى الإنجاز قبل تطبيق المشروع أو التدخل الذي يهدف إلى تحقيق نتيجة معينة ؟	نفترض أن أقل من 25% من المدرسين والمدرسات كانوا يشركون التلميذات والتلاميذ بصفة متكافئة.

• ملاحظة : إن المعطيات المحصل عليها بفضل مؤشرات الإنجاز من أجل نتيجة معينة تدلنا فقط على ما إذا كنا نحقق النتائج المبتغاة أم لا، ولا تدلنا على السبب في تحقيقها أو عدمه.

3. أمثلة حول مؤشرات تقييم الإنجاز :

النتيجة بصدد التقييم	مؤشر الإنجاز
ارتفاع نسبة النجاح لدى الحاصلين على الشهادة الابتدائية.	معدل النقاط المحصل عليها من طرف التلميذات والتلاميذ في الاختبار الموحد.
فعالية أحسن للمكتب المالي للمندوبية.	عدد الشكاوى المتعلقة بحالات التأخير (أو الأخطاء التي يتطلب إصلاحها وقتا طويلا) في أداء الفواتير التي يبعث بها المزودون و/أو معدل الفترة الزمنية الفاصلة بين تلقي الفاتورة وإصدار الشيك لفائدة المزود.
وصول أكبر عدد بالنسبة لصغار المقاولين للموارد المالية والخدمات.	عدد المؤسسات المالية التي تمنح قروضا للمقاولات الصغيرة وكذلك عدد المؤسسات المالية التي تمنح النصائح للمقاولات الصغير في مجال المحاسبة.
استعمال متزايد للخدمات الصحية الفعلية لفائدة الأمهات والأطفال.	نسبة حالات أمراض الإسهال لدى الأطفال الذين يقل سنهم عن خمس سنوات والذين يتلقون العلاج في الأسبوعين المواليين لظهور المرض.

4. تمرين لتوضيح مؤشر الإنجاز :

بداية، ينبغي التمييز بين المشكلة والوضعية المشكلة ؛ ذلك أن المشكلة تمثل عنصرا مكونا ثانيا للوضعية المشكلة.

4.1. المشكلـــة :

عموما، يتم تحديد المشكلة من خلال ثلاث صفات، هي :

- وجود فارق أو مسافة بين وضعية موجودة لكنها غير مستوفية، ووضعية مرغوب فيها أو هدف منشود ؛ تنطلق المشكلة إذن من حاجة تشكل محركا لعمل ينبغي مباشرته.
- غياب بداهة التقدم الذي يؤدي إلى تقليص الفارق، وهو بهذا يشترط على الذات طريقة معرفاتية Cognitive نشيطة يكون موضوعها، هو بناء فرضيات والتحقق منها بخصوص طبيعة هذا الفارق والوسائل الممكنة من أجل تقليصه.
- الطابع الذاتي والمرتبط بالمشكلة ؛ وبالفعل، فإن نفس الوضعية ستطرح مشكلة للشخص الذي يتعين عليه فهم العمل المراد إنجازه وبناء استراتيجيا لحل المشكلة ؛ بينما يتعلق الأمر بالنسبة لشخص آخر بكل بساطة، بتنفيذ إجراء مهما بلغت درجة تعقيده في بداية المشكلة...[4].

4.2. الوضعيـــة :

بالمعنى العام، الوضعية كمصطلح متداول، يعني العلاقات التي تربط شخصا أو مجموعة من الأشخاص في سياق معين ؛ ويتميز هذا السياق أساسا بالبيئة التي يتموضع الأشخاص داخلها؛ أي مجموعة من الظروف في لحظة معينة. ولا تطرح وضعية ما، مسألة الضرورة ؛ مثلا حالة حفل عائلي أو نزهة مع الأصدقاء.

في السياق المدرسي، غالبا ما يدل مصطلح الوضعية على التفاعلات بين المدرس وتلامذته في إطار التعلم، وبشكل أدق، غالبا ما يستعمل من مصطلح وضعية وفق مدلولين مختلفين :

- نشاط ينظمه المدرس مع مجموعة من تلامذته (درس، مناقشة بين المدرس وتلامذته، بحث، تقييم، خرجة...).

---

(4) كسانيي روجيي : التدريس بالكفايات – وضعيات لإدماج المكتسبات، ترجمة عبد الكريم، ص ص 13 – 14، 2007.

- درس مسيق Court constesctualisé، الذي يطلب من التلاميذ مفصلتها بهدف إنجاز عمل محدد ؛ ويكتسي مصطلح وضعية في هذه الحالة، معنى وضعية مشكلة تضع عائقا معينا تبعا لسلسلة من التعلمات...[5].

4.3. مثالين توضيحيين مختلفين، وضعية صنبور ووضعية مسألة لصنبور :

4.3.1. وضعية صنبور «وضعية تقليدية» :

في حوش منزل، ينسكب الماء من صنبور باستمرار وبمعدل صبيب 2.4 ليتر في الساعة، ما هو الثمن الإجمالي لفاتورة الماء بالنسبة للأسرة على مدى شهرين ؛ علما أن ثمن الوحدة بالمتر المكعب هو 12 درهما بالنسبة للثلاثين متر مكعب الأولى و15 درهما بالنسبة للأمتار المكعبة الموالية، وأن باقي الاستهلاك للأسرة من الماء يصل إلى 28 متر مكعب (شهر واحد = 30 يوما).

4.3.2. وضعية مشكلة متناوبة :

تسلم على فاتورة استهلاك الماء والتي اتضح له من خلال بياناتها، أن هنالك ارتفاع في نسبة الاستهلاك ؛ ظنا منه أن خطأ وقع، استشاط غضبا، ثم تساءل : «ألست مسؤولا في حقيقة الأمر عن هذا ؟ ألا يكون السبب هو الصنبور الذي يتسرب منه الماء ؟ إن كان الأمر كذلك، فمن مصلحتي أن أقوم بإصلاحه».

ساعد علي على اتخاذ قرار ؟ هل من مصلحته أن يقوم بإصلاح صنبوره ؟ من خلال عملية حسابية، استنتج أن بإمكانه ملء صفيحة بسعة 50 لترا في اليوم من الماء المهدور، وعلم علي أن ثمن الصنبور هو 25 درهما، هل من أسباب أخرى قد تدفع علي إلى القيام بإصلاح الصنبور ؟

- **خلاصة :**

كما سبقت الإشارة في التحليل بهذا المجال المرتبط بالتدبير بالنتائج ؛ فإن المقاربة في أصلها اقتصادية بحتة ؛ لكن تحويلها داخل المنظومة التربوية بمختلف مكوناتها (الإدارة التربوية المركزية، الجهوية، المؤسسات، الفصول الدراسية...)، من شأنها عقلنة التدبير وحساب الربح والخسارة ؛ الأمر الذي يساعد على تعديل الاستراتيجيات للتقليل من الخسارة والزيادة في الربح، إلى أن تصبح النتائج أكثر ربحا مما يصرف عليها ؛ وهذه هي الغاية القصوى من المقاربة بالنتائج.

---

(5) نفس المرجع، ص ص 12 - 13.

26

تدبير وتأهيل الموارد البشرية

أولا - تدبير الموارد البشرية :

1. مفهوم الموارد البشرية :

في ظل النشاط الاقتصادي الراهن، أصبحت الموارد البشرية خاضعة للمقاربة الحسابية، مع إدراج التكوين وإعادة التكوين والتقييم بهدف تحديد قيمة المورد البشري. زد على ذلك، أن الطابع السيكولوجي والسوسيولوجي الذي يكتسي أهمية بالغة في هذا الإطار ؛ ذلك أن المورد البشري يمثل شخصية إنسانية في العمل ؛ ومن تم، فإن إيلاء الأهمية للطابع السيكولوجي من شأنه أن يسهم في تأهيل الفرد وتحفيزه ودعم ثقته في النفس وفي التوازن.

في إطار المنظومة التربوية ؛ لابد من الإشارة إلى أنها تتكون من مجموعة من الموارد البشرية؛ وهي المتعلم والمدرس والمدراء التربويون والمفتشون التربويون والطاقم الإداري والموجهون والإداريون الجهويون والمركزيون.

يقول عبد الكريم غريب بخصوص تعريف مفهوم المورد البشري : «إن المورد البشري التربوي يعد من أهم العناصر، بالنظر لوظيفته الرئيسة والحيوية الفاعلية داخل بنية أو نسق المنظومة التربوية ؛ بحيث أن مسألة تأهيل المورد البشري التربوي بالشكل الملائم، من خلال تمكينه من الكفايات اللازمة، من الأمور التي تيسر له عملية توفير عامل النجاعة في وظيفته التربوية. ويترتب عن ذلك إنتاج الجودة المنشودة داخل منتوج المتعلمات والمتعلمين ؛ خاصة عندما يتوفر المناخ التربوي والبيداغوجي الملائمين، والظروف والشروط اللازمة لمعاضدة هذه الوظيفة التربوية التكوينية وفق مقاصدها وغاياتها»[1].

تبقى الإشارة، إلى أنه في ظل البنيات المجتمعية على اختلافها، تشكل الموارد البشرية الدعامة الضرورية للتنمية المجتمعية ؛ ذلك أن مستوى كفاءتها ودرجة تأهيلها، كفيلة بتحديد مستوى تطور المجتمع.

(1) عبد الكريم غريب : المنهل التربوي، ص 833.

2. الموارد البشرية في ظل المفهوم الجديد للاقتصاد :

إذا كان مفهوم الاقتصاد، قد ارتكز في السابق على الموارد الطبيعية والمادية، أي على الثروات التي يتوفر عليها بلد معين ؛ فإن هذا المفهوم قد تغير في العصر الراهن ؛ وذلك بناء على حقيقة تخضع للمنطق الواقعي ؛ وهي أن مجموعة من الدول تتسم بفقرها النسبي على مستوى الثروات الطبيعية، استطاعت أن تحقق تقدما اقتصاديا ملحوظا، وأن تتبوأ مكانة مرموقة في مصاف التنمية ؛ وفي هذا الصدد نسوق مثال انجلترا واسرائيل واليابان ؛ فما السبب في ذلك ؟ لقد اتضح بشكل جلي، أن التنمية والتطور ومسايرة ركب التقدم في ظل العالم الراهن، لا يمكن أن يتحقق، إلا على أساس الموارد البشرية ذات التأهيل والكفاءة تبعا للمتطلبات التي تفرض زمنيا. وهذا مؤشر واضح على خاصية العمل، الذي يظل محوريا في هذا المنحى. يقول عبد الكريم غريب بهذا الخصوص : «في العمل يعطي الإنسان ضابطا موضوعيا لقدراته الخلاقة الذاتية ؛ ذلك أن البضاعة وقيمتها ليستا سوى عمل إنساني متبلور»[2].

3. الموارد البشرية ومنطق العولمة :

يفيد مفهوم العولمة، حسب الباحثين، أن هذه الأخيرة ظاهرة شمولية، تشمل كافة مجالات الحياة بما فيها الاقتصادية والمالية والسياسية والثقافية والتربوية. وأهم ما يسم العولمة، هي أنها تسعى إلى تحقيق الاختراق الثقافي للمجتمعات الكونية ؛ وهو اختراق يرتكز على سلطتي الرأسمال المادي والمعرفي. بعبارة أخرى، يفيد مفهوم العولمة توحيد الأسواق الدولية في إطار سوق عالمية واحدة ؛ وهو ما يعني إرساء تجارة حرة لأي نوع من المنتوجات، والتأسيس لحرية مطلقة لحركة رؤوس الأموال والاستثمارات وإعادة توزيع مناطق الإنتاج ؛ الأمر الذي يستلزم ما يلي :

- بروز حدود جديدة جغرافية وثقافية، تسمح بحرية المرور لقيم مالية ومنتوجات صناعية وإعلامية.
- تقلص دور الدولة والاشتغال السياسي داخل المجتمع، خاصة بمجتمعات الجنوب[3].

3.1. ضرورة التكوين والتأهيل للموارد البشرية :

أكيد أن عولمة الاقتصاد قد مثلت أبرز العوامل لإيلاء الاهتمام بالموارد البشرية في ظل المنظومة الاقتصادية لأي مجتمع تحذوه الرغبة في مسايرة ركب التقدم ؛ «حيث أضحى الاهتمام

---

(2) عبد الكريم غريب : سوسيولوجيا التربية، ص 28.

(3) عبد الحق منصف : العولمة والمجتمع العربي وصدام السلطات ترجمة عبد الكريم غريب مجلة عالم التربية، ص 234.

بمفاهيم جديدة لتحقيق تلك الغاية ؛ كما هو الشأن بالنسبة للتدبير الناجع وبلورة وتجنيد الكفايات التي يمتلكها الأفراد العاملون بالمؤسسات والمقاولات، وغيرها من القطاعات الاجتماعية ؛ وسار الرهان على مدى قدرة تنافسية الموارد البشرية العاملة بها من المطالب الملحة»[4].

هذا التحول في منظور الوظيفة الجديدة للموارد البشرية، انعكس على رؤية الاستراتيجيات الكفيلة بتحقيق التأهيل المتوخى على مستوى هذه الأخيرة ؛ إذ أصبح الأمر على المستوى التكويني، يتأسس على مقاربة تعليمية تعلمية تكوينية، قوامها بناء الكفايات الضرورية وفق المرجعية السيكولوجية الحديثة المعرفية، «وهي الكفايات يتحدد مجالها وفق الوظيفة أو العمل المطلوب، إلى جانب تأهيل الفرد لمواجهة تحديات التغيير والتجديد ؛ ولذلك، كانت الدعوة ملحة في هذه المقاربة البيداغوجية إلى تمنيع الفرد عن طريق الدرايات Savoir والاتقانات Savoir-faire وحسن التواجد Savoir-être والتخطيط الجيد للمستقبل Savoir-devenir»[5]. وتمثل هذه المكونات الكفاية العامة الكفيلة بدعم شخصية الفرد وتأهيله، حتى يكون قابلا للتكيف مع المستجدات وامتلاك القدرة على الخلق والإبداع ومواكبة المنافسة التي أصبحت من ضمن القيم المفضلة لإيديولوجيا العولمة.

في ظل هيا السياق، صار من اللازم على القائمين بشؤون المؤسسات العمومية وشبه العمومية والخاصة الاهتمام بما يلي :

- التمكن من آليات واستراتيجيات هذا النمط الجديد من البيداغوجيا والتكوين ؛
- التخطيط لاستراتيجيات التكوين المستمر وتكميل أو تحيين التكوين ؛
- ضمان التواصل ما بين مختلف الموارد البشرية داخل المؤسسة أو المقاولة ؛
- الرعاية والاهتمام بمناخ العمل على المستوى السيكولوجي ومستلزمات العمل والحاجيات الفردية والجماعية داخل المؤسسة أو المقاولة.

3.2. دور القيم في تدبير الموارد البشرية :

قبل الخوض في مسألة دور القيم في تدبير الموارد البشرية، يتعين في البدء، الإحاطة بمفهوم القيم؛ ومن هذا المنطلق، نعثر عند التماس أهم ا لقواميس على المقاربات التي نوجز أهمها في النقط التالية :[6]

---

(4) Claude Levy, Leboyer et Al : Les apports de la psychologie du travail, management des personnes, P. 17

(5) عبد الكريم غريب : بيداغوجيا الكفايات، 2004.

(6) عبد الكريم غريب : تدبير الموارد البشرية، ص ص 36، 37.

- تعبر القيم عن مبادئ من خلالها يقوم المجتمع أو الأفراد باختيارات ؛ وهي كذلك عناصر أساسية للأخلاق ؛

- تعد القيم تنظيما لأحكام عقلية وجدانية معممة نحو الأشخاص والمواضيع وأوجه النشاط، من قبيل القوة والثروة والنظافة والعلم والحقوق.....

- تعد القيم تقديرا نقوم به تجاه شخص أو جماعة أو نشاط، حسب ما يمكن تحصيله منه ؛

- يشير مفهوم القيم إلى جوهر اللغة في شكلها لا في ماهيتها ؛ حيث إن الوحدة لا تتحدد ؛ إلا في علاقة بوحدات أخرى، التي تكون جميعها نظاما ؛

- تشكل القيم الأنموذج، أي البرمجة التاريخية التي تكونت عبر مسار حضارة كل شعب ؛ وهي على هذا المستوى وحسب رأي المهدي المنجرة شبيهة بالذاكرة طويلة المدى للشعوب[7].

- تمثل حسب علال بن العزمية، القيم أحد العناصر التي يتشكل منها النسق الثقافي لمجتمع من المجتمعات ؛ وفي هذا الصدد، هنالك تمييز ما بين شكلين من الثقافات، وهما الثقافة العليا أو العالمة، والثقافة الأساسية. يعد الشكل الثقافي الأول إنتاجا مجتمعيا بما فيه من قيم وتمثلات وأعراف وأحاسيس ؛ وهو يمثل بهذا المعنى مجموع البنيات الاجتماعية والدينية والتصرفات الجماعية. أما الشكل الثقافي الثاني فهو يعبر عن علاقات الفرد بالأشياء المادية ؛ وهذه العلاقات تنفذ إلى الذات البشرية ويعبر عنها بالقيم والتصورات والمعتقدات والتقاليد وغيرها ؛ فهي توجه سلوك الفرد وأحاسيسه وشعوره[8].

- القيم تشكل قاعدة تحضر المجتمع حسب رأي محمد بن الفقيه[9] ؛ وهي تسعى إلى ترشيد هذا التحضر وتسديده نحو غايات تصيب الأهداف الدنيوية وتتجاوزها ؛ وفيما يلي جدول يرصد موازنة بين خصائص قيم التحضر وخصائص المنظومة المجتمعية الراهنة :

مكونات التحضر	مناطق القيم	خصائص المنظومة الراهنة	القيم الأصيلة	
			الأصول	الفروع
الناس	العقيدة : دينية فلسفية إيديولوجية	اضطراب معنى العبادة	العمل	الإحسان الإتقان التزكية

(7) عبد الكريم غريب : مع المهدي المنجرة، 2007.

(8) علال بن العزمية : أطروحات الصراع والتثاقف في زمن العولمة – صراع الحضارات والثقافات والقيم، 2011.

(9) محمد بن الفقيه : العلوم الاجتماعية ومشكلة القيم، تأصيل الصلة.

مكونات التحضر	مناطق القيم	خصائص المنظومة الراهنة	القيم الأصيلة	
			الأصول	الفروع
السلـوك	الأخـلاق	أزمة الأخلاق ؛ نسبية الأخلاق	مكارم الأخلاق	الواجب التكافل الإيثـار الجـوار
السلطـة	التشـريـع	غياب السياسة التشريعية	العدالـة	الحـق الأمانـة الشورى...

3.3. دور القيم في تحقيق الغايات المنشودة :

أكيد، أن أي مشروع مقاولاتي أو قطاعي، يتأسس على التأهيل المفروض في المورد البشري؛ غير أن مسألة غياب القيم في هذا المشروع، من شأنها أن تلجم السيرورة الناجعة لهذا الأخير؛ إذ أن فشل أي مقاولة أو قطاع غالبا ما يعزى إلى أسباب ترتبط بالموارد البشرية على مستوى القيم المؤطرة. من هنا، فإن سلبية القيم تسهم إلى حد كبير في الحد من قيمة الموارد البشرية التي تم رصدها للمشروع، بالإضافة إلى تعطيل قيمة جودة المنتوج. على هذا الأساس ولكي يتسنى للقيم أن تحقق الغايات المتوخاة، لابد من توافر العاملين التاليين :

- التشبع بقيم المواطنة ؛
- التسلح بالكفايات الضرورية عن طريق التكوين الذاتي والتكوين المستمر.

3.4. دور الاتجاهات في تدبير الموارد البشرية :

في ظل الثقافة العامة لسائر المجتمعات ومؤسساتها ومقاولاتها، من المعتاد أن الاتجاهات السائدة، هي الاتجاهات الإيجابية حيال المقربين، سواء كانوا من أفراد العائلة أو من الحي أو البلد أو اللهجة المشتركة أو لون البشرة. وتنحو الاتجاهات إلى الوضعية السلبية إزاء الغرباء عن العائلة أو البلد أو الحي أو اللهجة غير المشتركة، أو الذين يتعاملون مع الرؤساء بشكل عادي وطبيعي وبكل موضوعية وشفافية[10]. لكن تنبغي الإشارة إلى أن الاتجاهات الإيجابية الصحيحة والناجعة، هي التي لا تتأسس على ما هو وجداني فحسب، بل وكذلك على الموضوعية والعقل والمنطق، فيما يتعلق بالكفاءة والمردودية والجدية والنزاهة واحترام القيم المشتركة داخل المؤسسة

(10) عبد الكريم غريب : تدبير الموارد البشرية، ص 49.

أو المقاولة[11]. من تم، وجب تقييم الاتجاهات ورصد طبيعتها لدى العاملين مع العمل على تصحيحها عبر التكوين المستمر.

4. المشروع المرجعية لتدبير الموارد البشرية :

لقد كان ظهور مفهوم المشروع نتاجا للفكر العقلاني، وبرز سابقا على المستوى الاجتماعي بمفهوم التصاميم Plans ؛ إلا أنه بالنظر لمجموعة من العوامل بالإضافة إلى ظروف جيوسياسية وتغيرات الاقتصاد العالمي، تم التخلي عن مفهوم التصاميم، ليتم الحديث عن المشاريع الاجتماعية من حيث توجهاتها الفكرية والإيديولوجية. في هذا الصدد، نورد بالنسبة للمناخ المغربي مثال المشروع المجتمعي الحداثي والحكامة الجيدة والمبادرة الوطنية والميثاق الوطني للتربية والتكوين.

يتعين التمييز بين التصميم والمشروع ؛ فالأول تسمه الآلية الميكانيكية ؛ إذ يتم تحديد ميزانية الدولة وتقسيمها، بناء على ذلك وفق تصاميم محددة في إطار زمني للإنجاز دون إدراج آليات التقييم التكويني أو التغذية الراجعة Feed-back. أما المشروع، فتتم صياغته في شكل غايات ومقاصد وتوجهات عامة، تساعد في الآن نفسه على استقطاب كافة الأنشطة المجتمعية ؛ ومن تم، فهي تنجح في تيسير عملية صياغة مختلف المشاريع المجتمعية، سواء المتعلقة بالمقاولات والمؤسسات العمومية والخاصة»[12].

4.1. المفهوم العام للمشروع :

على مستوى آفاق وإجرائية مفهوم المشروع، يقول عبد الكريم غريب : «يمكن أن يعرف المشروع كتصرف توقعي، يفترض القدرة على تمثل أخلاقي وتخيل زمن المستقبل من خلال بناء لمتتالية من الأفعال والأحداث الممكنة والمنظمة مسبقا دون معالم صادقة وصحيحة على مستوى الواقع»[13].

يتطلب المشروع القيام بعملية تشخيص يتعين عليها، أن تأخذ بعين الاعتبار المتغيرات التالية حسب رأي بوتيني Boutinet (1993) :

- الوضعية المسألة ؛
- الفاعلون الملتزمون بالمشروع ؛
- المناظير والمرامي المرسومة ؛

(11) نفس المرجع.
(12) نفس المرجع، ص 50.
(13) نفس المرجع، ص 52.

- الدواعي المطلوبة ؛
- الاستراتيجيات الراهنة والوسائل المستعملة ؛
- النتائج المتوصل إليها على المديين القريب والمتوسط ؛
- الآثار السلبية الثانوية غير المرغوب فيها، الطارئة وانعكاساتها[14].

4.2. المشروع والمشرعة :

هنالك تمفصل وثيق ما بين مفهوم المشروع Projet ومفهوم المشرعة Projection ؛ ذلك أن المشروع يعد نتاجا للمشرعة. وبالإمكان القول، إن المشروع يمثل أداة للمكوَّن، بينما تشكل المشرعة أداة المكوَّن ؛ ويتجسد نشاط المكوَّن في تخطيطه وصياغته للمشروع من خلال اشتغاله عليه ؛ أي التنقيب عنه وصياغته وتجريبه واكتساب الكفايات المطلوبة لذلك. أما بالنسبة للمكوَّن فإن نشاطه، يتمثل في إتاحة مشرعة المكوَّنين وهيمنتهم على الفضاء والزمن للتكوين ؛ وذلك من خلال شغل فضاء الهنا والآن Hic et nunc ؛ من تم، فإن المشرعة تعاش دائما وتتخذ معناها في ظل أزمنة المحور الزمني Temporalité، أي الماضي والحاضر والمستقبل.

4.3. المشرعة في الماضي والحاضر والمستقبل :

يفيد مفهوم المشرعة في المستقبل، توليد مشروع استباق، وهو ما يعني انبثاق رغبة يتم تصورها في مستقبلها. هذه المشرعة يتوقع منها المكونون مرافقة المشروع المتولد ؛ ومن تم، نفهم اتفاق الكل على أن بيداغوجيا المشروع تمثل نشاطا تكوينيا يروم توجيه المكوَّنين نحو مشروع الاستباق الذي يتوخى تجنيدهم في إطار تمارين متنوعة، يكون الهدف منها هو إبراز مشروع مهني والتدبير للمشاريع البارزة.

بخصوص المشرعة في الحاضر، فإن هذا المفهوم يفيد انبثاق رغبة تتوخى الاستمتاع باللحظة التي تمر ؛ وهو الأمر الذي يولد مشروعا إرضائيا Projet de satisfaction. وفي هذا الصدد، يظل مثال عملية 2000 شاب، التي تم إجراؤها بمدينة نانت الفرنسية، نموذجا حيا لهذا النوع من المشرعة. لقد لاحظ بعض المتدربين تواجد مركز بيداغوجي وتقني لمختبر تصوير وكذا مكونا متخصصا في هذا المجال ؛ فقرروا التفاوض معه حول أسبوع تكوين في مجال التصوير ؛ علما أن لا أحد من بينهم كان يتبنى نية أن يصبح مصورا فوتوغرافيا[15].

---

(14) عبد الكريم غريب : المنهل التربوي، ص ص 782 – 753.

(15) عبد الكريم غريب : تدبير الموارد البشرية، ص 55.

تعني المشرعة في الماضي انبثاق رغبة تسعى إلى الانبعاث من جديد ؛ وهو الأمر الذي من شأنه أن يولد مشروع تجانس داخلي غالبا ما ينجلي ضمنيا من خلال غياب مسلكيات تتوافق مع المشرعة في الحاضر أو المستقبل.

5. استراتيجيات المشروع :

5.1. مفهوم الاستراتيجيا :

يتعين في هذا الصدد، الإشارة إلى أن الحياة هي استغلال المحيط، ولا يمت ذلك للصدفة بصلة؛ فالكائن يتوفر على محركين، هما محرك الحاجة ومحرك الرغبة ؛ وفي إطار علاقة الكائن بالمحيط، تقتضي الحياة نوعين من الغايات، وهما السعي إلى ما هو بحاجة إليه والانطلاق نحو ما يرغب فيه ؛ والنشاط سواء كان واعيا أو لا واعيا ؛ ؛ فهو لا يترك أي شيء للصدفة ؛ بمعنى أن كل شيء استراتيجي ؛ ومنه، فإن الحياة تتمثل على أنها تنمية مستدامة لاستراتيجيات استغلال المحيط.

يقتضي استغلال المحيط، القيام بمقاربته في المقام الأول، ويتأتى ذلك بتبني طريقتين، طريقة وجدانية وطريقة عقلانية :

- تهم الطريقة الوجدانية لمقاربة المحيط دائرة الوجدانات، أي المشاعر والأحاسيس والانفعالات ؛
- تحيل الطريقة العقلانية على العقل والمنطق والمفاهيم والمعارف ؛ والمخ هو الذي يمثل رمز هذه الطريقة والثقافة طموحه.

5.2. الاستراتيجيات الوجدانية :

تكتسي الاستراتيجيات الوجدانية أولويتها، من كون دائرة العقل لا تتنمى إلا بشكل تدريجي؛ وهي تتماشى مع النمو البيوجسدي للفرد ؛ أي نمو مختلف الوظائف العضوية والجهاز العصبي. لا يتوفر الفرد خلال مرحلة أولية من حياته من أجل مقاربة العالم، إلا على نظامه الوجداني ؛ ومن تم، فإن الاستراتيجيا الأولى، والتي ستشكل أساس كينونة الفرد وطريقة تواجده وشخصيته ؛ هي بالضرورة وجدانية، وعبرها يتحدد مجموع الاستراتيجيات الأخرى.

5.3. الاستراتيجيات العقلانية :

يمد نمو ذكاء الفرد، بملكات فكرية ؛ وهي التي يضعها في خدمة مختلف تطلعاته الذاتية ؛ وذلك، من خلال التماس استراتيجيات عقلانية. تمثل هذه الاستراتيجيات امتدادا ثقافيا

للاستراتيجيات الوجدانية. ويتعلق الأمر في هذا الصدد، بظاهرة العقلنة Rationalisation ؛ أي السيرورة التي تقتضي أن يقدم الفرد بطريقة يقبلها محيطه، كل ما هو لا عقلاني في وجداناته.

5.4. استراتيجيات الملاءمة واستراتيجيات المشرعة :

إن العلاقات البينفردية والاجتماعية، تتشكل أكيداً من شبكة مكثفة من استراتيجيات الملاءمة والمشرعة ؛ ومعنى ذلك، أن الفرد بإمكانه أن يتلاءم مع تيقنات الآخر وأن يمشرع تيقناته الخاصة. إن التماس اعتراف الآخر، يمثل استراتيجيا للمشرعة، مثلما أن الاعتراف بالآخر يمثل استراتيجيا للملاءمة ؛ وفي كلتا الحالتين، لا يعني ذلك هيمنة سلطة الفرد على الآخر أو هيمنة سلطة الآخر على الفرد. هذه هي المفاهيم الأساس التي يروم الفرد اكتسابها عبر ممارسة تاريخ الحياة في التكوين، وهي التي تمكنه من بناء الأنا.

تلعب الاستراتيجيات الوجدانية لدى الطفل دورا هاما في بناء الأنا ؛ فهو يعمل جاهدا على التكيف مع وجدانات والديه ؛ وهذا التكيف، هو الذي يخلق لديه نوعا من اليقين. يتمظهر الأنا لأول وهلة، على شكل مجموعة من التيقنات الوجدانية، التي تصاغ تبعا لوثيرة النمو في ظل المحيط الأبوي ؛ وهي التي تضطلع ببنينة شخصية الطفل فيما يتعلق بعدد معين من الاستراتيجيات الوجدانية النوعية ؛ وستشكل لديه فيما بعد، أساس اليقين بخصوص العالم المحيط به. تنضاف إلى هذا اليقين الوجداني، أشكال أخرى من التيقنات التي ترد من نمو الملكات العقلية.

إلى جانب هذه الاستراتيجيات، نجد الاستراتيجيات الاجتماعية، والتي تمثل الواجهة الاجتماعية لرؤية الفرد الوجدانية للعالم ؛ وفي هذا الإطار، تضطلع المدرسة بدور أساسي ؛ إذ أنها تمثل المؤسسة الاجتماعية الرائدة بعد الأسرة ؛ فهي تمثل مؤسسة لتعلم القيم المجتمعية، وتتنمى في خضمها استراتيجيات الاعتراف الاجتماعي، من خلال بناء وصياغة علاقات الفرد بالمعرفة وبالجماعة وبالتنظيم وبالمؤسسات.

إن التحام الاستراتيجيات الوجدانية والاجتماعية، يشكل طريقة تصور الفرد للحياة ؛ أي مشروعه الوجودي وسلوكه العام الذي يروم من خلاله تحقيق الانسجام. تقتضي ممارسة تاريخ الحياة في التكوين، البحث عن المفاتيح الأساس لبناء الأنا ؛ أي العثور انطلاقا من الذكريات على أنواع الاستراتيجيات الوجدانية والعقلانية والاجتماعية، التي تمت وضعنتها وفق سيرورة معينة.

5.5. استراتيجيات تدبير الموارد البشرية :

يحيل الحديث عن الاستراتيجيات المعتمدة في تدبير الموارد البشرية، على مقاربات عدة، تجد تحديدها تبعا للمرجعية المتبناة أو الإيديولوجيا أو النمط المعتمد في السياسة الجهوية أو العامة في مجتمع معين. تتمثل أهم المقاربات لتدبير الموارد البشرية في ثلاثة أشكال وهي :

- مقاربات تقليدية، تستمد مرجعيتها من النموذج الأبيسي ؛
- مقاربات متخشبة تستند إلى التعود ؛
- مقاربات حداثية[16].

يعرف النموذج الأبيسي في المجال السوسيولوجي بهيمنة الأب والكبار من الإخوة ؛ وقد كان هذا النموذج يتخذ شكله الاجتماعي في إطار ما كان يصطلح عليه بالأسرة الممتدة، فعلى المستوى القبلي، كان النموذج الأبيسي يتمثل في الشيخ ؛ أما على المستوى الوطني فقد كان يتمثل في القائد أو الرئيس أو السلطان ؛ ومن تم، انبثقت فكرة الكارزمية.

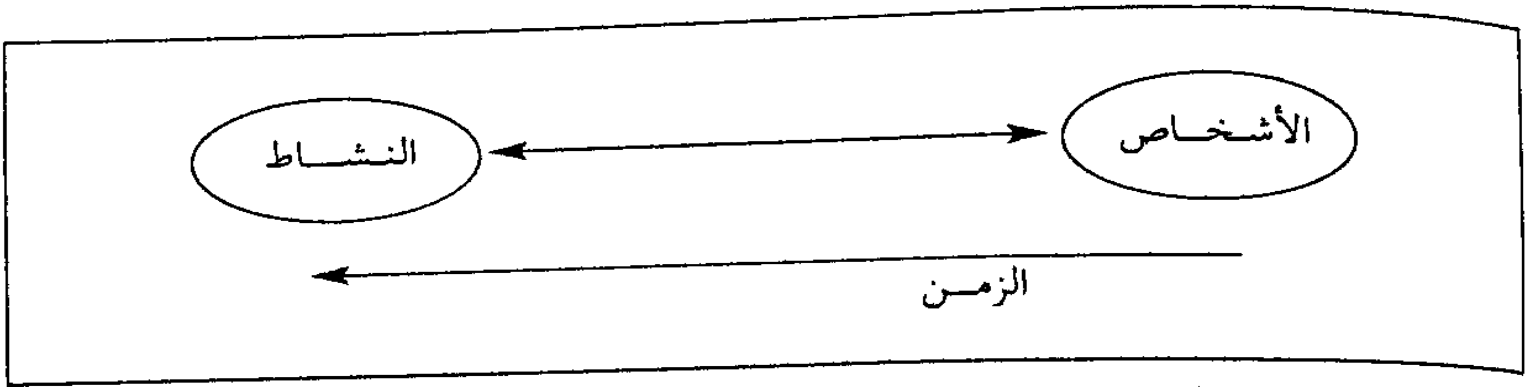
الملاحظ في عصرنا الحالي، أن نموذج الأبيسة قد اضمحل، بحيث انتقلت الأسرة إلى مستوى الأسرة النووية ؛ زد على ذلك، تشكل تنظيمات مؤسساتية حداثية، نذكرمنها المقاولات الصغيرة والمتوسطة والكبيرة والأبناك....

حينما تصبح العادة سلوكا لدى الفرد أو الجماعة ؛ فإنها تتحول إلى خاصية تميز هذا السلوك؛ وما يميز العادة بشكل جلي، هو أنها تجنب صاحبها بذل الجهد في الحركة وفي التفكير. فيما يتعلق بالتدبير داخل مؤسسات مجتمعات العالم الثالث، نلاحظ هيمنة مقاربة العادة والتعود ؛ حيث تتواجد العديد من العادات التي تعيق التنمية الاجتماعية والمعرفية والتكنولوجية ؛ ونذكر منها على سبيل المثال لا الحصر، عادة تغيب المستخدمين والموظفين وعادة الإدلاء بشواهد طبية وعادة اللجوء إلى التملق والمراوغة بدل الكفاءة والجدية وعادة الانتماء القبلي أو الإقليمي وعادة المحسوبية والزبونية وعادة الرشوة... ؛ كما يلاحظ في مجتمعات العالم الثالث، أن العديد من المستخدمين والموظفين وأرباب العمل، يتشبتون بعاداتهم التدبيرية في الإنتاج ؛ الأمر الذي يجعلهم عرضة للكساد، إن لم نقل الإفلاس ؛ والأمر نفسه، يمكن أن ينطبق على مؤسسات الدولة، وبخاصة الحيوية منها، كالصحة والتعليم والقضاء.

قبل الخوض في تفاصيل المقاربات الحداثية في تدبير الموارد البشرية، يجدر أن نعرض في البدء إلى مستويات هذا التدبير ؛ وهي التي حددها موريس تيفاني Maurice Thévanet في ثلاث مستويات، وهي النشاط والأشخاص والزمن، نوردها وفق الترسيمة الموالية :

---

(16) عبد الكريم غريب : تدبير الموارد البشرية، مرجع سبق ذكره.



يعد تدبير الموارد البشرية والنشاط عنصرين متلازمين ؛ إذ بدون نشاط، لا يمكن الحديث عن نشاط موارد بشرية. والأنشطة دائمة التحول ؛ ومنه، فإن المهن والمقاولات والمؤسسات، تولد وتنمحي بفعل عوامل تتعلق بصفة أساسية بأنشطتها. يظل نشاط الأفراد، هو ركيزة تدبير الموارد البشرية ؛ بمعنى، أن النشاط هو الذي يؤسس لتدبير الموارد البشرية ؛ وبالانطلاق من نشاط يراد القيام به ؛ فإن الأمر يتعلق بالتحول إلى مهمة والتفكير في المؤهلات والكفايات اللازمة لتنظيم الأنشطة ؛ ومن هنا، فإن تدبير الموارد البشرية يحيل بالضرورة على مفاهيم ترتبط بتنظيم العمل والبنية والمهمة وشروط العمل والسياق والقواعد والإجراءات والمشاريع. لكي تبرز أهمية النشاط يتعين الإقرار، بأن إسهام كل فرد في سيرورة نشاط معين، هي أساس العمل على تشغيل تنظيم ما ؛ وهو الأمر الذي يفيد بأن الأفراد يمتثلون للتنظيمات التي تعتبر مرنة ومتكيفة مع الموارد البشرية ؛ هذا من جهة، ومن جهة أخرى، فإن الموارد البشرية والأنشطة يتفاعلان فيما بينهما ؛ إذ في إطار تدبير الكفاءات، تلح العديد من المقاولات على ضرورة تطوير الكفايات، كي تفضي إلى تطوير التنظيمات والمؤسسات تبعا للكفايات المكتسبة.

إن العنصر الأكثر حضورا في تدبير الموارد البشرية هم الأشخاص ؛ ويتضح ذلك، من خلال الإجراءات التي يتم اتباعها في تدبير العناصر التالية : الانتقاء والتوظيف، التعيين، المراقبة، تحديد الأجور، المحافظة على الشروط الحيوية للعمل، تدبير الخبرات، التكوين والتأهيل، المحافظة على العلاقات الاجتماعية والتقييم.

يمثل الزمن، البعد الثالث لتدبير الموارد البشرية، وهو يتوزع على أربعة مستويات :

- زمن الأشخاص العاملين، وهو يقتضي التحقق من عددهم ومن أن كل المناصب مشغلة في وقتها، ومراقبة الحصص الزمنية والحضور.....
- زمن النتائج والإيقاعات الضرورية وتقييم الإنجازات، ثم صياغة عقد عمل وتحديد الأجور.
- زمن الموارد البشرية، وهو يتعلق بالمتطلبات الخاصة للعاملين من تعلم وتطوير للكفايات ؛ والأمر يرتبط في هذا الصدد بتدبير الخبرات والتدبير الاستباقي وصياغة مرجع للكفايات والتحقق من التعلمات الشخصية والتنظيمية.

- زمن المؤسسة أو المقاولة، وهو زمن يتجاوز الخبرات الفردية ويرتبط أساسا بالثقافة والمرجعيات الخالدة تبعا لموريس تيفني ؛ ونقدم فيما يلي جدولا اختزاليا للأزمنة الأربعة لتدبير الموارد البشرية :

(17)

	مباشر	نتائج	الموارد البشرية	المؤسسة
الطابع	الإلحاح على الحضور اليومي	إيقاع الأرباح	زمن الشخص الإنساني	زمن المؤسسة
أمثلة توضيحية	المحافظة على الاشتغال بمناصب العمل	تصميم - تكوين		دعم القيم الإيجابية
		تدبير ميزانية الموارد البشرية	تدبير الخبرة اكتساب وبناء الكفايات	المحافظة على الانصاف للممارسات
	تدبير إداري للملفات الشخصية	صياغة عقود عمل		

يقول عبد الكريم غريب في هذا الصدد : «إن التدبير الاستباقي للوظائف والكفاءات، يفيد التصور والتشغيل الاستباقي والاحترازي اللذان يسمحان باستباق مشاكل الضبط الكمي والكيفي للوظائف والكفاءات على المستوى الفردي والجماعي قصد مواجهة التحديات الداخلية والخارجية للتنظيم»[18]. يتعلق الأمر إذن بصياغة إطار يمكن من ملاءمة مجموع سياسات تدبير الموارد البشرية، بهدف الحد من الاختلالات التي قد تطرأ ؛ زد على ذلك، أن تصور التدبير الاستباقي للوظائف والكفاءات، يحيل على إسهام مجموعة من الفاعلين في إطار المؤسسة أو المقاولة ؛ ويتعلق الأمر، بالإدارة العامة التي يتعين عليها خلق انسجام مع استراتيجيا المؤسسة أو المقاولة، وبإدارة الموارد البشرية التي يسمح تدبيرها الاستباقي بخلق تناغم مع مختلف أقطاب الموارد البشرية، ثم بالمسالك التراتبية (المأجورون والنقابات) ؛ إذ أن هؤلاء الفاعلين يتدخلون بشكل مباشر تختلف درجاته في إطار التشغيل الإجرائي لسياسات الموارد البشرية.

يرتبط التدبير الاستباقي للوظائف والكفاءات بشكل وثيق بعنصرين أساسيين ؛ وهما الأجور والتوظيف. ويتعلق تدبير الأجور بتحديد وتشغيل ومراقبة استراتيجيا مكافأة العمل داخل المؤسسة أو المقاولة ؛ ويرتهن تدبير الأجور بثلاث مقولات، من شأنها أن تشكل تعريفا عاما لتدبير الأجور، وهي كما يلي :[19]

---

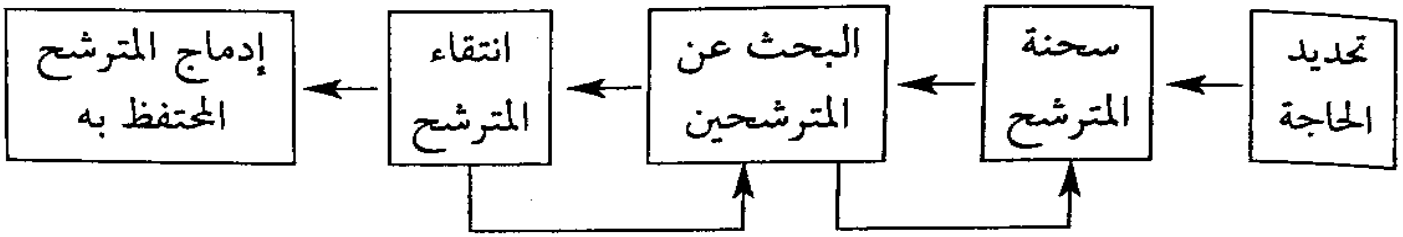
(17) الجدول مستقى من تدبير الموارد البشرية، عبد الكريم غريب، ص 241.

(18) عبد الكريم غريب : تدبير الموارد البشرية، ص 242.

(19) عبد الكريم غريب : تدبير الموارد البشرية، ص 246.

- إقامة قواعد تدبير لكتلة الأجور، والتي ينبغي أن تكون على المستوى الاقتصادي قابلة للاستمرار وحيوية بالنسبة للمؤسسة أو المقاولة ؛
- يرمي تدبير الأجور إلى التأثير في سلوكات المأجورين وفق الرغبة المقصودة ؛
- أن يكون تدبير الأجور متكيفا مع السياق المرصودة فيه.

أما بخصوص التوظيف، تجدر الإشارة أولا، أنه لا يتم بشكل عشوائي، بل يخضع لاستراتيجيا معقلنة تمتثل للخطوات التالية :



(20)

لا ترتبط مهمة التوظيف بنشاط وظيفة الموارد البشرية ؛ بل تظل خاضعة لفريق منسجم ومتكامل تحت رئاسة خبير سيكولوجي على دراية واسعة بالاختبارات والروائز والمقابلات المرتبطة بأنشطة المؤسسة أو المقاولة.

تتميز كل خطوة من الخطوات السالفة الذكر، فيما يتعلق بالتوظيف بخصوصيات نوردها كما يلي :

- **تحديد الحاجة** : تشكل الحاجة المنطلق الأول للبدء في إجراءات التوظيف ؛ ويرتكز التوظيف على المستوى المنهجي على دراسة الحاجات تبعا لحجم ونمط الكفايات المرتبط بتوجه استراتيجي معين. تتطلب دراسة الحاجات إسهام كافة الفاعلين المعنيين انسجاما مع منطق يتوخى تحقيق هدف جماعي.

- **سحنة المترشح** : يتعلق الأمر، انطلاقا من تعريف المنصب، باستخراج كافة الخصائص الضرورية، الثقافية والأخلاقية والجسمانية، لشغل المنصب الشاغر.

- **البحث عن المترشحين** : في هذا الصدد، يتواجد لدى المشغل خياران ؛ إذ بإمكانه أن يجند الموارد البشرية التي يتوفر عليها داخل المؤسسة أو ا لمقاولة ؛ وهو ما يعني التوظيف الداخلي، أو التوجه إلى خارج المؤسسة، أي اللجوء إلى التوظيف الخارجي من خلال الاتصال بالوكالات المختصة في التشغيل أو الإشهار بواسطة الجرائد والأنترنيت وجمعيات حملة الشواهد أو الشبكات العلائقية للمستخدمين بالمؤسسة أو المقاولة.

---

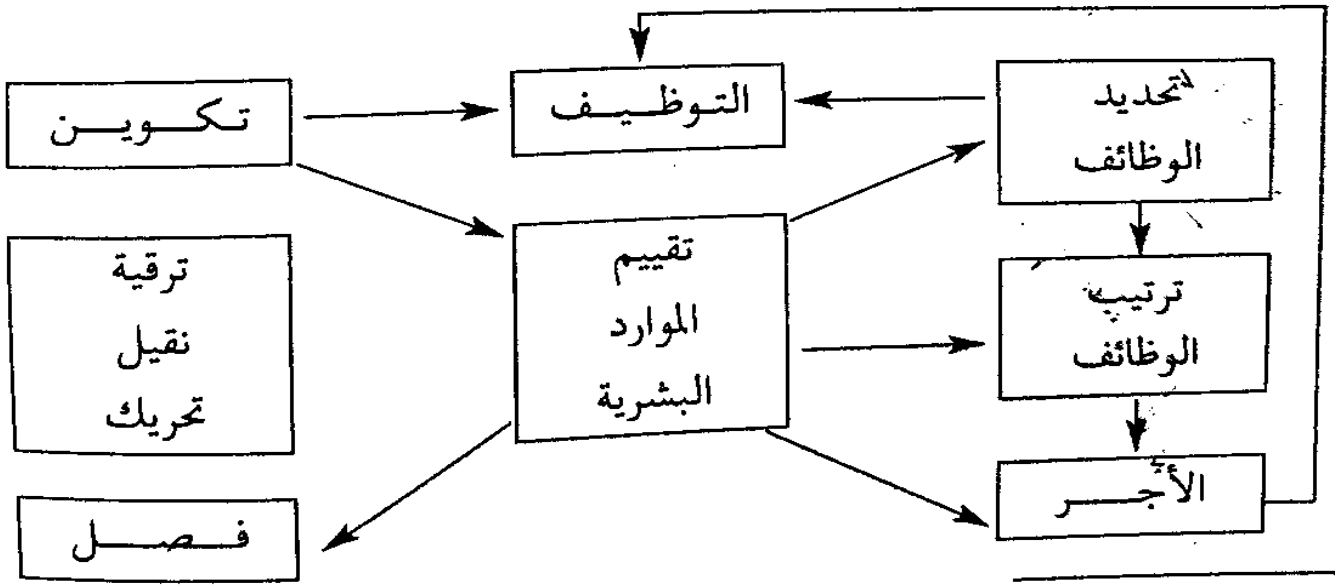
(20) نفس المرجع.

- انتقاء المترشح : يعد انتقاء المترشح، مرحلة مركزية وحاسمة في سيرورة التوظيف ؛ ذلك أن النتيجة التي يتم التوصل إليها تحدد مصير المترشحين. وتمر مرحلة انتقاء المترشحين بعدة خطوات، من ضمنها قبول الترشيحات وترتيبها حسب الاستحقاق والانتقاء القبلي، انطلاقا من السير الذاتية للمترشحين ورسائل التحفيز، ثم استدعاء المترشحين المقبولين. من أهم الطرق المعتمدة في انتقاء المترشحين، هنالك المقابلة والاختبارات[21].

يفيد مفهوم التقييم بشكل عام، الفعل أو النشاط الذي يتم من خلاله الحكم على شخص أو موضوع أو حدث ؛ وذلك بالاعتماد على معايير معينة. أما بالمفهوم الخاص، فإن التقييم يعد فحصا لدرجة الملاءمة ما بين مجموعة من المعلومات ومجموعة من المعايير المناسبة للهدف المحدد، بهدف اتخاذ قرار محدد. وتجمع غالبية التعاريف على اعتبار التقييم عملية ترتكز على مجموعة من الإجراءات، تتمثل أهمها فيما يلي :

- تحديد موضوع التقييم وأهدافه ؛
- البحث عن الأداة الملائمة له أو صياغته ؛
- وضع الأداة قيد التطبيق وإجراء التقييم ؛
- معالجة المعلومات المحصل عليها واتخاذ القرارات الصائبة.

تبقى النتائج المحصل عليها عن طريق التقييم مفيدة لتدبير الموارد البشرية ؛ على اعتبار، أنها تشكل مرجعية تستند إليها في تدبير استراتيجياتها الأساسية ؛ ومن تم، يمكن تصور التقييم على أنه لحظة خاصة تتيح تطوير التواصل ما بين المؤطرين والمتعاونين ؛ وفيما يلي نقدم ترسيمة تبرز الدور المركزي لتقييم الموارد البشرية تبعا لاستراتيجيات تدبير الموارد البشرية :



(22)

(21) المرجع السابق.
(22) نفس المرجع، ص 257.

لا يحدد تقييم الموارد البشرية في شكل واحد ؛ بل هنالك عدة أشكال وأساليب تقييمية يتم تحديدها وفق الأهداف المتوخاة من قبل المؤسسة أو المقاولة، ومن ضمنها :

- الوصف بتفصيل لما يعرفه الفرد وما يعرف القيام به ؛
- صياغة عقد ما بين الطرفين المعنيين يتم من خلاله تحديد الالتزامات بين الطرفين ؛
- اللجوء إلى التنقيط.

تجدر الإشارة إلى أنه بإمكان التقييم أن يركز على جوانب أخرى، من قبيل تقييم الأنشطة وتقييم سلوكات العمل وتقييم الكفايات وتقييم الاستعدادات.

5.5.3. حركية وتدبير المهن :

تعد الحركية عنصرا أساسيا في إطار التدبير الاستباقي للموارد البشرية ؛ ذلك أنها تمكن من مرافقة الموظفين والمستخدمين، بهدف القيام بتقييم للتطور الكيفي. وتتمثل أشكال الحركية أولا، في الحركية العمودية أو ما يصطلح عليه بالترقية ؛ وهي حركية تهم التطور التراتبي للأفراد داخل مؤسسة معينة ؛ وهو ما يعني التدرج العمودي في نفس الوظيفة أو المهنة. أما الشكل الثاني من أشكال الحركية، فهو الحركية الأفقية، والتي تعني تغييرات في المهنة أو المنصب من دون إلحاق تغيير في المستوى الهرمي أو التراتبي. يتمثل ثالث أشكال الحركية في حركية المحيط، ويعني هذا تغيير مكان العمل، إما في إطار انتقال طوعي من مؤسسة إلى أخرى تابعة لنفس التنظيم ، أو انتقال تبعا لحاجة التنظيم أو بصفة تأديبية.

تكتسي الحركية داخل المؤسسة أو التنظيم وجهين، يتمثل أولهما في الرغبة من التخلص من الرتابة ؛ ومن تم، خلق مناخ متجدد يسعف الموظف أو المستخدم في تجديد طاقاته وبناء علاقات اجتماعية جديدة. أما الوجه الثاني لهذه الحركية، فهو يرتكز على عامل التقييم الموضوعي لإمكانات ومؤهلات المستخدم أو الموظف ؛ مما يتيح لهذا الأخير الانخراط في الأشكال الحركية الثلاثة[23].

5.5.4. قيمة الشغل :

جرت العادة على قياس قيمة الشغل وفق معيارين رئيسين، وهما المردودية وزمن العمل. فبخصوص المردودية، يتعلق مفهومها بما يحققه الموظف أو المستخدم من منتوج في إطار المهمة

(23) نفس المرجع.

المنوطة به ؛ غير أن الملاحظ، هو أن عامل المردودية مغيب بشكل جلي في الوظيفة العمومية بمجتمعات العالم الثالث ؛ إذ لا يتم تقييم مردودية مختلف أصناف الموظفين ؛ الأمر الذي يتعدى حدود الإشكالية ليصير أزمة.

أما فيما يخص زمن العمل، فإن هذا العامل يقصد به أن الأجر الذي يتقاضاه الموظف أو المستخدم يساوي غلافا زمنيا معينا ؛ وفي حالة عدم استيفاء الموظف أو المستخدم لهذا الغلاف الزمني، تصبح خزانة الدولة دائنة له ؛ ومع توسع ظاهرة عدم استيفاء الغلاف الزمني، تصبح الخزينة في طريق الكساد.

5.5.5. التكوين والتكوين المستمر للموارد البشرية :

يحيل مفهوم التكوين والتكوين المستمر على عنصرين أساسيين، وهما المكوِّن والمكوَّن. ويمكن تعريف المكوِّن على أنه كل شخص أو فريق له القدرة على تنظيم وتنشيط أشغال تكوين، سواء كانت كاملة أو جزئية أو لحظية. يتعين أن تتوفر في المكوِّن مجموعة من المواصفات، نوردها كما يلي :[24]

- المعرفة التامة بموضوع التكوين ؛
- القدرة على صياغة برنامج للتكوين ؛
- التمكن من اللغة أو اللغات الموظفة في التكوين ؛
- الفصاحة والطلاقة اللغويتين ؛
- الخبرة في تدبير الورشات ؛
- القدرة على التواصل مع المكوَّنين ؛
- القدرة على تدبير الصراعات والتنافرات ؛
- المعرفة بأساليب التقييم للأهداف أو الكفايات المنشودة من التكوين.

يحيل مفهوم المكوَّن على الموظفين أو المستخدمين الجدد أو القدامى الذين تعوزهم كفاية أو مجموعة من الكفايات ؛ ويمثل التكوين أو التكوين المستمر بالنسبة إليهم، فرصة سانحة لبناء كفايات جديدة وتحيينها وفق المستجدات التي يعرفها مجال الممارسة. لا يتم الإقدام على التكوين أو التكوين المستمر بصفة اعتباطية ؛ بل يقتضي توفر مجموعة من الشروط في المكوَّن، وهي كما يلي :

---

(24) عبد الكريم غريب : تدبير الموارد البشرية، ص 261.

- الرغبة في التكوين أو التكوين المستمر ؛
- توفر الشروط التحفيزية المادية والمعنوية للمكوَّن ؛
- توفير مناخ ملائم للتكوين.

ثانيا - تأهيل الموارد البشرية :

يعد التكوين الأساسي أو المستمر، سيرورة أساسية وآلية فعالة من ضمن الآليات المتبناة في تطوير وتنمية كفايات الموارد البشرية وتأهيل ممارساتها المهنية ؛ وذلك بالشكل الذي يجعلها قادرة على الإسهام في تحقيق منتوج جيد، وعلى استعداد للتكيف مع المستجدات التي يعرفها المحيط المهني والاجتماعي.

كيف يتم إذن الإعداد لهذا التكوين ؟ وما هي الاستراتيجيات التي يمكن اعتمادها في كل من مراحل هذا الإعداد ؟ وما هي نوعية الأنشطة التكوينية التي تحقق الأهداف المنشودة ؟ وما هي الأدوار التي يتعين أن تضطلع بها مختلف الأطراف الفاعلة في هذا التكوين ؟

1. إعداد خطة التكوين :

يعتمد التكوين الأساسي أو المستمر، بكافة أشكاله على ثلاثة محددات رئيسة ؛ وهي المشاركون والمكوِّن والمنهاج. تقود هذه العناصر الثلاثة إلى التمييز ما بين مختلف أشكال التكوين ؛ إذ في حال الاهتمام باختيار المشاركين وضبط المنهاج، يتم التركيز على إعداد خطة للتكوين ؛ وفي حال إعطاء الأولوية لتحديد المنهاج والمكون، يتم التركيز على بناء برنامج للتكوين ؛ أما في حال ضبط المشاركين والمكون قبل المنهاج، فهنالك حتمية بناء مشروع للتكوين.

في إطار خطة التكوين Plan de formation الأساسي أو المستمر ؛ يتم التركيز على تحديد المشاركين وضبط المنهاج ؛ ولا يفيد إعطاء الأولوية في إعداد خطة التكوين، لاختيار المشاركين وضبط المنهاج ؛ كما أن تحديد المكون لا يحظى بالاهتمام ويتم بطريقة عشوائية ؛ بل إن اختيار المكون ينبغي أن يعتمد على كفاياته ومؤهلاته فيما يتعلق بالاستجابة الإيجابية والفعالة لما يتوخى المنهاج تحقيقه ؛ وكذا الاستجابة لما ينتظره المشاركون. من هذا المنطلق، فإن الحديث عن خطة التكوين وكيفية إعدادها وصياغة مختلف عملياتها، يهم بالأساس دفتر التحملات Cahier de charges، الذي ينبغي أن يشمل كافة الخصوصيات والتفاصيل والتوجهات والالتزامات التي يفترض في المكون أخذها بعين الاعتبار في جميع مداخلاته وممارساته التنشيطية والتدبيرية، التي تنشد تطوير وتنمية الكفايات المهنية للمستفيدين.

تتمثل إيجابيات خطة التكوين المضبوطة والمحكمة فيما يلي :

- تنمية الكفايات المهنية للمشاركين وتحسين أدائهم الإنجازي ؛
- تمكين المسؤولين من تقييم وتتبع مختلف أنشطة ووضعيات التكوين.

يمر إعداد برنامج التكوين Programme de formation بأربع مراحل، وهي كما يلي :[25]

- بناء برنامج التكوين وتعيين المكون الذي يتكفل بتصريف وتدبير أنشطة ذلك البرنامج ؛
- اختيار المشاركين المستهدفين من البرنامج التكويني ؛
- عرض البرنامج على المشاركين لمناقشته وإبداء آرائهم بشأنه ؛
- أخذ المكون هذه الملاحظات والاقتراحات بعين الاعتبار، وإعادة صياغة البرنامج وتكييفه كي يستجيب لحاجيات وانتظارات المشاركين.

تتمثل أهم إيجابيات برنامج التكوين في كونه يتيح الفرصة للمشاركين لمناقشة مصوغات أو مجزوءات أو محاور البرنامج المعروضة عليهم، وانتقاء ما يستجيب لانتظاراتهم ويساعدهم على تطوير وتنمية كفاياتهم المهنية.

تعطى الأولوية في إطار مشروع التكوين Projet de formation لانتقاء المشاركين وتحديد المكون قبل صياغة وإعداد المنهاج الذي ينبغي أن ينسجم مع غايات ومتطلبات المشاركين ؛ كما يتعين أن تسند مهمة تنفيذ وتصريف المشروع التكويني إلى مكون لديه القدرة على توفير الظروف الملائمة لتدبير الوضعيات التكوينية بنجاعة.

لا يتأتى إعداد أي مشروع تكويني، في غياب تفاوض ما بين مختلف الفاعلين والمشاركين والمكونين ؛ وهو التفاوض الذي من شأنه أن يفضي إلى توافق بشأن المنهاج الذي ينبغي اتباعه في المشروع التكويني.

يمكن إجمال عمليات التكوين الرئيسة، أي الخطة والبرنامج والمشروع، في الجدول الموالي :

	الخطة	البرنامج	المشروع
• تحليل حاجيات التكوين.	تحليل حاجيات المشاركين المستهدفين من التكوين، خصوصا تلك التي ترتبط بمؤسستهم المهنية والعملية.	تحليل حاجيات التكوين اعتمادا على عينة من الفئة المستهدفة من ذلك التكوين.	تحليل الحاجيات المرتبطة ببناء التكوين اعتمادا على معطيات الفاعلين المسؤولين أنفسهم.

(25) عبد اللطيف الجابري : تأهيل الموارد البشرية، ص 11.

	الخطة	البرنامج	المشروع
• اختيار المكونين	يتم اختيار المكونين اعتمادا على دفتر التحملات.	يتم اختيارهم قبل تحديد المشاركين وضبط المنهاج.	مكونون منخرطون مع المشاركين ومرتبطون بهم.
• تدبير التكوين	تدبير تراتبي يتم من طرف المؤسسة المشغلة.	تدبير وفق التعليمات الإدارية.	تدبير تشاركي وتعاوني.
• التقنيات والطرق المنهجية	منهجيات وطرق مضبوطة ومحددة بواسطة دفتر التحملات.	طرق وتقنيات خاصة بالمكونين.	طرق وتقنيات معتمدة من طرف المشاركين والمكونين معا.

2. تدبير التكوين الأساسي والمستمر :

تتنوع أنشطة التكوين وتتعدد ؛ وهي تهدف برمتها إلى تطوير وتنمية كفايات معينة. ويمكن إجمال أهم الأنشطة التكوينية في العمل على ضبط أهداف التكوين، وبناء منهاج التكوين بشكل يفضي إلى الإسهام الفعال في تنمية الكفايات المنشودة، وتعبئة الموارد البشرية والمادية والمالية بهدف تحقيق الأهداف المسطرة، وإعداد وضعيات وأنشطة تكوينية، تتسم بالتنوع والسعي إلى تطويرها وتنميتها، وصياغة أدوات لتقييم أنشطة التكوين.

تشترط ممارسة هذه الأنشطة تدقيق الدور الأساسي الذي يتعين أن يضطع به كافة الفاعلين في سيرورة التكوين، والتدبير المحكم للأنشطة المرتبطة بالسيرورة التكوينية.

تتمثل أنواع تدبير التكوين بصفة إجمالية في التدبير الإداري للتكوين والتدبير البيداغوجي والمادي والمالي، وتدبير الموارد البشرية، وكذا التدبير اللوجستيكي وتدبير نتائج التكوين.

يرتهن دور مدبر التكوين بمختلف متدخلي وفاعلي التكوين ؛ إذ يتعين عليه التنسيق ما بين هذه العناصر وتوفير الوسائل الضرورية لمساعدة المشاركين على ممارسة الأنشطة والمهام الموكولة إليهم. وتتجلى أهم الوظائف الموكولة إلى مدبر التكوين فيما يلي :[26]

- التأكد من ضبط تحليل حاجيات المشاركين ؛
- وضع العمليات النهائية المتعلقة ببرنامج التكوين ؛
- ربط الاتصال بالمكونين لمعرفة استعداداتهم الأولية ؛
- التعرف على المشاركين المستهدفين من التكوين ؛

(26) عبد اللطيف الجابري : تأهيل الموارد البشرية، ص 29.

- التأكد من الإعداد اللوجستيكي للتكوين ؛ بما في ذلك العتاد وأدوات المكونين والإسناد والدعامات البيداغوجية والقاعات والتغذية و الاستدعاءات وافتتاح التكوين واختتامه ووسائل النقل ؛
- الحرص على مرور كل شيء على ما يرام ووفق الخطة المرسومة له ؛
- المساهمة في التعديلات الضرورية ؛
- الحرص على تتبع مدى تمكن المشاركين من تطبيق وممارسة الكفايات المكتسبة في الميدان العملي.

2.1. التدبير المتمركز حول النتائج :

يتواجد في مجال تدبير التكوين نوعان، وهما التدبير الكلاسيكي الذي يرتكز على المقاربة حول المحتويات، والتدبير الذي يعتمد على المقاربة بالنتائج. يندرج النوع الأول من التدبير ضمن النموذج التكويني التقليدي، الذي يتمثل الهدف منه في تمكين المشاركين من اكتساب مفاهيم ومحتويات مواد وتخصصات معينة، لا تسعفهم في توظيفها وتعبئتها في حل مشكلات حياتية ومهنية. ولا يتم التركيز في هذا النوع من التكوينات على التحكم في الكفايات التي يمكن للمشاركين استخدامها في إنجاز مهام معقدة ؛ إذ يتركز اهتمامهم على تخزين المعلومات لاسترجاعها. في مقابل هذا النوع من التكوين، نجد المقاربة بالكفايات، والتي تهدف إلى تمكين المشاركين من اكتساب الكفايات والموارد الفعالة القابلة للتعبئة والتوظيف في مواجهة وحل مشكلات الحياة المهنية أو اليومية[27].

يفيد مفهوم نتائج التكوين، مجموع التغيرات التي تطرأ على المشاركين أثناء ممارساتهم لمختلف أنشطة التكوين أو بعد إتمامهم لكافة العمليات والمهام المرتبطة بالسيرورة التكوينية. وتجدر الإشارة، إلى أنه في مجال تقييم التكوين وتبعا للمتخصصين ؛ تتباين النتائج المترتبة عن الأنشطة التكوينية ؛ وتتجلى العوامل التي تتدخل في تباين نتائج التكوين فيما يلي :[28]

- الطريقة المعتمدة من قبل المكون في إعداد وإنجاز وضعيات وأنشطة التكوين ؛
- الكيفية التي تتم بها عملية إعداد التكوين وتنظيمه وتدبيره ؛
- الظروف التي يجري فيها التكوين ؛
- مواقف المشاركين في التكوين ؛
- الكيفية التي تمكن المشاركين من ممارسة وتعبئة ما اكتسبوه من كفايات في الميدان العملي.

(27) عبد الكريم غريب : بيداغوجيا الكفايات (2004).
(28) عبد اللطيف الجابري : تأهيل الموارد البشرية.

يسعى التكوين إلى تحقيق نتائج معينة، تتنوع وتختلف تبعا لطبيعة التكوين والعوامل التي تتحكم فيه والأهداف المنشودة من ورائه. وتبقى النتائج التي يتم تفضيلها في الدورات التكوينية، هي النتائج المباشرة ؛ وفي إطار التكوين وفق المقاربة بالكفايات، يتم التركيز بصفة أساسية عما من شأنه أن يرفع من نسبة تحقيق النتائج المباشرة، من خلال الاعتماد على مبدأين؛ يتمثل أولهما، في ارتباط النتائج المباشرة بالتغييرات المتوقع إحداثها لدى المشاركين في التكوين؛ وثانيهما، اعتبار النتائج غير المباشرة لا تسعف المشاركين في التحكم فيها.

تتوخى أنشطة السيرورة التكوينية، تحقيق نتائج على المدى القصير ؛ وهي النتائج التي تنحو باتجاه إحداث تغييرات وتعديلات على الممارسة المهنية والعملية والحياتية للمشاركين في الأنشطة التكوينية على المدى البعيد. زد على ذلك، أن تحقيق هذه النتائج على المدى القصير أو المتوسط، يتيح إمكانة التحقق من تكامل وترابط عمليات التكوين النظري والتطبيقي ؛ وذلك بالشكل الذي يعطي القدرة للمشاركين لتطوير إنجازاتهم العملية وتعبئة كفاياتهم المكتسبة في تحسين ممارستهم المهنية.

2.2. العلاقة بين السيرورة التكوينية ونتائجها :

يتمثل المبدأ الأساس، في طرائق ومنهجيات التخطيط للمشروع التكويني في اعتبار النتائج المتوقعة أهدافا مركزية. وتختلف النتائج وتتنوع، تبعا لاختلاف وتنوع الأهداف المنشودة ؛ ومن هذا المنطلق، قد تكون النتائج عبارة عن :

- معارف أو مواقف أو اتجاهات ؛
- كفايات مهنية ينبغي تطويرها وتنميتها لدى المشاركين ؛
- تغييرات في الممارسات والأنشطة والسلوكات يجب أن تحدث لدى المشاركين ؛
- قدرات جديدة بالإمكان بناؤها لدى هؤلاء المشاركين.

في كل الحالات وحسب رأي جان بيربوم Jean Berbaum (1982)، يتشكل أي نشاط تكويني من عنصري المنتوج والسيرورة ؛ ويتوخى إحدى التغييرات لدى المشاركين، إتاحة المشاركة الناجعة والانخراط الإيجابي، وتبث فيهم إرادة تحقيق الأهداف المسطرة والنتائج المنشودة.

3. أدوات وأساليب توزيع المشاركين وتقنيات التنشيط :

يتعلق الأمر في هذا الصدد، بمختلف الطرائق والمقاربات التي يتم اعتمادها في توزيع المشاركين في التكوينات الأساسية أو المستمرة إلى مجموعات صغرى أو كبرى تبعا لطبيعة هذه

التكوينات والأهداف المرجوة منها، والكيفية التي تتيح لهؤلاء المشاركين تطوير وتنمية كفاياتهم المهنية، واكتسابهم للموارد الضرورية التي يمكنهم استغلالها واستثمارها في التكيف الإيجابي مع كافة الوضعيات الجديدة.

يتعلق الأمر كذلك، بمساعدة المسؤولين عن التكوينات بمختلف أنواعها وتوجهاتها وأهدافها، على التمكن من العدة التقنية والأداتية التي تجعلهم قادرين من جهة، على تقسيم المشاركين وتوزيعهم إلى مجموعات صغرى أو كبرى تبعا لطبيعة التكوين والأهداف المتوخاة منه ؛ ومن جهة أخرى، تمكنهم من التوظيف الموفق والمضبوط لمختلف المقاربات والتقنيات التي من شأنها تيسير تدبيرهم للوضعيات التكوينية، وبالشكل الذي يسهم في تطوير وتنمية كفايات المشاركين المهنية، وكذا إحداث تغيرات إيجابية في الميدان العملي.

3.1. كيفية توزيع المشاركين إلى مجموعات :

في إطار الأنشطة التكوينية التي تهدف إلى تنمية الكفايات المهنية الأساسية للمشاركين، يمكن توزيع هؤلاء إلى مجموعات عبر التوزيع عن طريق الصدفة، واعتمادا على الاستجواب الحركي، وعلى مختلف أنواع التصويت ؛ وندرج فيما يلي جدولا تفصيليا لمختلف هذه الطرائق في التوزيع.

التوزيع عن طريق الصدفة	- التوزيع حسب التواجد الجغرافي : بعين المكان، عن طريق الحركة، عن طريق رصد المشاركين بالموازاة مع ولوجهم لقاعة أو مرافق معينة. - التوزيع عن طريق القرعة : اتباع الترتيب الأبجدي اعتمادا على لائحة المشاركين أو استنادا إلى أرقام تمنح لهؤلاء. - التوزيع حسب معايير التمييز، من قبيل السن، الأقدمية في الوظيفة، الجنس، التخصص، الدور المهني... - التوزيع عن طريق التعيين القبلي : معينين من قبل المسؤولين، عن طريق القرعة، على مستوى كفاية معينة.... - التوزيع بكيفية تطوعية. - التوزيع عبر بنية متدرجة : إعداد تدريجي بواسطة توليفات متتالية للمجموعات الصغرى. - التوزيع بكيفية انتقائية ؛ وذلك من خلال اختبارات وروائز (عقلية، تقنية، جسدية، رياضية، تجربة مهنية...) أو من خلال سوسيوغرام يعتمد على الانتقاء والاستبعاد، اللذان يؤديان إلى التعاون حول تحديد مهام خاصة بالتكوين. - التوزيع من خلال امتزاج عام أو تهجين متتالي لكافة أشكال التنوع.

التوزيع بالاعتماد على الاستجواب الحركي.	تتيح التقنية للمكون معرفة الخصائص والمميزات التي يتصف بها أفراد كل مجموعة صغرى ؛ وهي طريقة تعتمد الإعداد المسبق لسلسلة من الأسئلة يطرحها المكون على كافة الحاضرين، وينتظر منهم الإجابة عنها بواسطة حركات يتفقون عليها (رفع اليد، رفع الساعد، وقوف، جلوس....).
التوزيع بالاعتماد على مختلف أنواع التصويت.	يتمثل مبدأ هذه التقنية في توزيع وتنظيم المشاركين بشكل محكم ومنظم؛ وهو يمكن كل مشارك من أخذ كافة الاحتياطات في التعامل مع مختلف أنواع عمليات التصويت التي تفضي به إلى الاختيار الصائب والموفق للمحاور والمصوغات أو المجزوءات التي تنسجم مع اهتماماته وتتيح له نسج علاقات مع أفراد مجموعته وتوثيقها وتقويتها.

4. خصائص تشكيل المجموعات :

في إطار عملية تشكيل المجموعات الصغرى، يمكن للمكون أن يعتمد على مجموعة من الخصائص والمميزات، نوردها وفق السجلات التالية :

سجل المعلومات الخاصة	الانتماء الجهوي للمشارك، هوية ونوعية مؤسسة الاشتغال، النشأة، الحالة العائلية، التخصص الدراسي....
سجل السكن	محل ونوعية السكن، المحيط الذي يتواجد به السكن، التنقل إلى مقر العمل.
سجل الأنشطة الموازية	الأنشطة الرياضية الممارسة، أماكن قضاء العطلة الصيفية، نوع الأنشطة الممارسة خلال العطلة، نوعية الكتب التي يفضل المشارك قراءتها خلال العطلة الصيفية، مشاهدة الأفلام السينمائية والبرامج التلفزية، الإدمان على التدخين.
سجل التجربة المهنية	الأنشطة المهنية الممارسة، الأقدمية في المهنة، تلقي تكوين مستمر، نوعية المشاركة في التكوين (إجباري، تطوعي).
سجل التجربة البيداغوجية والمنهجية	المصادر والمراجع المنهجية المتبعة من قبل المشارك في ممارسته التربوية. اللجوء إلى البيداغوجيا الفارقية في تدبير الوضعيات الديداكتيكية والإدماجية. التنويع في استعمال التقنيات والإجراءات الهادفة إلى مساعدة المتعلمين على ممارسة مهامهم بإتقان. تدبير الوضعيات التعلمية وفق المقاربة بالكفايات. الأدوات والسيرورات المعتمدة في تقييم تعلمات وكفايات المتعلمين.

سجل المرجعيات الثقافية	الاستماع إلى الموسيقى، ممارسة أنشطة فنية تشكيلية، المآثر التاريخية والفنية التي تستهوي المشارك، نوع المأكولات والمطابخ التي تعجب المشارك.
سجل الانتماء	المؤسسة التعليمية التي ينتمي إليها المشارك، المهمة الموكولة إليه، الانتماء إلى جمعية مدنية، نوعية الأنشطة المزاولة بهذه الجمعية، الانتماء إلى نادي رياضي، نوعية الأنشطة المزاولة بهذا النادي، الجيل الذي ينتمي إليه المشارك.

5. الإعداد التدريجي للمشاركين :

لابد من الإشارة، إلى أن سيرورة جعل المشاركين في التكوين يتواصلون فيما بينهم وينخرطون في مناقشة المهام الموكولة إليهم في إطار التكوين، تتطور وتتنمى بشكل تدريجي ومرحلي، بدءا من توزيعهم إلى مجموعات صغرى وانتهاء بتحويل هذه المجموعات إلى مجموعات كبرى. ومن شأن هذه السيرورة، أن تقوي العلاقة ما بين المشاركين وتيسر تحقيق الأهداف المنشودة، وهي كما يلي :

- تمكين المشاركين من تفادي الوقوع في الصمت أو المونولوجات التي يمكن أن تحدث.
- المساهمة في خلق مناخ تواصلي أثناء عملية تقديم المشاركين لبعضهم البعض.
- ضمان تكوين فعال لكافة أعضاء المجموعات، والذي يساعد على تحقيق الأهداف المنشودة والاستجابة للتوقعات.
- إعطاء الفرصة لكل مشارك للإسهام الفعال في إنجازات أعضاء المجموعات.
- تمكين كافة المشاركين من الاستكشاف التدريجي لمحاور ومصوغات أو مجزوءات التكوين.

27

الجودة ضالة منظومة التربية والتكوين

• مدخل :

انطلق مفهوم الجودة من الولايات المتحدة الأمريكية في منتصف العقد الثاني من القرن العشرين، ثم شهد نقلة نوعية في اليابان منذ الخمسينيات تماشيا مع الظروف الملائمة التي عرفها هذا البلد في أعقاب الحرب العالمية الثانية ؛ ثم ما لبث أن اتخذ هذا المفهوم صفة شعار ومعيار عالمي للتعامل العقلاني، وشرط من ضمن شروط إرساء الثقة والشفافية ما بين مختلف الأطراف الفاعلة. ومن ضمن الأسئلة التي يثيرها مفهوم الجودة : ما المقصود بالجودة وما هي مقاييسها ؟ هل يتسنى الحديث عن الجودة في مجال التعليم ؟ هل يمكن السير في نهج إرساء نظام جودة التعليم ؟

تمثل الجودة أهم المواضيع الراهنة في المجتمع المعاصر ؛ وهو ما يمكن أن نستشفه من بروز العديد من الجمعيات والهيآت المهتمة والداعية إلى إعادة تأهيل المقاولات والمؤسسات داخل النسيج الاقتصادي والاجتماعي ؛ ومن جهة أخرى، يتضح هذا الاهتمام في حجم الدعم المادي والتقني والمهني، الذي تقدمه الدولة لمختلف القطاعات من أجل إعطاء الجودة المكانة التي تستحقها. كما يتضح أيضا في تطور الاهتمام بالجودة في مجال الخدمات بصفة عامة، و في مجال التعليم والتكوين المهني بصفة خاصة.

في مجال التربية والتكوين، يتطلب تحسين جودة الخدمات تطوير أساليب تدبير الموارد البشرية العاملة والفاعلة في مجال التربية المدرسية ؛ فقد أضحى من الجلي لزوم إعادة تأهيلها بهدف إكسابها القدرة الكافية على مواكبة المستجدات التربوية. يمثل تحسين آليات تدبير قطاع التربية والتكوين رافعة قوية لترجمة أهداف الميثاق الوطني ؛ فيستحيل تصور مدرسة تؤدي خدمات تتصف بالجودة من دون توفرها على موارد وطاقات مبدعة وخلاقة ؛ ويتطلب إرساء نظام تربوي يتأسس على الجودة، الانخراط الجماعي لكافة الفاعلين والمتدخلين لبلورته، بعد تبنيهم بطبيعة الحال للأهداف الاستراتيجية التي توجهه.

يقتضي تحقيق الجودة الشاملة في مجال التربية والتكوين، توفير خدمات تربوية ذات مواصفات مضبوطة تأخذ بعين الاعتبار حاجات المتعلمين، قصد تأهيلهم للاندماج في مجتمع الغد واستشراق آفاق المستقبل. يتوخى رسم خطة عمل واضحة المعالم الجودة الشاملة باعتبارها استراتيجيا للعمل، يتطلب كذلك ترسيخ ثقافة الجودة. إن الجودة هي في المقام الأول، نمط من التفكير وطريقة في التصرف والإحساس ؛ وهي أبعد من أن تكون مجرد مخططات أو مسائل تعليمية محضة ؛ إذ أنها ثقافة مجتمعية وخيار استراتيجي.

أولا - مفهوم الجودة :

تتعدد معاني مفهوم الجودة تبعا لمختلف استعمالاته ؛ وهو يلازم عنصر الصفة ؛ بحيث يتم الحديث عن جودة عالية أو جودة ضعيفة. ويرمز كذلك إلى الجودة باعتبارها لصيقة وحاضرة في كل شيء، أي باعتبارها خاصية دائمة ومرافقة للشيء، سواء تعلق الأمر بمنتوج مادي أو عمل رمزي يحظى بقيمة، كما هو الشأن بالنسبة لجودة التعليم أو جودة التكوين أو جودة الخدمات. وقد شهد مفهوم الجودة تطورا يتماشى مع تطور المعايير التي حددتها المنظمة الدولية ؛ ففي طبعة 1987، كانت الجودة تعني مجموعة من الخاصيات والمميزات المرتبطة بمنتوج أو خدمة ؛ والتي تمنح القدرة على تلبية حاجات المستهلك ؛ وخلال العقد الأخير من القرن العشرين، أصبح مفهوم الجودة يفيد مجموعة من الخاصيات المرتبطة بالشيء، والتي تمنحه القدرة على تلبية حاجات صريحة أو مضمرة. وفي متم القرن العشرين، أصبح معنى هذا المفهوم هو قدرة مجموعة من الخاصيات على تلبية المتطلبات.

لابد من الإشارة إلى أن هذه التعديلات التي عرفها مفهوم الجودة، أدت في نهاية المطاف، إلى إرساء منظومة مرجعية حول تدبير هذا المفهوم، أتاحت للمؤسسات والمقاولات تطوير فعاليتها ونظام عملها وإنجازاتها الاقتصادية ؛ كما مكنتها من تطوير جودة منتوجاتها وخدماتها[1].

ارتكازا على التعريف الذي أسلفناه، نستنتج أن الجودة بمعناها الصحيح تمثل منهجية معتمدة في التدبير، تتأسس على الإتقان Excellence عبر تبني مقاربة شمولية للعلاقات والمواد. وهي تصب اهتمامها على تلبية حاجات الأفراد والجماعات بالاعتماد على سياسة القرب. ولتحقيق أهدافها، تعول هذه الأخيرة على تأمين تكوين مستمر لمختلف العاملين وتحفيزهم من أجل الاضطلاع بالمسؤولية داخل المؤسسة التربوية.

والجدير بالذكر، أن مفهوم الجودة، يعد من المفاهيم المقاولاتية، التي اختلفت في مدلولها حسب الحقب وحجم المقاولات ؛ وبصفة عامة، فإن مفهوم الجودة، قد وضعت له عدة معايير

(1) عبد الهادي مفتاح : مجلة عالم التربية، العدد 22، 2013.

ومؤشرات وإجراءات، بغرض تحقيق التحسن المستمر وتعزيزه في مختلف مجالات الحياة الاقتصادية والمعرفية والثقافية والانتاجية بصفة عامة ؛ إلا أن التركيز عليها أخيراً جاء بثقله على المجال التربوي والتكويني ؛ باعتبار هذا الأخير هو المصدر الحقيقي لبلوغ الدرجة المنشودة من الجودة داخل أي مجتمع من المجتمعات وبالعالم بأسره.

1. تعريف الجودة :

هنالك عدة تعريفات للجودة، تختلف من حيث المرجعيات والمقاصد والمجالات التي تنتمي إليها ؛ نذكر من أهمها، ما يلي :

أ) الجودة هي الفلسفة الإدارية التي تهدف إلى تحقيق التحسين المستمر في جودة أداء جميع العمليات والمنتوجات في مؤسسة ما.

ب) مجموع المبادئ والطرق والأدوات المنتظمة ضمن استراتيجيا، تهدف إلى تحفيز الموارد البشرية المنتمية لمؤسسة ما، بغرض إرضاء الحاجات الضمنية والصريحة والمحتملة بأقل تكلفة.

ج) الالتزام الكلي لأداء الأعمال والخدمات بشكل صحيح.

د) الجودة تتمثل في درجة أو مستوى التميز أو التذوق.

هـ) أسلوب تطوير شامل ومستمر في الأداء، يهم كافة مجالات، العمل التعليمي بالأساس ؛ وهي على إثر ذلك، تشكل عملية مشتركة ومتكاملة للمؤسسة التربوية لتحقيق كل من سوق العمل والمتعلمين[2].

ويحدد عبد الكريم غريب، العوامل المسؤولة عن جودة التعليم في أربعة عوامل رئيسية، هي:

- **العوامل المرتبطة بالمتعلم** : من حيث نموه العقلي والوجداني والنفسي....
- **العوامل المرتبطة بأسرة المتعلم** : مستوى تعلم الآباء، المستويين السوسيواقتصادي والسوسيوثقافي ....
- **العوامل المرتبطة بالمدرسة** : مجالها، طبيعة العلاقات التي تسود بين المدرسين والتلاميذ والإدارة التربوية، الحجرات الدراسية، عدد التلاميذ...
- **العوامل المرتبطة بمحيط المؤسسة التعليمية** : طبيعة الفضاءات القريبة منها، الضجيج أو الهدوء، الباعة المتجولون، انفتاح المحيط عن المدرسة....[3].

---

(2) عن لونيس علي : الجودة في مجال التربية والتكوين، مجلة عالم التربية، عدد 22، 2013.

(3) عبد الكريم غريب : تدبير الموارد البشرية، 2012.

ولا يخفى في هذا المجال، أن الميثاق الوطني للتربية والتكوين، قد أولى أهمية قصوى للجودة داخل منظومة التربية والتكوين بالمغرب ؛ بل اعتبرها رهانا أساسيا وجوهريا داخل منظومة التربية والتكوين المغربية ؛ هذا إلى جانب اهتمامات المخطط الاستعجالي ودلائل الحياة المدرسية؛ وتجلى ذلك في المقاصد التالية :

- ربط المدرسة والجامعة بمحيطها الاقتصادي والاجتماعي.
- الرقي بالعمليات التربوية إلى مستوى يجعلها قادرة على استيعاب تطلعات الفرد والمجتمع على حد سواء.
- القطع مع السياسات التعليمية المبنية على الكم والمفتقدة للإجرائية والدينامية.
- ملاءمة المناهج التعليمية مع التقدم العلمي والحضاري.
- تعميم جيد في مدرسة متعددة الأساليب.
- السعي إلى أكبر تلاؤم بين النظام التربوي ومحيطه.
- تشجيع التفوق والتجديد والبحث العلمي.
- حفز الموارد البشرية وإتقان تكوينها وتحسين ظروف عملها ومراجعة مقاييس التوظيف والتقييم والترقية...[4].

2. مقاييس تقييم الجودة :

حسب **محمد بهاوي**، فإن الجودة تستند إلى مجموعة من المبادئ، التي يلزم أن تتوفر في المنتوج لكي يستحق علامة الجودة ؛ ومن بين المبادئ أو المؤشرات المعرفة، تلك التي تم اقتراحها من طرف المنظمة الدولية لتوحيد جودة المنتوجات (I.S.O)؛ فالإيزو، يعد مقياسا عالميا من خلاله وعبر مؤشراته تحدد درجة جودة المنتوج، وقد تم إصدار الإيزو منذ 1947، شمل آنذاك ما يربو على 13700 مقياس عالمي ؛ إذ يضع الخبراء المقاييس وينجزونها عن طريق التفاوض وبالاحتكام إلى إجراءات تدبيرية وقانونية محدودة. ومن بين المقاييس (الإيزو) المتفق عليها عالميا، نذكر :

- الإيزو 8000 : يهم المسؤولية الاجتماعية المرتبطة بالإعلان العالمي لحقوق الإنسان.
- الإيزو 8402 : يخص إشباع الرغبات المعلن عنها أو الخفية.
- الإيزو 9000 : خاص بتدبير الجودة.
- الإيزو 9001 : خاص بالأخطار الوظيفية.

---

(4) عن محمد بهاوي : رهانات المنظومة التربوية وجودة الموارد البشرية، مجلة عالم التربية، عدد 22، 2013.

- الإيزو 9004 : خاص بأنظمة التدبير وجودتها.
- الإيزو 14000 : خاص بالتدبير المجالي.
- الإيزو 14001 : يعنى بالتحكم في صدمات الأنشطة للمقاولات والانخراط في التزامات التقدم وتوضيح المسؤوليات والخضوع للمراقبة والنقد وتقييم السلوكات واحترام القواعد الحالية.
- الإيزو 14010 : خاص باحترام البيئة التي توضع فيها الملصقات.
- الإيزو 14030 : يتضمن المردودية البيئية.
- الإيزو 14040 : خاص بتقييم دورة الحياة.
- الإيزو 18001 : خاص بالأمن والصحة في العمل ومجموع الأخطار في الحياة[5].

والجدير بالذكر، أن هذه المقاييس المتأسسة على مفهوم «الإيزو»، ليست قارة وثابتة ؛ بل هي تتحين باستمرار وفق المستجدات والتطور العلمي والتكنولوجي والتربوي، ووفق الإشكاليات التي تطرأ بين الفينة والأخرى ؛ وبالتالي، فهي بذلك خاضعة لمنطق التجدد والمحاينة، حتى تكون بذلك موضوعية في القياس الدقيق للمجالات التي تشتغل عليها.

3. الإقرار بالجودة :

في تعريف الجمعية الفرنسية للمعايير AFNOR، يعد الإقرار بالجودة «إجراء تقييمي تعترف به هيأة تتمتع بسلطة تقديرية، وتصدر حكما على مؤسسة أو شخص تعلن من خلاله كفايته لإنجاز مهام محددة». وإذا ما استندنا إلى هذا التعريف، نستخلص النتائج التالية :

- الإقرار بالجودة، إجراء تقوم به هيأة خارجية مختصة وذات سلطة تقديرية ؛
- الهدف من وراء الإجراء، هو إصدار حكم مستقل بعد تقييم نوعية الخدمات المقدمة بالمؤسسة ؛
- يعتمد التقييم على مجموعة من المؤشرات والمعايير، والمنظومة المرجعية المرتبطة بالإجراءات والسلوكات السليمة، والنتائج المنتظرة من مختلف المصالح والأقسام الدراسية المكونة للمؤسسة.

في مجال التعليم، يمكن أن نستدل ببعض الشروط التي ينبغي أخذها بعين الاعتبار، لتحديد أهداف الإقرار بالجودة داخل المؤسسة التعليمية ؛ وهذه الشروط يمكن اختزالها في تقييم جودة

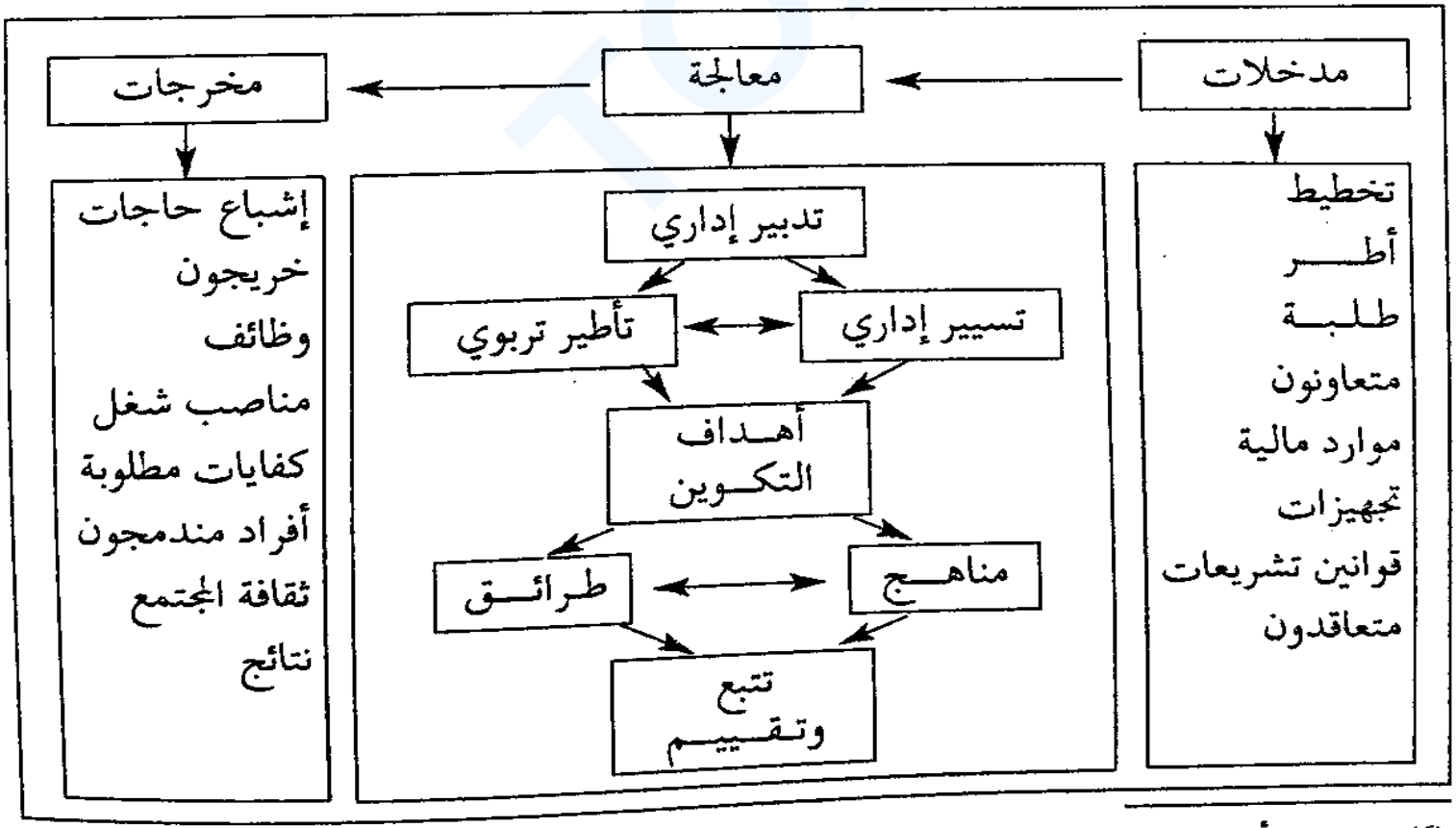
(5) عن محمد بهاوي، المرجع السابق.

المناهج والبرامج الدراسية المعمول بها داخل المؤسسة، وتقييم درجة الأهلية والكفايات لدى كافة العاملين بالمؤسسة، وتقييم القدرة على توفير التجهيزات والإمكانات والموارد المادية الكافية والبشرية المؤهلة لمزاولة العمل في ظروف تتلاءم مع العمل التربوي والإداري ؛ وأخيرا، تقييم القدرة على ضمان التكوين المستمر لكافة الأطر والأطراف المتدخلة في العمل الإداري والتربوي بالمؤسسة[6].

4. الجودة والتنمية المستدامة :

في إطار مقاربة نسقية، يندرج مفهوم الجودة ضمن التنمية المستدامة ؛ بمعنى، إدماج المحيط في صميم الخيارات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، ومكافحة الإقصاء والتهميش، ودعم الكفايات الجماعية محليا ووطنيا. من هذا المنظور، تقتضي الجودة إرساء حكامة جديدة تحقق التنمية المستدامة عبر إيجاد استراتيجيات مندمجة، تتسم بالفعالية الاقتصادية، وتكون لها آثار إيجابية على الإنصاف الاجتماعي.

بخصوص مجال التعليم، تعني المقاربة النسقية طريقة في التدبير، تتأسس على اعتبار المؤسسة نسقا منظما ومتكامل الأجزاء ؛ وهي تعتمد بصفة خاصة على ضمان جودة الخدمات المقدمة، وإحداث أنظمة وظيفية داخل المؤسسة، وإرساء نظام فعال للقيادة، وربط علاقات إيجابية مع المحيط. وفيما يلي نقدم خطاطة توضح تداخل عناصر نظام المؤسسة التعليمية[7].



(6) عن محمد أمزيان : تدبير جودة التعليم، 2005.

(7) عن محمد أمزيان : تدبير جودة التعليم، ص 41.

5. تدبير جودة الكفايات :

لا تعني الكفاية فقط اكتساب الفرد لمعارف تهم مجالا معينا ؛ بل تفيد كذلك قدرة هذا الفرد على تنسيق معارف وخبرات ومواقف معينة من شأنها تأهيله لإيجاد حلول للمشكلات المتعلقة بوضعية مهنية معينة، من قبيل التدريس أو الخدمة بعد البيع إلخ. وإذا كان معنى الوضعية المهنية، هو التحكم في مجموعة من الإنجازات والمهام ؛ فإن تحقيق الكفاية يرتهن بأن الفرد ينبري لإنجاز هذه المهام والأعمال في حدود أو مستويات معينة ؛ وعلى هذا الأساس، فإن الكفاية تخضع لتقييم يستند إلى ثلاثة مستويات، أولها هو المستوى الأدنى، أي المستوى البدئي الذي يتواجد فيه الفرد المبتدئ في مجال مهني معين، وليس بمقدوره حل جميع المشكلات. ويتمثل ثاني هذه المستويات في المستوى المتوسط، وهو يوازي المستوى الذي يعكس اكتساب الفرد بصفة نسبية للمهارة المهنية ؛ وبمقدور هذا الفرد حل المشكلات التي يواجهها ؛ ذلك أنه يملك المعارف الضرورية والكافية لاتخاذ القرار المناسب، ويتبنى استراتيجيات معقولة في هذا الشأن، وله حدس مهني يجعله ينظر إلى الوضعية من زاوية شمولية ؛ زد على ذلك، أنه يتمتع بثقة في النفس. أما المستوى الثالث أو ما يسمى بالمستوى الأعلى، فهو يعكس مستوى الخبير Expert، الذي ينسق بيسر معارفه وخبراته لمعالجة مختلف الوضعيات المهنية ؛ ويعود ذلك، إلى كون الفرد الخبير يتمتع باليقظة ؛ بحيث ينتبه لكل تفاصيل الوضعية التي تعترضه، وله إلمام تام بالمعارف والمعلومات التي ترتبط بمجال تخصصه، ويستطيع اختزال بعض المراحل لربح الوقت أو الاقتصاد في الجهد ؛ بالإضافة إلى أنه يمتلك حدسا مهنيا عاليا، يتيح له توقع المهام والقرارات التي يتعين اتخاذها.

بناء على ما سلف، نستخلص أن الكفايات الخاصة بمجال أو قطاع معين، لا تحد من اكتساب المعارف والمهارات المرتبطة بذلك المجال ؛ بل تمتد إلى امتلاك مجموعة من المؤهلات الفردية، نختزلها في العناصر التالية :

- السعي الدائم إلى الإبداع والتطوير عبر تعميق الوعي النظري ؛
- احترام أخلاقيات المهنة ؛
- تعدد وتنوع مصادر البحث والتجربة ؛
- القدرة على تشخيص ما هو رئيس وما هو ثانوي لحل المشكلة المطروحة ؛
- القدرة على التكيف مع الوضعيات الجديدة أو المشكلات المطروحة.

5.1. الكفايات وانتاج القيمة :

يعرف لوبوترف Leboterf (1994) الكفاية بأنها هي القدرة على استخدام أو تنسيق أو تنظيم موارد في إطار سيرورة من العمليات المحددة من أجل تحقيق هدف محدد سلفا وقابل للملاحظة والقياس. ومن منظور المؤسسة الإنتاجية، فالكفاية هي القدرة على إنتاج عمل يحظى بقيمة من لدن الأفراد أو المجتمع.

فالمدرسة تدأب على استخدام وتنسيق مجموعة من الموارد البشرية أو الأطر التربوية إلى جانب الموارد المالية والمادية والموارد المعرفية ؛ وإذا كانت الموارد ذات أهمية كبرى في تحقيق الكفايات، فهي لا يمكن اختزالها في الموارد على اختلافها ؛ بل بخلاف ذلك، ترتبط بسيرورة العمليات التي توظفها المدرسة من أجل الوصول إلى أهدافها.

تتأسس بيداغوجيا الكفايات على فلسفة في التكوين، تجعل من المدرسة مؤسسة مندمجة مع وسطها الاجتماعي، ومتفاعلة مع محيطها الاقتصادي ؛ ويمثل هذا الاندماج نتاجا لسيرورة تاريخية، تمخضت عنها شبكة من العلاقات وأشكال التواصل ما بين مختلف الفاعلين التربويين؛ إلى جانب تطوير آليات اشتغالهم، وكيفية تقسيم وتنظيم المهام المسندة إليهم. الكفاية هي إذن نتاج لعمليات منظمة ومنهجية في العمل والتفكير ؛ فهي مصدر وغاية العمل ؛ وهي ترتبط عضويا بالسيرورة ؛ إذ لا يمكنها أن تتحقق إلا من خلال سلسلة من العمليات والإجراءات المنظمة القابلة للملاحظة والقياس ؛ فإذا كانت الكفاية متواجدة بالقوة، فإن سيرورة العمليات والإجراءات المنظمة هي التي توجدها بالفعل ؛ وهو الأمر الذي يفيد أيضا أن تحقيق نظام من العمليات والإجراءات يسفر عن تحقيق الكفاية. فالعلاقة التي تربط الكفاية بالسيرورة هي علاقة متبادلة[8].

5.2. الكفايات والاستراتيجيا :

قد تتخذ الكفاية طابعا استراتيجيا ؛ وذلك عندما ترتبط بأهداف استراتيجية ؛ والكفاية تتوقف على استراتيجيا، حينما تلج علاقات تفاعلية مع كفايات أخرى، وتشكل سيرورة مركبة تستغل مجموعة من الموارد، بهدف تحقيق هدف تكون له انعكاسات جلية على وضعية مستقبلية. قد ترتبط الكفايات بنوعية العلاقات التواصلية التي تميز الفاعلين المتدخلين في إنتاجها وتحقيقها ؛ كما يمكنها أن ترتبط بطبيعة تنظيم البنيات التي تمثل هيكل المؤسسة وما يسعها من مرونة أو نجاعة في الإنجاز. لزم التأكيد بأن الكفايات واستراتيجياتها الملائمة، ترتبط بشكل وثيق بالسيرورة.

---

(8) للتعمق في مجال الكفايات، أنظر : بيداغوجيا الكفايات لعبد الكريم غريب، ط 5، 2004.

لا يكفي وضوح تصور ومعالم الاستراتيجيا ؛ بل ينبغي أن تكون لها قابلية الإنجاز وتحقيق الأهداف المنشودة، ارتكازا على سيرورة العمليات والإجراءات التنفيذية التي يتضمنها نظام القيادة Système de pilotage ؛ فعن طريق هذا النظام بالإمكان التحقق من الخطوات التي يتعين اتباعها لتحقيق الأهداف الاستراتيجية المتوخاة، أي الحرص على جودة التربية والتكوين، وتنمية وتطوير القدرات الإبداعية، وإعادة تأهيل الأطر التربوية وتحيين معارفهم عن طريق التكوين الذاتي والمستمر.

يفيد مفهوم القيادة الربط بشكل مرن بين الأهداف الاستراتيجية والتدابير المتخذة لتحقيقها؛ بمعنى، أن القيادة هي التحرك صوب الأهداف، من خلال اعتماد خطة عمل، تبين بشكل جلي طبيعة العمليات والأنشطة والإجراءات الكفيلة بالوصول إلى الأهداف المسطرة ؛ ثم القيام بتتبع وتقييم هذه الخطة تبعا للنتائج المتوصل إليها. تمثل قيادة خطة العمل تقديرا لقيمة الخدمات التي تسفر عنها سيرورة العمليات والإجراءات والتدابير المتخذة ؛ وعملية التقدير هاته، تقتضي التنبؤ بقيمة وجودة الخدمات المقدمة، وحدود استجابتها لحاجات الأفراد والجماعات.

6. التخطيط للجودة :

6.1. مبادئ التخطيط :

لابد من الإشارة في هذا المجال، إلى أن التخطيط يندرج في إطار التوجه المستقبلي ؛ وهو الأمر الذي يعني إدراج بعد المستقبل أثناء اتخاذ القرارات الراهنية.

يعرف دروكير Drucker التخطيط، بأنه تصور للمستقبل المرغوب فيه وللموارد الكافية لبلوغه؛ ومن ثم، فإن التخطيط لا تقف حدوده عند التصور والتوقف فحسب ؛ بل هنالك أيضا إرادة تغيير المستقبل والتأثير فيه. إذن فالتخطيط يشكل أداة للعمل، تزود المؤسسة أو الوحدة الإنتاجية بوسيلة فعالة للاشتغال بالاعتماد على قرارات آنية من خلال استشراف انعكاساتها على المستقبل.

يراد بالتخطيط Planification، مجموع العمليات التي تروم بناء مخططات والعمل على تنفيذها ؛ وتقتضي عملية التخطيط احترام المبادئ التالية :

- المرونة في رسم معالم المخطط ؛
- الملاءمة ما بين القرارات المتخذة على المدى القصير والأهداف الاستراتيجية ؛
- تبني النظرة الشمولية لمحيط العمل.

يمكن تلخيص مفهوم التخطيط، استنادا إلى ما سبق، في كونه تنسيق ما بين الوظيفة الاستراتيجية التي يغلب عليها التنظير والوظيفة المالية التي يتحكم فيها توزيع الموارد تبعا لمعايير مضبوطة. إن التخطيط يمثل عملية تتسم بالتعقيد، وتتداخل فيها أبعاد عدة، وهي :

- **البعد التنبؤي** : القدرة على استشراف المستقبل ؛
- **البعد الاستراتيجي** : القدرة على رسم أهداف وتحديد مرامي ؛
- **البعد التنظيمي** : القدرة على إرساء خطة عمل، ينسق في ظلها ما بين الموارد المتوفرة تبعا لبرنامج زمني محدد ؛
- **البعد التعاقدي** : القدرة على الالتزام وعقد الصفقات وإجراء المفاوضات ؛
- **البعد المعياري** : القدرة على تتبع وتقييم الخطوات، ارتكازا على معايير مرجعية تهم جودة المواد الموضوعة قيد الاستعمال أو ظروف الإنجاز ؛
- **البعد التواصلي** : القدرة على مد جسور الحوار والتفاوض على مستوى التراتبية والوظائف.

6.2. أنواع التخطيط :

يمكن التمييز بين نوعين من التخطيط، الأول يصطلح عليه بالتخطيط المبرمج ؛ والثاني، هو التخطيط التشاركي ؛ فالتخطيط يمثل إذن عملية تتموضع بين قطبين يتسمان في الآن نفسه، بالتعارض والتكامل ؛ قطب البرمجة الذي يضطلع باستشراف المستقبل ويقوم على التوقعات ؛ ثم قطب التلاؤم مع الواقع الذي يقوم على قيادة المشاريع وتوجيه خطواتها. وتعمل كل مؤسسة على التوفيق بين هذين القطبين بهدف تحقيق التوازن وتأمين استمراريتها في الوجود ؛ أخذا بعين الاعتبار حجم المؤسسة وطبيعة النشاط الذي تمارسه، وكذا طبيعة الثقافة التي تحدد علاقاتها بالمحيط. وفيما يلي نقدم جدولا يوضح خصائص هذين النوعين من التخطيط :

التخطيط المبرمج	التخطيط التشاركي
يحدد الحلول للمشاكل المطروحة	يهتم بضبط المشكلات المطروحة
يضع المخطط كقاعدة أساسية للعمل	يضع المشاركة الجماعية كأولوية
يهتم بتطوير القدرة على التحكم في مسار العمليات وفق المخطط	المشكلات المطروحة فرصة لتعميق المشاورات والاستفادة الجماعية.
يولي أهمية قصوى للمعلومات الدقيقة التي تسمح بالسير وفق التوقعات	انتقاء المعلومات التي تحفز على بناء تصور جماعي لخطة العمل.
تعطى الأهمية لذوي الخبرة في التخطيط	خلق قنوات التواصل الأفقي بين مختلف الفاعلين.
الاستفادة من التجربة السابقة في تحسين تدبير الوضعيات الحالية	تطوير آليات العمل والبحث المستمر.
التقليص من احتمال تأثير الطوارئ	عدم التقيد بتقليد النماذج السابقة رغم أهميتها، ثم عدم تضخيم تأثيرات الطوارئ.

7. التخطيط الاستراتيجي :

7.1. عناصر التخطيط الاستراتيجي :

يتعلق الأمر في هذا الصدد، بتحديد شبكة السيرورات التي تؤدي إلى تحقيق الهدف الاستراتيجي ؛ ومن أجل ذلك، يتم تحديد علاقة الأسباب بالنتائج، التي ينكشف من خلالها وقع إجراء أو عمل في الإنجازات المحققة. من شأن هذا الأمر، أن يثير مجموعة من الأسئلة : ما هي الأهداف المنشودة ؟ كيف يمكن التعبير عن خطة عمل في شكل سيرورات إجرائية ؟ ما هي مؤشرات القيادة أو ما هي مؤشرات النتائج المرسومة ؟ وكيف يتم تنظيمها في لوحة القيادة الخاصة بالمشرفين الإداريين أو التربويين ؟

تتواجد أربعة عناصر للتخطيط، وهي تحديد الأهداف و خطة العمل ومؤشرات الإنجاز ولوحة القيادة.

أ - **تحديد الأهداف** : يقتضي العمل بطريقة استراتيجيا الأهداف، القيام بتحديد المجالات والجوانب التي ستكون موضوع التجريب. في هذا الصدد، هنالك احتمالان ؛ يقتضي أولهما الوضع قيد التجريب لبعض الأهداف الاستراتيجية بالنسبة للمؤسسة ؛ أما الاحتمال الثاني، فهو يقتضي التركيز على بعض السيرورات في علاقتها بكافة الأهداف الاستراتيجية.

ب - **تحديد خطة العمل** : تفيد خطة العمل تحديد مجموعة من العمليات أو الإجراءات الملائمة للاستراتيجيا العامة ؛ وذلك من خلال توضيح طبيعة المهام وحجم الموارد المالية المرصودة لإنجازها، والمدة الزمنية المطلوبة للإنجاز ؛ ثم طبيعة الرهانات والأهداف المتوخاة، وأيضا رصد إجراءات التتبع والتقييم[9].

ج - **مؤشرات الإنجاز** : تتمثل وظيفة المؤشرات في مد المشرف أو المتتبع لعملية إنجاز المشروع بنظام من المعلومات القابلة للاستثمار من قبل الأشخاص المعنيين ؛ الأمر الذي يعني أنه بقدر دقة هذه المعلومات وقابليتها للملاحظة والقياس، يسهل التتبع والتقييم بالنسبة للمشرف أو المتتبع.

ينبغي التمييز بين نوعين من المؤشرات، وهما مؤشر التتبع ومؤشر النتيجة ؛ فالأول يسمح بتقييم وقياس طبيعة التطور الذي يلحق سيرورة معينة، ويساعد على توقع الخطوات اللاحقة ؛ بمعنى، أنه يسمح بالتدخل من أجل تعديل أو تصحيح الإجراءات قبل نهاية العملية. أما المؤشر الثاني ؛ فهو على خلاف ذلك، يضطلع بقياس النتيجة النهائية للعملية أو السيرورة، بمعنى درجة

---

(9) عبد الكريم غريب : تدبير الموارد البشرية، مرجع سبق ذكره.

الإنجاز المحقق أو مدى تحقق الهدف ؛ فهو إذن، بمثابة محضر Constat، يتم إنجازه في ختام العملية أو السيرورة.

د – لوحة القيادة : يفيد مفهوم القيادة، تنظيم وتنسيق مجموعة من العمليات والطرائق التي يتم توظيفها بهدف اكتساب القدرة على العمل الجماعي، وترشيد الإنجازات في أفق تحقيق الأهداف الاستراتيجية. وتتضمن سيرورة القيادة عمليتين تتسمان بتكاملهما ؛ ويتعلق الأمر، بترجمة الخطة الاستراتيجية إلى أفعال إجرائية ؛ أي الإنجاز، ثم حسن استثمار التجربة المستقاة، بهدف إثراء الأهداف وتنمية وتطوير الطرائق الموضوعة قيد الاستعمال، أي ما يصطلح عليه بالتغذية الراجعة[10] ؛ وتشكل لوحة القيادة المسار أو الخطوات التي ينبغي اتباعها لبلوغ الهدف المنشود ؛ فهي مرتبة بشكل مبنين يساعد مستعملها على تسهيل مهمته والإقلال من مجهوداته.

7.2. مراحل التخطيط الاستراتيجي :

يمر التخطيط الاستراتيجي بمجموعة من المراحل، وهي التشخيص والمقارنة والقرار الاستراتيجي، والمخطط الإجرائي والميزانية، وأخيرا المراقبة.

أ – التشخيص : يتمثل في دراسة حاجات المؤسسة ومقارنتها بالأهداف المسطرة ؛ وتمكن هذه المرحلة من تحليل ودراسة مجموعة من المعطيات الداخلية والخارجية.

ب – المقارنة : يتعلق الأمر بالمقارنة ما بين التوقعات والأهداف المسطرة ؛ ففي أعقاب تحليل الكفايات والموارد الداخلية والخارجية، وبعد تحديد الإمكانات التي يتيحها المحيط والإكراهات التي يطرحها، يتم تسطير مجموعة من الأهداف المنشودة.

ج – القرار الاستراتيجي : يتمثل في اتخاذ القرار المناسب على إثر إحصاء ورصد كافة الحلول الممكنة، وتقييم انعكاساتها ومختلف آثارها. وهنالك مجموعة من المعايير التي تتحكم في طبيعة القرار المتخذ، من قبيل التوجه العام للمؤسسة، ودرجة تحقيق الأهداف، ودرجة المجازفة، ومكامن القوة والضعف ؛ ثم التوفيق ما بين الخيارات القديمة والحديثة.

د – المخطط الإجرائي : يتعلق الأمر بترجمة الخطة الاستراتيجية إلى خطة عمل دقيقة، من خلال صياغة الأهداف بشكل إجرائي مع تعيين المسؤول عن الإنجاز والموارد المادية والبشرية لتنفيذه، وتحديد مدة الإنجاز، وضبط إجراءات التتبع والتقييم.

---

(10) المرجع السابق.

8. تدبير المشاريع :

8.1. مفهوم المشروع :

ورد في تعريف لورينو (2001) للمشروع أنه يفيد مجموعة من المهام التي ترمي إلى تحقيق هدف محدد سلفا ؛ وفي سياق تعريف آخر للمشروع، فهو يعني مجموعة من الإجراءات التي يتم تصميمها قصد بلوغ هدف أو أهداف محددة بالاستناد إلى وسائل وإمكانات مناسبة. إذن فالمشروع تنسيق بين عدة مهام أو أنشطة متكاملة ومتداخلة، من أجل تحقيق هدف محدد سلفا، في ظل شروط مالية وزمنية معقولة ؛ وهو يعرف عدة مجالات : المشروع الفردي، الجماعي، المدرسي ؛ هذا بالإضافة إلى الفرق بين مفهومي المشروع والشرعنة[11].

8.2. مراحل إنجاز المشروع :

يتطلب إنجاز المشروع، المرور عبر مراحل عدة، وضبطها بشكل سليم ؛ ويمكن اختزال أهم المراحل التي تميز تدبير المشروع فيما يلي :

- تحديد أهداف المشروع ؛
- تقسيم المشروع إلى مراحل ؛
- تقسيم كل مرحلة إلى مهام ؛
- توزيع الأدوار ما بين مختلف المتدخلين ؛
- تحديد فترات الإنجاز ؛
- تقدير الكلفة المالية ؛
- التنسيق بين العمليات ؛
- تعديل الإجراءات ؛
- انتقاء الحلول الناجعة ؛
- التتبع والتقييم والتقويم.

8.3. تصنيف المشاريع :

نحيل في هذا الصدد، إلى معايير تصنيف المشاريع التي حددها لورينو، ولخصها في أربعة معايير، وهي كما يلي :

(11) عبد الكريم غريب : بيداغوجيا المشروع، 2008.

- **أهمية المشروع** : قد ترتبط بالزمن، بمعنى مشروع طويل أو قصير المدى ؛ أو ترتبط بالتكلفة المالية ؛ أو بالحساسية ؛
- **القدرة على المجازفة Incertitude** : قد ترتبط المجازفة بالقدرة على التجديد ؛ بمعنى ولوج مجالات جديدة في مقابل مجالات تقليدية ؛ وقد ترتبط بتوفر مصادر المعلومات ؛
- **درجة التعقيد** : يمكن للتعقيد أن يرتبط بالبعد التنظيمي أو بالبعد التكنولوجي أو بالبعد الثقافي أو بالبعد القانوني ؛
- **درجة المخاطرة** : تفيد المخاطرة عدم تحقيق الهدف أو عدم القدرة على الاستجابة لبعض الضغوط أو الإكراهات، التي قد تكون زمنية أو مالية أو بشرية. وبالإمكان التحكم في عنصر المخاطرة من خلال التعرف على مصدره وضبطه. إن المخاطرة ترتبط بصفة أساسية بتعريض عنصر أساسي أو أكثر في المشروع للخطر ؛ وذلك نتيجة انعدام الضمانات الكافية؛ ويمكن تحديد مستوى المخاطرة من خلال التآلف ما بين المعايير الثلاثة السالفة الذكر ؛ بمعنى، أنه بقدر تزايد أهمية المشروع وارتفاع نسبة المجازفة ودرجة التعقيد، تتزايد درجة المخاطرة.

8.4. تقييم المشروع :

لابد من التأكيد على أن عملية التقييم، لا تقتصر على الجانب المادي ؛ ذلك أن أهمية المشروع، من حيث مردوديتها، تنكشف من خلال إسهامه في ترجمة الأهداف الاستراتيجية. وترتكز عملية التقييم بالأساس على ضبط منهجية فعالة تفضي إلى تحقيق الأهداف المنشودة ؛ وترتكز المنهجية السليمة على العناصر الموالية :

- تحديد وضبط الأهداف المتوخاة من المشروع ؛
- توسيع هامش حرية التصرف والاختيار لبلوغ نفس الأهداف ؛
- تحليل الآثار الناجمة عن تبني خطط عمل متباينة والمقارنة فيما بينها ؛
- اعتماد وسائل وأدوات قياس متعددة المعايير في تقويم خطط العمل في علاقتها بالأهداف؛
- تحديد الاختيارات والتوجهات الناجعة ؛
- تصميم نظام للقيادة والتسيير يتلاءم مع الأهداف المتوخاة[12].

---

(12) نفس المرجع.

9. آليات تدبير الجودة :

تفيد جودة المنتوج أو الخدمة المقدمة، القدرة على تلبية الحاجات والاستجابة للتوقعات ؛ وتعد الجودة خاصية، بالإمكان قياسها وملاحظتها وتتبع مجرى تطورها بواسطة مجموعة من الأدوات والآليات الكمية والنوعية التي ترسم أبعادها ومميزاتها. وخلال قياس الجودة، يمكن التركيز على خاصية واحدة أو عدة خاصيات ؛ فقياس الجودة، وحسب رأي كوك Gogue (1997)، يفيد التوصل إلى نتائج رقمية ومؤشرات الجودة، التي تعبر عن مستوى التطابق ما بين المنتوجات والخدمات المقدمة وحاجات المستفيدين منها.

9.1. آليات جمع المعطيات :

يتمحور جمع المعطيات حول عنصرين هامين، وهما الوضعيات المشكلات والزوبعة الذهنية.

أ - **الوضعيات المشكلات** : تتمثل الوضعيات المشكلات في تعديل الوضعية غير المريحة، أو في توقع مثل هذه الوضعية، أو في تحسين الوضعية الحالية. ويعتبر حل المشكلة تجاوزا للوضعية الأولى أو البدئية، المثيرة للقلق وعدم الارتياح، للوصول إلى الوضعية الجديدة التي تعبر عن تلبية الحاجة. وتتدرج مراحل حل الوضعيات المشكلات كما يلي :

- **تحديد المشكلة** : رصد مختلف المشاكل أو المعيقات التي قد تؤدي إلى حدوث خلل ؛ وذلك عبر جمع المعطيات الكمية والنوعية.
- **البحث عن العوامل المستقلة** : يتم هذا البحث، بالاعتماد على تقنية الزوبعة الذهنية Brainstorming، قصد جمع أكبر عدد من المعطيات ؛ ثم يلي ذلك، تصنيف الأسباب وترتيبها لمعرفة العوامل الحقيقية الكامنة وراء المشكلة.
- **البحث عن الحلول** : يتم في هذه المرحلة، البحث عن مختلف الحلول المقترحة لكل مشكلة فرعية على حدة ؛ ثم ترتيب هذه الحلول تبعا لأهميتها.
- **تطبيق الحلول** : بهدف تنفيذ الحلول المختارة ؛ وذلك من خلال رصد خطوات العمل المقترحة لملاحظة درجة تأثيرها في المشكلة المطروحة، بمعنى القضاء على المشكلة.

ب - **الزوبعة الذهنية** : يتمثل الهدف من اللجوء إلى تقنية الزوبعة الذهنية في إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار داخل الجماعة، وتحفيز الأفراد على اتخاذ المبادرة والإبداع والبحث عن الجديد من خلال طرق مسالك غير معتادة ؛ وتقتضي منهجية العمل بهذه التقنية اتباع الخطوات الموالية :

- مرحلة التفكير : هي الفترة التي يتم خلالها توضيح الهدف مع احترام قواعد العمل ؛
- مرحلة التعبير : هي مرحلة يطلب خلالها من كل مشارك التعبير عن رأيه بكل حرية ؛
- مرحلة المناقشة والتصنيف : هي آخر المراحل، وتتم خلالها مناقشة كافة الأفكار المقترحة، واستبعاد تلك التي لا تساهم بصفة فعلية في تقديم الحلول الناجعة للمشكلة المطروحة.

9.2. آليات التحليل :

تتعدد آليات تحليل الجودة ؛ ويبقى القاسم المشترك بينها، هو الوصول إلى تحقيق الأهداف المتوخاة والمقاصد من الجودة.

أ – تقنية المساءلة : يتمثل الهدف من هذه التقنية، في البحث عن المعلومات المرتبطة بحل المشكلة المطروحة أو المتعلقة بوضع خطة عمل ؛ وهي عبارة عن سلسلة من الأسئلة، من قبيل ما هي طبيعة المشكلة والنتائج المترتبة عنها، وما هي التكاليف المرتبطة بها ؟ من هم الأفراد المعنيون بالمشكلة أو من يعاني منها ؟ أين يتموضع مكان وقوع المشكلة أو أين تتردد باستمرار أو من حين لآخر ؟ متى وقعت المشكلة ؟ بأي طريقة وقعت المشكلة ؟ وما هي الإجراءات المرتبطة بها ؟

ب – مخطط باريتو **Diagramme de Pareto** : يتعارف على هذه التقنية بتسمية طريقة (أ ب ج) Méthode ABC، أو قانون باريتو، وهي تنسب إلى رجل الاقتصاد الإيطالي ساموزو ڤلفريدو Samoso Vilfredo ؛ تهدف هذه التقنية إلى اختيار العناصر أو العوامل الأكثر تمثيلية في المجتمع الإحصائي الأصلي، اعتمادا على معيار رقمي ؛ ويتمثل الهدف من هذا الانتقاء بصفة عامة في تبسيط دراسة مشكلة معينة بالاعتماد على العناصر الأكثر أهمية أو الأكثر دلالة.

يتشكل مخطط باريتو من محورين، أولهما أفقي ويشير إلى عناصر المشكلة ؛ أما المحور الثاني العمودي، فهو يشير إلى الدرجات أو القيم المتراكمة المناسبة لكل عنصر على حدة.

9.3. آليات اتخاذ القرار :

يكتسي اتخاذ القرار، ضمن تدبير الجودة أهمية بالغة ؛ وتتعدد آليات اتخاذ القرار، وفق ما تعرض لها باقتضاب في المعرض الموالي :

أ – مخطط غانت **Diagramme de Gant** : يمثل هذا المخطط، تقنية من ضمن التقنيات الأكثر تداولا في تدبير الجودة ؛ وتكمن أهمية هذه التقنية في كيفية توزيع المهام والأنشطة التي ترتبط

بإنجاز مشروع خلال مدة زمنية محددة. تقوم هذه التقنية بالأساس، على عملية توزيع الأدوار على الأفراد المنفذين للمهام المختلفة، تبعا للمدة الزمنية المخصصة لكل مهمة ؛ ويتيح هذا التوزيع، ضبط عملية التتبع ورصد الإنجازات التي تحققت خلال هذه المدة.

ب - **المفاتيح الخمسة** : تعد بمثابة المراحل الأساسية في التدبير ؛ وهي ترجمة لخمس عمليات مترابطة ومتكاملة من أجل تحقيق التقدم. تتمثل أهداف المفاتيح الخمسة فيما يلي :

- تعبئة المؤسسة حول موضوع معين وعمليات بسيطة ؛
- تدعيم الخطوات المادية التي تفضي إلى ضمان الجودة ؛
- التوصل إلى نتائج ملحوظة من قبل الجميع ؛
- إعادة تنظيم مجال العمل والرفع من المردودية ؛
- التزام المسؤولين وتشجيع كافة المتدخلين ؛
- المثابرة في العمل ؛
- اتخاذ القرارات المناسبة.

ج - **التطوير التدريجي** : هي تقنية، أصلها ياباني، وتطلق عليها تسمية Kaisen ؛ وهي تهتم بدراسة التطورات والإصلاحات التدريجية ؛ إذن، فهي تقنية تعنى أساسا بالجودة الشاملة والمستدامة، التي يمكن تحقيقها في وقت وجيز. تهدف هذه التقنية إلى التقليص من التبذير أو القيمة غير المضافة على مستوى استعمال المواد والتجهيزات، وتخزين المواد غير المستعملة، والفائض في الإنتاج من خلال مراعاة التوازن بين العرض والطلب....

د - **الضبط الإحصائي للإجراءات** : تستعمل هذه التقنية لتتبع السيرورات والإجراءات المتعلقة بها ؛ فهي تتيح للمراقبين مراقبة الإنجازات، بغية تحقيق الهدف الأسمى. تتأسس هذه التقنية على المبادئ التالية :

- إعطاء الأولوية لعملية الوقاية ؛ بمعنى، توقع الأخطاء والهفوات قبل حدوثها.
- ضبط كافة الإجراءات بالاستناد إلى مرجعية أصلية، أي طريقة العمل الأساسية.
- إشراك الفاعلين وتحميلهم المسؤولية.

ثانيا - بعض التوجيهات من أجل مدرسة الجودة :

• مدخل :

يرى فيليب پيرنو Ph. Perrounoud، أننا نتواجد على عتبة القرن الواحد والعشرين ؛ وقد تشبه سنواته الأولى ما نعرفه اليوم ؛ لكن كيف سيؤول الأمر فيما بعد ؟ فتوقعات علماء المستقبليات تعرضت للسخرية ؛ كما أن العديد من العوامل لم تحظ بالاهتمام.

وفي هذا المضمار ركز فيليپ پيرنو، بداية على رهانين أساسيين، هما :

- رهانات الجمعنة : التي تدفع المدرسة إلى تفعيل تنمية الاستقلالية والمواطنة بواسطة المنهاج الضمني وإجراءات التكوين الخاصة وأيضا المتعلقة بمجموع المواد الدراسية.

- رهانات التكوين : التي تقتضي التركيز على تنمية الكفايات دون تجاهل المعارف ؛ بل العمل على تعبئتها أو تجنيدها ونقلها بشكل أفضل.

هذان المنظوران ليسا متناقضان ؛ بل هما مترابطان. فالاستقلالية والمواطنة، تتطلبان كفايات ومعارف مجتمعة. بالمقابل، يفترض بناء الكفايات والمعارف، بشكل من حرية التفكير وانخراط في العمل الجماعي.

1. رهانات الجمعنة والتهيئ لمواجهة تناقضات الحياة :

حسب فيليپ پيرنو، فإن المدرسين والمدرسة، لا يعملون فقط على تكوين العقول ؛ بل أيضا الهويات المرتبطة بالانتماءات والثقافات والمعتقدات والقيم الجماعية. كما أن المشكلات التي أضحت تعيشها مجتمعاتنا منذ ستينيات القرن الماضي ؛ أضحت تفرض على كل من يرفض هذا الوضع الذي أضحى يعيشه كوكبنا، مطالبة المدرسة والمدرسين بالانخراط الصريح في مشروع مجتمعي وتبني قيم قوية، تكون ضامنة لقيم مجتمع عادل وديمقراطي في مستوى منتظرات القرن الواحد والعشرين ؛ وذلك من خلال :

- رهانات الجمعنة : تتمثل رهانات الجمعنة، في مواجهة التناقضات التالية :

- المواطنة الكونية والهوية المحلية ؛
- العولمة الاقتصادية والانغلاق السياسي ؛
- التكنولوجيا والنزعة الإنسية ؛
- العقلانية والتعصب ؛

• الفردانية والثقافة الجماهيرية ؛
• الديمقراطية والكليانية.

لتحدي هذه الرهانات، يدعو فيليب بيرنو، إلى :

- مدرسة تعمل من أجل تنمية الاستقلالية والمواطنة ؛ على اعتبار أن المدرسة شخص موثوق به، وهو الوسيط بين الثقافات والمنشط للمجموعة أو المجموعات التربوية، زد على ذلك، أنه الضامن للقانون والمنظم للحياة الديمقراطية والناقل للثقافة والمثقف والمنظم لبيداغوجيا بنائية والضامن لمعنى المعارف والمبتكر لوضعيات التعلم والمدبر للتنافر أو الصراع المعرفي.

2. رهانات التكوين والمواجهة لتعقد العالم :

لا تكفي القيم المتينة في عالم متحرك ومعقد ؛ لأنه من اللازم علينا أن نفهم قبل أن نعمل ولا ينبغي أن يؤدي إلحاحنا على تثمين الجمعنة من جديد، إلى التخلي عن رهانات المعرفة. فما يهم بالأحرى، هو ربط هذه الأخيرة أكثر بالممارسات الاجتماعية والحرص على تجنيدها داخل ألف وضعية من وضعيات الوجود ؛ بدءاً بأكثرها ميتافيزيقية إلى أكثرها عينية في الحياة والشغل وغيرهما.

ولمواجهة تعقد العالم بخصوص رهانات التكوين، يقترح فيليب بيرنو، جملة من التوجهات نوردها مركزة في هيئة النقط الموالية :

• رهانات المعرفة ؛
• مدرس ينمي الكفايات.

إلى جانب النقطتين المرتبطتين برهانات الجمعية ورهانات التكوين ؛ أفرد الباحث بيرنو، نقطة ثالثة، ارتبطت بجودة العمل وتكوين المدرسين ؛ ذلك أن الكفايات الجديدة المنتظرة من المدرسات والمدرسين، تقتضي تلاؤما قويا بين التكوينين الأساسي والمستمر، وبشكل عام، تطوراً لمهنة التعليم في اتجاه :

• مهنة أكبر مع وجود متكافئ للاستقلالية والمسؤولية ؛
• تأكيد على الممارسة التأملية، بدل اتباع النماذج الديداكتيكية المغلقة ؛
• تعاون مهني يصبح بمثابة قاعدة، بدل أن يكون اختيارا من طرف الأقلية ؛
• حضور وانخراط داخل المؤسسة كفريق تربوي وكفاعل جماعي.

إلى جانب هذه التوجيهات، يدعو بيرنو، إلى ما يلي :

أ – تحديد مؤشرات الجودة وتحليل العمل وتوفير الإمكانات الملائمة لذلك : وذلك من خلال انخراط الجميع من الفاعلين ووعيهم بمصلحتهم ؛ لذلك، تعتبر قدرات تحليل وتنظيم العمل حاسمة، وهي تتم بالخصوص عبر :

- ممارسة تأملية والتوفر على قدرة وجرأة اتخاذ المسافة والابتعاد عن الرقابة وأيضا القدرة على مساءلة الذات ؛
- توجه نحو المهننة، مادامت الاستقلالية المعترف بها تقتضي بالمقابل، تحمل المسؤولية ولزوم تقديم الحساب / المساءلة ؛
- تمرن وانخراط داخل مختلف أشكال التعاون المهني والعمل الجماعي والمراقبة والتدريب ؛
- ثقافة التقييم والتنظيم، التي يصبح فيها التفكير في العمل، مكونا عاديا من مكونات الممارسة المهنية، بحيث لا ينحصر في الاهتمام بوضعية الأزمة ؛
- معارف أساسية في مجال علم العمل الآلي وعلم النفس الاجتماعي للشغل والتنظيمات؛
- تصور للتغيير كعنصر مبتذل وإيجابي في الوقت نفسه، داخل الحياة المهنية.

ب – معايير التكوين على الجودة : لا توجد مدرسة الجودة بدون مدرسين أكفاء ؛ والحال أنه يتعين لتكوين مثل هؤلاء المدرسين، توفير تكوينات مهنية أساسية ومستمرة ذات جودة، تتوقف على ما يلي :

- نقل ديداكتيكي مؤسس على تحليل الممارسات ونقلها ؛
- مرجعية الكفايات الأساس ؛
- خطة تكوينية منتظمة حول الكفايات ؛
- تعلم عن طريق المشكلات ؛
- تفصل حقيقي بين النظري والتطبيقي ؛
- تنظيم تناسبي ومميز ؛
- تقييم تكويني ؛
- زمن وعدة لإدماج المكتسبات ؛
- تشارك متفاوض حوله مع المهنيين.

ج - مسألة تكوين المدرسين : من اللازم أن تركز المقارنة الأساسية لا على المستوى ؛ بل على طبيعة البرامج والمناهج وجودة التكوين الفكري والمهني. ولا يمكن إنجاز التحولات السالفة الذكر، سوى إذا ما عمل المهنيون والسلطات المدرسية على صياغة مطالب متينة ؛ ويقتضي ذلك أجهزة تفاوض دائمة وحيوية[13].

• خـاتـمـــة :

إن الجودة بصفة عامة، هي تطابق المنتوج أو الخدمة المقدمة مع الالتزام أو العقد الذي تم التوافق عليه بشكل صريح أو ضمني ؛ ولا يتعلق الأمر بالمبالغة في البحث عن الإتقان أو العمل، بقدر ما يتعلق بالالتزام بما تم تسطيره.

في مجال التربية والتكوين، بالإمكان خلق التزام جماعي بإرساء نظام الجودة بمؤسسات التربية والتكوين ؛ وذلك بالاستناد في المقام الأول، إلى تحسيس الجميع وتوعيتهم بأهمية جودة خدمات التربية والتكوين ؛ ثم السعي إلى نشر ثقافة الجودة في محيط المؤسسة التربوية ؛ وأخيرا الاستفادة من تجارب البلدان التي بلغت شأوا بهذا الخصوص.

أكيد أن نشر مفاهيم الجودة ومعاييرها وتقنيات تطبيقها بمختلف المؤسسات، كفيل بإزالة التخوف أو القلق الذي غالبا ما ارتبط بإرساء نظام الجودة في مجال التربية والتكوين. في هذا الصدد، يتعين على السلطات المعنية القيام بتفعيل مقتضيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والعمل على تطوير مواصفات الجودة داخل المؤسسات وعلى كافة المستويات الدراسية.

إن مختلف الصعوبات والمعيقات التي تعترض إرساء نظام الجودة بمؤسسات التربية والتكوين، يمكن تجاوزها من خلال نشر ثقافة الجودة وإشراك الجميع في مشروع تحقيق الأهداف المسطرة.

تتواجد خلف النظام التربوي رهانات اقتصادية ذات أبعاد عالمية، تتجلى في أن كل نظام باستطاعته التكيف مع المستجدات العلمية والتكنولوجية، وتطوير درجة الوضوح والشفافية، وولوج مجالات جديدة من المعرفة والبحث، والحفاظ على التوازن بين العرض والطلب، استنادا إلى منظومات مرجعية للجودة، تتسم بالوحدة بالنسبة لمختلف مؤسسات التكوين. ولعل من ضمن نتائج العولمة وتزايد وثيرة التكتلات والتحالفات الجهوية، وإقامة مناطق للتبادل الحر، الدفع بأصحاب القرار ومختلف الفاعلين إلى تسريع وثيرة إقرار نظام الجودة ؛ لأن غياب تحقيق هذه الغاية الجوهرية داخل منظومة التربية والتكوين، معناه التخلي عن المواكبة ومسايرة الركب الحضاري المعاصر ودفن الرأس بين الرمال، حتى يستفيق المجتمع على إثر ذلك، وهو قد أضحى فاقداً لكينونه داخل العالم !؟

(13) Ph. Perrounoud : Savoir enseigner au 21ème siécle ترجمة د. عز الدين الخطابي، مجلة عالم التربية، عدد 22، 2013.

28

المدرسة المقاولتية

• مـدخـل :

الحديث عن المدرسة المقاولتية، لا يمكن تحديد توجهه وحدوده وإمكانته...؛ سوى ضمن مشروع مجتمعي محدد ومبرمج وواضح في أهدافه وغاياته ؛ لأن الذي عرفته منظومة التربية والتكوين لأزيد من خمسين، كان محكوما بالارتجالية والعشوائية...؛ وهذا الأمر منطقي ؛ لأن المشروع المجتمعي الذي يشكل المعالم التي تتأسس عليها المدرسة المغربية ؛ غير متواجد لا على مستوى الصياغة ولا بالواقع المجتمعي ؛ فالتركيب والفسيفسائية والضبابية، هي التي كانت ولازالت سائدة بالمجتمع المغربي ومنعكسة على كل مؤسساته، بما فيها منظومة التربية والتكوين.

سنة 1985، سبق القيام بدراسة ميدانية بخمسة أقاليم مغربية بالوسطين الحضري والبدوي؛ وتوصلنا إلى أن مسألة محاربة الأمية خاصة بالأوساط البدوية، تتوقف على تشييد مركبات تربوية، في هيئة مجمع يضم الحجرات الدراسية ومساكن المعلمات والمعلمين والإدارة التربوية وساحات رياضية ومسابح ومحلات تجارية وداخلية لإواء المتعلمين...؛ حيث هذا المركب التربوي ينبغي أن يشيد وفق دراسة استطلاعية حول الساكنة وتحديد المكان المناسب للدواوير بخصوص تشييد هذا النمط من المركبات التربوية[1].

لكن ما حدث، هو أنه بعد ربع قرن، وبمناسبة البرنامج الاستعجالي، تحول الحديث حول المدرسة الجمعاتية، التي غرست بدورها بشكل عشوائي ودون تعميمها على بوادي كل إقليم أو جهة من جهات المملكة المغربية ؛ ناهيك عن الأموال الباهضة التي نفقت إلى جانب الدعاية والتطبيل اللذان رافقا هذه المدرسة، التي لم تعرف النور الحقيقي ولم تقدم أي خدمة للأوساط البدوية والقروية بخصوص عملية محاربة الأمية وتأهيل المتعلمين ؟!

(1) عبد الكريم غريب : التخلف الدراسي، مرجع سابق.

أولا - مفهوم المدرسة :

1. المفهوم العام للمدرسة :

يكتسي مفهوم المدرسة عدة معاني، تمتح تعريفها من المرجعية المعتمدة ؛ حيث يتم الحديث عن مدرسة تنتمي لحضارة معينة (مدرسة عربية، يونانية، أمريكية...)، أو عن مدرسة مؤسساتية (تنتمي للدولة)، أو خاصة (يديرها الخواص)، أو مدرسة تنتمي لتيار فكري معين (إنسانية، براجماتية، لبرالية، منفتحة....)، أو مدرسة مرتبطة بمربين منظرين (ديكرولي، فريني، فراير پاولو، هربارت، إيليتش، ماكارينكو، منتسوري، نيل، پستالوتزي، تولستوي، فروبل...). وفي معنى عام وواسع، تعني المدرسة مجموع المؤسسات والوظائف الدراسية بمختلف أسلاكها (من دور الحضانة حتى الجامعة).

1.1. خصوصيات المدرسة المغربية :

بالانطلاق من خصوصيات المدرسة المغربية، من حيث نشأتها وتطورها ؛ فلقد ظهرت كنسق تعليمي مؤخرا في تاريخ التربية المغربية ؛ وكان ذلك في القرن الثامن الهجري في عهد المرينيين، الذي تكاثرت فيه المدارس وانتشر بناؤها في المجتمع المغربي على يد السلطان أبي سعيد المريني (732 - 749هـ). ويدخل المدرسة من بلغ عشرين سنة فما فوق (بعد تلقيه تعليما بالمسيد والجامع)، ومن تمكن حفظ القرآن وبعض المتون. وأما المحتوى التعليمي بهذا النمط من المدارس، فلم يكن يقتصر على حفظ القرآن، وإنما بالإضافة إلى ذلك، تعلم التفسير والحديث والفقه والأصول والبيان والهندسة والتصوف[2].

لما دخل الاستعمار أو الحماية إلى المغرب، وجدت أمامها نظاما تعليميا عريقا ومتأصلا في المجتمع ؛ ولقد كان هذا التعليم ذا طابع عربي إسلامي ؛ وكان يتمتع بهيكلة واضحة، بالرغم من غياب نصوص تنظيمية تؤطره[3]. إلا أن إدخال التعليم الاستعماري، كان بمثابة هزة عنيفة لهذا التعليم التقليدي، الذي أبرز وجوده للعيان، من خلال الطابع المتقدم له ؛ مما دفع بفئة من علماء القرويين وطلبتها إلى الدفاع عن فكرة التعليم الأصيل ؛ إلا أن استقلال البلاد، قد فرض متطلبات جديدة ؛ كان أهمها، تشييد صرح أمة مغربية عصرية، تتوفر على الاستقلال السياسي وتتمتع بالشخصية القومية[4].

---

(2) عبد الكريم غريب : المرجع السابق، ص 30، 31.

(3) المكي المروني : الإصلاح التعليمي بالمغرب، ص ص 13، 14.

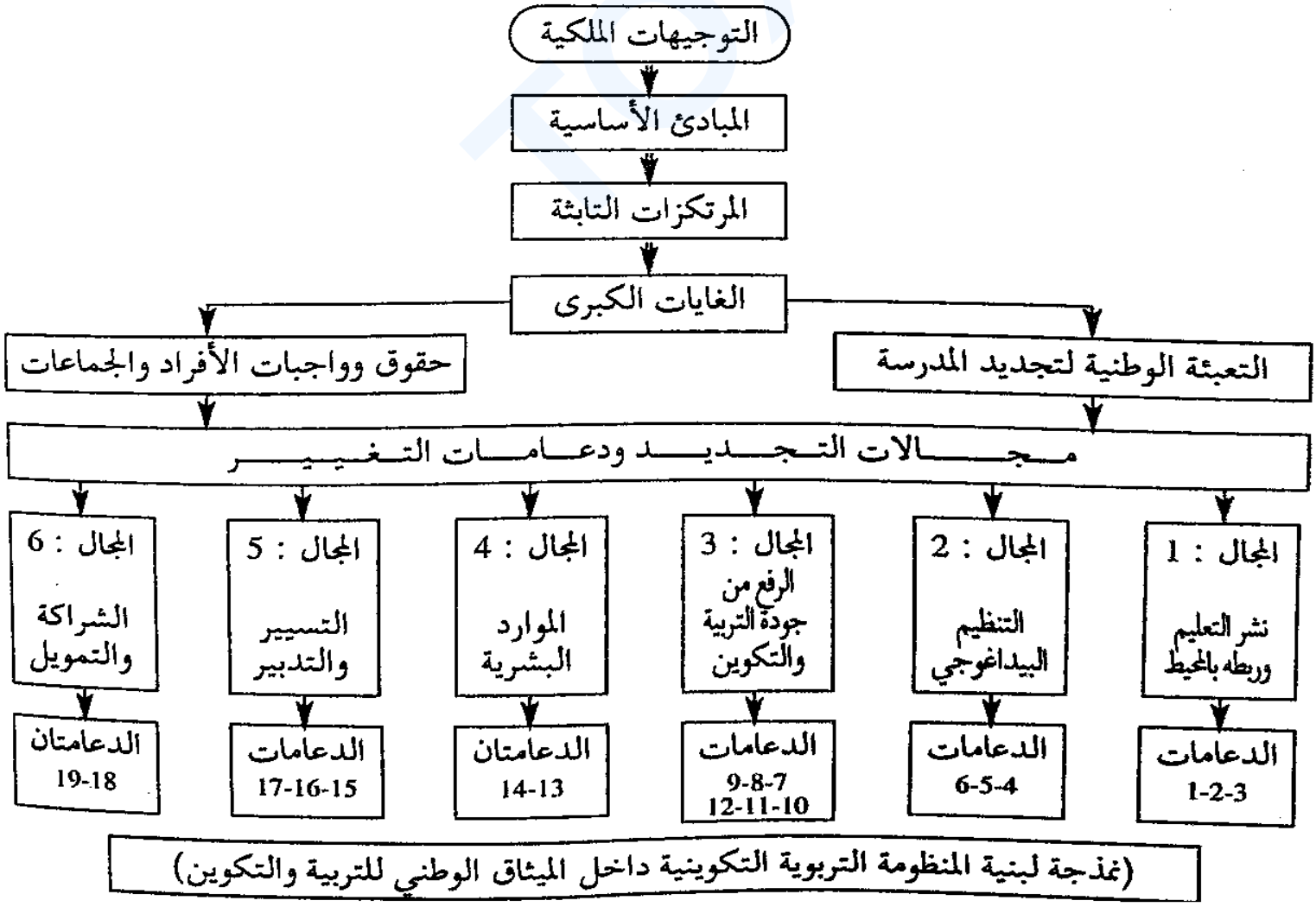
(4) عبد الكريم غريب : أي موقع للميثاق الوطني للتربية والتكوين داخل صيرورة المنظومة التربوية المغربية ؟ ضمن المؤلف الجماعي «الميثاق الوطني للتربية والتكوين»، قراءة تحليلية، ص ص 10، 11.

1.2. المدرسة المغربية بين الحال والتطلعات :

لا يسمح المجال بتتبع الصيرورة التي عرفها مسار المدرسة المغربية ؛ ولذلك، سوف نقفز على مختلف الإصلاحات التي حدثت منذ الاستقلال حتى نهاية القرن العشرين، لأنها في أصلها كانت عبارة عن ترميمات وإصلاحات كمية، يهيمن عليها الجانب الأمني ولا تخضع للعقلنة والإرادة السياسية الحقيقيتين، ولا بإجماع المجتمع المدني....

من هنا، يصبح من باب المنطق، الحديث عن المدرسة المغربية غداة الألفية الثالثة، وهي المدرسة التي تشكلت وفق إرادة ورغبة كافة الفعاليات المدنية والسياسية والنقابية...، ضمن ما يسمى بالميثاق الوطني للتربية والتكوين ؛ والذي شكل رؤية استباقية لما ينبغي أن تكون عليه مدرسة مغرب الغد. وحتى نتمكن من الاطلاع على هذا النموذج، سنعمل على تقديم نظرة مجملة ومختزلة للميثاق الوطني للتربية والتكوين في نسخته الأخيرة، والتي حددت فترة تفعيله في عشرية، انتهت سنة 2010 ؛ ثم واكب ذلك فترة إصلاحية لتحقيق المرامي التي تغياها الميثاق؛ لكن هذا البرنامج الاستعجالي رغم اعتماده جملة من المشاريع، فلقد باء بدوره بالفشل.

بالانطلاق من الصياغة العامة للميثاق الوطني للتربية والتكوين، يمكن تأطير بنيته أو نسقه، ضمن الترسيمة الموالية :



(نمذجة لبنية المنظومة التربوية التكوينية داخل الميثاق الوطني للتربية والتكوين)

ثانيا - المدرسة المقاولة أو المقاولتية :

1. إرهاصات حول المدرسة المقاولتية :

بالانطلاق من الأدبيات التربوية والبيداغوجية، نعثر على جملة من النماذج للوضع الذي ينبغي أن تكون عليه المدرسة (فريني، ديكرولي، نيل...)؛ إلا أن التحولات التي عرفت مع مطلع الألفية الثالثة، غيرت العديد من المفاهيم ؛ حيث المرجعية اللبرالية وعولمة الاقتصاد وانهيار الحدود الجمركية والتنافسية المعرفية والاقتصادية...؛ كلها انعكست على منظور مدرسة العولمة؛ حيث أضحينا في الأيام الأخيرة، نتحدث عن المدرسة المقاولة أو المقاولتية L'école entreprise؛ وهي مدرسة لازالت لم تتضح معالمها الدقيقة ؛ لكنها تؤشر ضمنيا على معياري الربح والخسارة؛ ذلك أن المدرسة العمومية التي تتحمل تكاليفها الدولة، أي تمول من مداخيل ضرائب المواطنين ؛ أضحت مدرسة غير مؤهلة وقادرة على توفير عوامل النجاعة وجودة المنتوج؛ بحيث أنها أصبحت غارقة في عدة إشكاليات، نذكر من أهمها ما يلي :

- تدني مستوى التعليم ؛
- عدم تمكن المتعلمين من امتلاك أو بناء كافة الكفايات المبرمجة ؛
- الغياب المتكرر للمتعلمين ؛
- الانقطاع عن الدراسة ؛
- ضآلة نسب النجاح بمختلف الأسلاك التعليمية ؛
- انخفاض نسبة التمدرس بالوسطين القروي والبدوي ولدى الأسر غير المحظوظة ؛
- انخفاض نسبة التمدرس بالنسبة لفتيات الوسطين القروي والبدوي ولدى الأسر غير المحظوظة ؛
- ارتفاع نسبة التكرار، الأمر الذي يكلف الدولة والأسرة والمتعلم خسائر فادحة ؛
- ضعف الرغبة في التمدرس لدى الآباء والتلاميذ، لأن المدرسة لم تعد ضامنة للشغل ؛
- كثرة غياب المدرسين، خاصة بالوسطين القروي والبدوي ؛
- ضعف رغبة المدرسين في التكوين الذاتي والتكوين المستمر ؛
- هيمنة العمل النقابي داخل التدبير التربوي، مما جعل المسؤولين على تدبير قطاع التعليم يقفون موقف المتفرج لا موقف المسؤولين ؛
- ضعف قيم الواجب لدى الموارد البشرية التربوية وتركيز اهتماماتهم على المطالب ؛
- إسناد مهام التسيير الإداري التربوي لأغلب المدرسين الفاشلين في التدريس ؛
- الترقية بالأقدمية، عوض الترقية بالاستحقاق والانصاف والكفاءة والقيام بالواجب...

إنها إشكاليات متنوعة ومتشابكة، لا يمكن حلها، دون برنامج حقيقي وفعال، يستند في مرجعيته إلى مبادئ الحكامة وتنزيل التشريعات من مستوى الحبر على الورق إلى مستوى إصلاح الواقع.

في ظل هذا المناخ الخاص بالمدرسة العمومية المغربية، كثر اللغط حول بعض التجارب المتناثرة هنا وهناك بخصوص المدرسة الجماعاتية أو ما نصطلح عليه بالمركب التربوي ؛ وهي تجارب عشوائية، لا يمكن اعتماد ممارستها الحالية الواقعية كمرجعية للمدرسة النموذجية.

وعندما ننتقل إلى مجال التعليم الخاص بمنظومة التربية والتكوين، نلاحظ بشكل بارز المبدأ الذي تقوم عليه المدرسة المقاولة أو المقاولتية (مبدأ الربح والخسارة)؛ لأن المدرسة الخاصة تشيد وتدبر شؤونها بغرض تحقيق الربح المادي أو المالي، وهذا الربح لا يمكن أن يقوم لها، إذا لم تحقق أعلى نسبة في درجة منتوجها ؛ أي بناء أعلى نسبة من الكفايات لدى المتعلمين، وهو ما يقاس بنسبة نجاح المتمدرسين خاصة بمستوى الباكالوريا.

ولما تتجول داخل المدرسة الخاصة بالمغرب، فإنك لن تجد مدرسة أو مدرس متغيب، ولن تجد مدرسين مجتمعون بفناء أو بساحة المدرسة، ولن تجد مدرسة أو مدرس يضيع الوقت مع تلامذته ويقفز على بعض الوحدات التعليمية...؛ ولن تجد كذلك مسؤولا تربويا داخل هذا الصنف من المدارس يتهاون في القيام بواجباته، رغم هزالة الأجور التي يتقاضونها !

السؤال المطروح هنا، هل ينبغي أن تتحول المدارس العمومية إلى مدارس خاصة، ويتحول كافة الموظفين بالتعليم العمومي إلى مستخدمين بمنظومة التعليم الخصوصي ؟

إنه تساؤل مشروع ومنطقي، لكنه غير محترم لبعض القيم ؛ ولذلك، فإننا عندما نتحدث عن المدرسة المقاولة المبنية على مبدأ الربح والخسارة ؛ لابد لنا من إعادة النظر في عدة أمور، من أهمها كيف يمكن تدبير الموارد البشرية وجعلها مقبلة بكل حافزية ودافعية للقيام بالمهام الموكولة لها بكل جدية ونزاهة.

وهذا التوجه، كما أسلفنا الذكر لأكثر من مرة، لا يمكن للمفكر أو التربوي أو البيداغوجي القيام به ؛ بل هو ورش كبير، يتطلب ميثاقا جديدا متأسسا على مرجعية الحكامة والقيم والمحاسبة، تصهر الدولة أو الحكومة على صياغته وتنفيذه، وتعتبره في الوقت نفسه من أولوية الأولويات الملحة والمستعجلة.

2. التجربة الرائدة في المدرسة المقاولتية المغربية :

هذه التجربة أو الممارسة الفعلية للمدرسة المقاولتية، لم تكن، مع كامل الأسف، من تخطيط مغربي محض ؛ بل كانت من توجه الحماية الفرنسية ؛ حيث إن هذا النموذج الذي نعرفه وعايشناه ودرسنا به كتلامذة في السبعينات من القرن المنصرم، تشكلت بإعدادية التيغناري بمدينة الفقيه بن صالح ؛ وهي إعدادية كانت بنيتها على النحو التالي :

- أراضي فلاحية شاسعة ؛
- مساكن مجهزة أحسن تجهيز للمدرسين والمدرسات ؛
- داخلية للتلاميذ الذين تتواجد مساكنهم بعيدة عن المدينة ؛
- مشاتل متنوعة ومتعددة، نذكر منها :
  - مشتل الفواكه ؛
  - مشتل الخضر ؛
  - مشتل تربية الدواجن ؛
  - مشتل تربية البقر ؛
  - مشتل النجارة ؛
  - مشتل الحدادة....

أما بخصوص المسالك التعليمية ؛ فهي بدورها كانت متنوعة، نذكر أهمها فيما يلي :

- التعليم العام الأدبي والعلمي ؛
- مسلك النجارة ؛
- مسلك الحدادة ؛
- مسلك تربية المواشي والدواجن ؛
- مسلك الفلاحة....

وبخصوص التجهيزات، فلقد كانت هذه المؤسسة تتوفر على :

- آلة الحرث ؛
- آلة الحصاد ؛
- مختلف المعدات واللوازم الضرورية.

إلى جانب هذا كله، كانت هذه المؤسسة التعليمية، تتوفر على مختبر للتصوير، ومجلة شهرية يسهر عليها نخبة من التلاميذ، وتتناول مختلف المواضيع الثقافية وتباع بالمؤسسة وبغيرها من المؤسسات التعليمية بالفقيه بن صالح بدرهم واحد (ثمن التكلفة) للنسخة.

وفيما يتعلق بمداخيل هذه المؤسسة، فلقد كثيرة ومتنوعة ؛ فهي كانت تبيع محاصيلها المتنوعة بالمزاد العلني ؛ وهي محاصيل تتمثل بالأساس في :

- الزيتون ؛
- الدواجن ؛
- الفواكه ؛
- البقر ؛
- حليب البقر ؛
- الشياه ؛
- المنتوجات الحديدية وخدماتها ؛
- المنتوجات الخشبية وخدماتها ؛
- .....

هذه المؤسسة التعليمية بخصوص صيانتها، لم تكن تتوقف على دعم الدولة ؛ بل إن المتعلمين والمدرسين بها، هم الذين يقومون بذلك ؛ لأنهم يتوفرون على المعارف اللازمة لذلك، كما يتوفرون على المواد المطلوبة لأي نوع من الإصلاح.

وبخصوص العلاقة بين التلاميذ والمدرسين والإدارة التربوية، كما عشناها في تلك الفترة ؛ فهي علاقة كانت تلقائية وعلاقة صداقة وتعاون وتآخي.

لست أدري، هل كان بالمجتمع المغربي في تلك الفترة مدارس مقاولاتية وفق هذا النموذج أو غيره، لكن ما أود الإشارة إليه أن هذه الإعدادية لم تأتي عبثا، وإنما تشكلت وفق مشروع معقلن، مفاده، الغرس داخل المحيط السوسيواقتصادي وإدماج المتعلمين في محيطهم ؛ بحيث يقود التعليم العادي للتعليم الثانوي فالجامعي ؛ وتقود الأسلاك الأخرى إلى تعليم مهني وفق التخصصات.

لكن الأمر الذي لا ينبغي إغفاله، أن الأسلاك المهنية، لم تكن مقتصرة على المهنة فقط ؛ بل كانت مدعمة بوحدات تعليمية في اللغات والتاريخ والجغرافيا....؛ حتى يكون المتعلم المهني مزوداً بثقافة عامة إلى جانب تخصصه.

المأساة التي تعرضت لها تلك الإعدادية، في السنوات الأخيرة، أنها تحولت إلى الاقتصار على التعليم العام، وتحولت تلك المشاتل إلى خراب وأتلفت كل المعدات التي كانت تتوفر عليها....؟!

من هنا، يتبين أن منظومة التربية والتكوين بالمغرب وحتى بالمجتمعات العربية والثالثوية ؛ لم تمتلك أي مشروع محدد المعالم بعد الحماية أو الاستعمار ؛ بل ما حدث بالمغرب، هو الاقتصار بداية الأمر، على مبادئ عامة (تعريب التعليم، تعميمه، توحيده) ؛ ومنذ أزيد من نصف قرن مر على هذه المبادئ، فإنه مع كامل الأسف لم يتحقق أي واحد منها بالكامل ؛ فالتعميم لازال لا يتجاوز % 50 من المواطنين....

والأدهى من هذا كله، أن تعاقب المسؤولين على منظومة التربية والتكوين بالمغرب ؛ لم يكن لهم أي تصور معقلن، ولا يستند في الوقت نفسه، على الكفاءات اللازمة ؛ بل الغاية الأولى، كانت سيساوية ؛ حيث الأحزاب السياسية بالمغرب، التي كانت مهمتها بداية الأمر تهتم بتشييد مغرب الغد، تحولت إلى التهافت على المناصب ونهب المال العام بغرض الاغتناء الفاحش ؟!

إن منظومة التربية والتكوين بالمغرب، تعيش اليوم أزمة خانقة ومتجذرة منذ الاستقلال ؛ وهي في الوقت نفسه بنيوية ومهيكلة ونسقية ؛ وبالتالي فالعلاج والخروج من الأزمة ممكنان إذا ما رجعت الأحزاب السياسية المغربية إلى مهامها الحقيقية، وأسندت الأمور إلى أهلها.

29

بيداغوجيا الدعم
استراتيجيات معالجة التعثر الدراسي

أولا - أسباب التعثر عند المتعلم :

نطرح سؤالين أساسيين حول التعثر الدراسي الذي يلاقيه بعض المتعلمين في فترات معينة، أو ربما طيلة السنة الدراسية :

- هل المتعلم هو المسؤول الوحيد على تعثره الدراسي ؟
- أم أن للأمر علاقة بطريقة التدريس التي ينهجها المدرس ؟
- أم أن التعثر الدراسي ظاهرة تربوية مركبة، أي تعود لعدة عوامل ؟

ثانيا - تداخل عدة أسباب وعوامل في تعثر المتعلم :

- **ذاتي** : يخص التلميذ مثل : النفور من الدراسة، التغيب، الحلم بالسفر إلى الخارج، ... ؛
- **موضوعي** : طول وثقل المقررات الدراسية، طريقة التدريس التقليدية، ضعف البنية التحتية ؛
- **سوسيو اقتصادي** : المحيط، والحالة المادية للعائلة ؛
- **وجداني** : علم النفس الوجداني، وعلم النفس بصفة عامة وتأثير الحالة النفسية للمتعلم على مردوديته وتحصيله الدراسي.

ثالثا - عوامل ذاتية أخرى :

توجد عوامل، نشير إليها فيما يلي :

1. عوامل وجدانية :

- عدم الإحساس بالأمان ؛
- انعدام الثقة في النفس : التردد في اتخاذ القرار ؛ الارتباك ؛ الإحساس بالدونية ؛
- الخوف من سخرية الآخر (مدرس أو مدرسة - تلاميذ القسم - ولي الأمر...) ؛

- عدم التركيز وإقصاء التشويش ؛
- الخوف من الوقوع في الخطإ (الخوف من الحصول على نقطة سيئة) ؛
- الخوف من عقاب المدرسة أو المدرس ؛
- مشاكل عائلية، واجتماعية.

2. عوامل معرفية :

- نقص في الموارد (تمثلات - معارف - عمليات ذهنية ؛ ... الخ) ؛
- توظيف موارد غير مطابقة للمهام أو المهمة المطلوبة ؛
- عدم فهم وتحديد المشكلة المضمرة في السؤال ؛
- توظيف استراتيجيا تعلمية لا تخدم تقدم المتعلم في تحصيله الدراسي ؛
- عدم استيعاب ما ينجز خلال الحصة الدراسية.

رابعا - تحديد المفاهيم :

1. التعثر الدراسي :

«إنه الفارق السلبي بين الأهداف المتوخاة من الفعل (التعليمي) والنتائج المحققة فعليا، يتجلى في مجال عقلي / معرفي أو وجداني أو حسي حركي. وترجع أسبابه إلى معطيات متفاعلة مثل مواصفات التلميذ أو عوامل المحيط، أو سيرورة ونتائج الفعل (التعليمي) ؛ ويتطلب هذا الفارق إجراءات تصحيحية لتقليصه بأساليب قد تكون بيداغوجية أو غير بيداغوجية»[1].

2 - بيداغوجيا الدعم :

التعريف الذي تم تبنيه لبيداغوجيا الدعم والتقوية من قبل وزارة التعليم تتجسد في : (مجموعة من الوسائل والتقنيات التربوية التي يمكن اتباعها داخل الفصل (من إطار الوحدات الدراسية) أو خارجية (في إطار أنشطة المدرسة ككل) لتلافي بعض ما قد يعترض تعلم التلاميذ من صعوبات (عدم الفهم - تعثر - تأخر...)، تحول دون إبراز القدرات الحقيقية والتعبير عن الإمكانيات الكامنة الفعلية ؛ بالنسبة للباحث في علوم التربية ؛ حيث عبد الكريم غريب ؛ يحدد مفهوم الدعم Le soutien على النحو الموالي : «بعد عملية التقييم التشخيصي أو

(1) عبد الكريم غريب : المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم السيكولوجية والبيداغوجية والديداكتيكية، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة بالدار البيضاء / المغرب، 2004.

التكويني، يتم التعرف على مواطن الضعف لدى المتعلمة أو المتعلم ؛ وعلى إثر ذلك، تصاغ استراتيجيا ملائمة لدعم تلك الهنات أو مواطن الضعف ؛ حتى يتسنى للمتعلم مسايرة إيقاع التعلم المنشود»[2].

خامسا - الأسباب الذاتية للتعثر الدراسي :

1. مشكلة استيعاب وتوظيف المعارف :

ما يطلب من المتعلم في غالب الأحيان أثناء فرض أو امتحان، إرجاع البضاعة إلى أهلها ؛ فيصعب عليه اختيار ما يجب إرجاعه، لأنه لم يفهم ولم يدرك معنى التعليم الذي قدم له (أغفلنا الحديث عن معنى التعلمات، لأن التعلم غائب في هذه الحالة) ؛ وبالتالي تبقى المعلومات غريبة عن تمثلاته وذاته التي لم تطرح تساؤلات ولم تتفاعل وتعد تركيب هذه المعلومات.

2. فهم سيئ لسؤال الفرض :

يجيب المتعلم بطريقة عشوائية على سؤال مقالي، لأنه لا يدري أي محتوى دراسي يلزم إعادته إلى المدرس، على اعتبار أنه حفظ معلومات دون أن يفهمها ؛ وبالتالي، يصعب عليه فهم السؤال وتحديد الدرس الذي يمكنه من الإجابة الصحيحة عن السؤال الذي نعتبر فهمه واستخراج الفكرة الأساسية منه ومهمة الإنجاز، المرحلة الأولية والضرورية لتقديم جواب صحيح يشمل معارف دقيقة وناجعة.

3. استراتيجيا التعلم غير فعالة :

يشتغل المتعلم، ويحاول ضبط طريقة التعلم، وتكوين ذاتي فعالين ؛ فيقسم عمله بين تتبع الدرس داخل القسم الدراسي، وبين الواجبات المنزلية التي يقوم بها داخل بيته ؛ لكن ما يعوز المتعلم، هو أن يعرف كيف يتعلم ؟ ويعرف متى يتعلم ؟ وما هي أحسن الطرق لبلوغ أهداف التعلم ؟

نلاحظ كذلك أن دور المدرس، يقتصر على تفريغ حمولته المعرفية، وتعليم المتعلم ما يجب تعليمه إياه، كي يبقى خاضعا لسلطة المعرفة ؛ وخضوع المتعلم لسلطة المعرفة لا يترك له خيارات كثيرة في تبني استراتيجيا تعلم تبلغه مرحلة الميطامعرفة أو التأملية في حل المشكلات Métacognition، والتحكم في مختلف موارد التعلم من معارف ووسائل ديداكتيكية وبيانات ؛ فيلجأ بالتالي إلى الحفظ وإعادة بعض التمارين التي قام بها في المدرسة داخل بيته.

---

(2) نفس المرجع، ص، 865.

4. أسباب وجدانية :

لا يقيم المدرس مدى استجابة محتواه الدراسي لحاجيات وخصوصيات المتعلم. «فالمتعلم كائن معرفي، عاطفي، سوسيولوجي، حركي ؛ لا يمكن أن نقزمه ونختزل وجوده وكينونته في عقله الذي يخزن المعلومات في ذاكرته التي ما تنفك تنسى، لأنها لم تكن مصحوبة بانفعالات وجدانية وحوافز تعلمية وتفاعلات وحوارات بين شخصية يسودها الاحترام المتبادل وقبول الاختلاف في الرأي». وكما بين ذلك عبد الكريم غريب في مؤلفه علم النفس المعاصر – المدارس والتيارات ؛ فإن شخصية الفرد، يتمفصل فيها ما هو وجداني مع ما هو ذهني أو عقلي أو حسحركي ؛ وتكون هيمنة أحد هذه المكونات الثلاثة، وفق الوضعية التي يواجهها الفرد[3].

سادسا - أسباب موضوعية للتعثر الدراسي :

1. صعوبة المقرر أو البرنامج الدراسي :

لا أحد يجادل صعوبة المقررات أو البرامج والمناهج الدراسية، وعدم تناسقها وكثرة مواضيعها ورتابة معلوماتها، التي لا تساير المستجدات المعرفية والتربوية التي تتطور بسرعة في عصر العولمة والتنافسية بين مختلف دول العالم، خاصة الدول المتقدمة. عندما يتجاوز المحتوى الدراسي مستويي النمو الذهني والإنجاز والحد المعرفي، التي يمتلكها كل متعلم، فإنه سيصعب عليه استيعاب ما ليس في مستواه ولا يخدم حاجياته، ولا يحفزه على التعلم والاستمرار في تطوير أدائه وقدراته.

2. تبني طريقة تدريس تقليدية :

نلاحظ أن التلاميذ الذين لا ينجحون أو يكون نجاحهم ناقصا، هم أولئك الذين يقرر المدرسون مكانهم، ويأمرونهم بما يجب عليهم فعله، ويدققون معهم في نتائج تمارينهم من الخارج، ومن موقع المالك لسلطة المعرفة الكلية... ؛ إذ نعلم أن المتعلم سيطور ذكاءه بفعالية أقل بكثير، عندما نحكم عليه ونقيمه بشكل سلطوي ومن الخارج، ولا نعتبر ما يقول ولا نأخذ الوقت الكافي للتحادث معه. وغالبا ما نلاحظ التركيز على المعرفة لدى المدرس، الذي يتماهى في استظهار كل ما حفظه، ليس لشيء سوى لإبهار المتعلم ؛ وهو في الآن معا يمنع التلميذ من المشاركة في بناء المعارف وفهمها وإعادة تركيبها.

---

(3) عبد الكريم غريب : علم النفس المعاصر – المدارس والتيارات، منشورات عالم المعرفة، مطبعة النجاح الجديدة بالدارالبيضاء / المغرب، 2012.

3. سوء معاملة المتعلم :

تهيمن حالة من التوتر على الحالة النفسية للمتعلم ؛ لأن نموه العادي قد تمت عرقلته بتصرفات المدرس السلطوي، الذي لا يبالي بشخصيته ولا يسمح له بالتعبير الحر عن حاجياته، التي غالبا ما تُجهل ولا يعار لها أي اهتمام ؛ مع العلم، أن الحصة الدراسية يجب أن تكون عبارة عن أجوبة على تساؤلات التلميذ. إن إهمال الجانب السيكولوجي للتلميذ من طرف المدرس، أمر تنجم عنه عدة آثار سلبية ؛ ولعل أبرزها : الصراع الداخلي الذي يعيشه المتعلم بين ميله إلى الإفصاح عن رغباته وكبتها من طرف مدرسه.

وكذلك، غالبا ما يصاحب العنف الممارس من طرف بعض المدرسين، طريقة تدريس تقليدية تلغي الفوارق الفردية وتركز على المادة الدراسية، دون الاهتمام بالإيقاعات التعلمية الخاصة بكل متعلم.

4. التقييم التقليدي والتعثر الدراسي :

تعد عملية التقييم غير مقتصرة على الحكم على التلميذ أو المدرس بالنجاح أو الفشل ؛ وإنما تتعدى ذلك إلى إبراز العقبات ووسائل النجاح. وعلى هذا فعملية التقييم، تتضمن أيضا الناحية العلاجية ؛ إذ أنها تدرس الموقف التعليمي ككل، بما فيه عوامل متعددة، ثم تقترح الوسائل المختلفة لتحسينه. إذ كيف لمتعلم لم يتعلم كيف يتعلم ولم يتمكن من الكفايات الأساسية، أن يفهم أسئلة الفرض ويجيب عليها. مادام التعثر قائما أثناء عملية التعلم، فمن البديهي أن يتعثر الممتحن في الإجابة عن أسئلة مرتبطة بمحتوى دراسي غير مستوعب.

هذا، إلى جانب أن عملية التقييم عملية تروم تحديد مستوى المكتسبات والتعلمات الراهنة، وتحقيق الأهداف المباشرة للتعلم، ثم تحقيق المستويات الواقعية المتميزة، وليست عملية التقييم مقارنة المتعلمين بعضهم ببعض، ولا هي مقارنة بين من هم غير متكافئين ؛ وإنما هي تقارن بينهم على أساس نمو شخصيتهم وقدرتهم الخاصة ؛ وما اكتسبوه واستوعبوه، لتحديد الاستراتيجيا الملائمة لتجاوز الهنات والصعوبات ؛ أما على مستوى الواقع التعليمي التعلمي، فإن أغلبية نساء ورجال التربية والتكوين ينساقون نحو وضع وحدات أو أسئلة تقييمية ذات مستوى تعجيزي وتصنيفي، حتى لا يحصل جل المتعلمين على نقط ممتازة، وهو سلوك أنوي ذاتي موجود في سلوكات وردود أفعال المدرسين، مفاده حصولهم من جهة على رضا المفتش التربوي والمدير، ومن جهة أخرى تجنب كل الاتهامات التي يمكن أن توجه إليهم من طرف الآخرين، بدعوى أنهم متساهلون وأكثر سخاء مع المتعلمين أثناء منح نقط مرتفعة.

سابعا - معرفة خصائص المتعلم :

1. مفهوم التعلم :

التعلم عملية يرجى منها كل شخص أن يتعلم كيف يطور ذاته، وينمي قدراته، ويكتسب معلومات وطرائق متنوعة في حل المشكلات التي تعترضه. إذ أن أهم ما يميز عملية التعلم : هو أن يقوم المتعلم نفسه بالتخطيط والتفكير في كيفية التعلم التي تجعله يتحرر من التبعية إلى الآخر؛ وهذا ما يصطلح بالشرعنة se projeter ؛ أي أن المتعلم منذ الصغر، داخل الأسرة وبالمدرسة، ينبغي أن يختار طريقه في تكوين شخصيته وفي الكفايات التي يميل إلى بنائها ؛ ذلك أن هذه الاستقلالية في الاختيار، ستساعده في المستقبل على الاعتماد على النفس وعلى إمكانات الإبداع والابتكار، وهما غايتي التعليم بالأساس[4].

2. العمليات الذهنية :

عندما أفكر، أختلف عنك في كيفية التفكير والعمليات الذهنية التي تؤطر تفكيري ؛ لذا، على كل واحد منا أن يحترم طريقة تفكير الآخر، وأن لا يحاول كل واحد منا إلزام الآخر بتوظيف نفس العمليات الذهنية التي قد لا تناسبنا نحن الاثنين ؛ وفي هذا الصدد، يقول آنشتاين، إني أستغرب من ينتقذ فردا بجانبه، الذي ينظر للأمور بمنظار مخالف له[5].

3. الثقة في النفس أساس النجاح في الدراسة :

تلعب الحالة الوجدانية المتفائلة للمتعلم، دورا أساسيا في نجاحه ؛ لأنه يؤمن بقدراته ؛ وانطلاقا من مسلمة مفادها أن لديه الإمكانات المادية والمعنوية لحل المشكلة التي اقترحها عليه المدرس، فإن ذلك يقود به إلى التفكير بطريقة إيجابية، تيسر له إنجاز المهام التعلمية. كما أن حوافزه الداخلية، مثل التحدي والصبر، والمواجهة، والانتصار... ؛ من العوامل التي تمهد له اختيار وتجريب ما يراه مناسبا لوضعية التعلم ومواصلة البحث عن الحقيقة، من أجل تحقيق أهداف التعلم.

ثامنا - استراتيجيات المعالجة الأولية أو الأساسية :

تبقى معرفة خصوصيات المتعلم ومراحل النمو التي يمر بها، واحترام شخصية المراهق والطفل على حد سواء، من أولى الإجراءات التربوية العملية التي يجب أن يطبقها المدرس إذا أراد أن ينجح في استراتيجيات المعالجة التعليمية، لأنه يصعب الحديث عن بيداغوجيا الدعم

(4) عبد الكريم غريب : بيداغوجيا المشروع، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة بالدارالبيضاء / المغرب، 2009.
(5) أنظر المدرس والتلاميذ : أية علاقة ؟ لعبد الكريم غريب ومن معه.

والمدرس يحاول أن يفرض على المتعلم طريقة ما من طرق التعلم، وتواصلا عموديا يروضه ولا يترك له هامشا من الحرية.

1 . التواصل البيداغوجي الديمقراطي :

يعتبر التواصل البيداغوجي الحر، بكل ما يحمله هذا المفهوم من معنى ؛ حيث يشمل : الإنصات، وقبول الاختلاف في الرأي، ومساعدة الآخر، وإقناعه، وإعطائه حرية التعبير... ؛ على اعتبار أنها أول دعامة لتجويد العملية التعليمية التعلمية بصفة عامة، ووضعية المجابهة التكوينية بصفة خاصة ؛ فالتواصل البيداغوجي الصفي عنصر أساسي، ومكون لا غنى عنه في العملية التعليمية التعلمية ؛ إذ كيف يمكن للمدرس أن يحدد مكامن الضعف والقوة لدى التلميذ إذا لم يتواصل معه، وكيف له أن يساعد المتعلم ويقدم له استراتيجيا معالجة أو تغذية راجعة، إذا لم يرافقه في سيرورة تعلمه وينصت إليه ويحترم رأيه.

2. احترام خصوصيات الطفولة والمراهقة :

يلج المتعلم المدرسة بالتعليم الابتدائي، وهو طفل ذو الست سنوات ؛ وللطفولة خصائصها ؛ حيث يحب الطفل أن يلعب ؛ فهو يريد أن يتعلم وهو يلعب، وأن لا يتقيد بشروط وضوابط الانضباط التي تعرقل نمو وتكوين شخصيته. ومن أجل ذلك، يستحسن أن يتعامل المدرس مع المتعلم (الطفل) بمرونة وأن لا يفرض عليه نظاما قاسيا ينفره من الدراسة والمشاركة في تنشيط الحصة الدراسية، خاصة في السنوات الأولى من التمدرس ؛ لأن الطفل يرغب في أن يتعلم ويعرف عدة أشياء، حيث تجده كثير السؤال وملحا على الحصول على جواب رغبة منه في الاندماج بواسطة الذي لازال يكتشف خباياه.

ولكي يساعد المدرس المراهق على معرفة ذاته والتحكم فيها وإثبات وجوده كشخص مستقل ومتحرر من التبعية ؛ عليه أن يتحرر هو أولا من سلطته المعرفية، ويتنازل عن مركزيته في العملية التعليمية ويعطي الأولوية للفعل التعليمي التعلمي الذي يوجه فيه المتعلم نحو الاستمرارية في البحث عن الحقيقة النسبية التي لا ترسو على حال، نظرا للتطور التكنولوجي والعلمي الذي يجعلها تتغير في كل وقت وحين.

وعندما يدرك المراهق معنى تعلماته، ويعرف أن مجهوده الدؤوب لتجاوز العقبات ومواجهة التحديات لن يواجه بالسخرية والحط من كرامته ؛ فإنه حتما سيصقل مواهبه، ويحدد ملامح شخصيته التي تميزه عن باقي أقرانه وتخول له صلاحية التفوق والقيادة والتأثير في الوسط الذي يعيش فيه.

3. استراتيجيا التغذية الراجعة :

انطلاقا من تفاعلات المتعلمين مع موضوع التعلم، وإجاباتهم التي نعتبرها تغذية راجعة وإعادة لفهم رسالة الموضوع وفك شفرتها، يتبين للمدرس أو المدرسة مدى استيعاب المتعلم للمهمة أو المهام المطلوب منه إنجازها، وهل وظف فعلا الموارد والمعارف اللازمة والمناسبة لوضعية التعليم المقترحة، والتي يتوخى منها المدرس أن يكسبه كفايات معينة.

تندرج استراتيجيا التغذية الراجعة، ضمن التقييم أو الضبط التكويني، الذي نصبو من خلاله إلى تتبع المسار الدراسي للمتعلم وتوجيهه، ومساعدته على تجاوز تعثره.

4. مراعاة الحالة الوجدانية للمتعلم :

ينبغي أن ينتبه المدرس إلى الحالة الوجدانية التي يكون عليها المتعلم المتعثر، مثل : الخوف، القلق، الإحساس بالدونية... ؛ وأن يحفزه على بلوغ أهداف التعلم ويوضح له مؤشرات النجاح، ويقدم له تعليمات تيسر له الفهم والتحليل اللذين من شأنهما أن يدفعا به إلى تقديم حلول ناجعة للوضعيات المشكلات المتعددة، التي تستدعي كل واحدة منها عمليات ذهنية وموارد واستراتيجيا تعلمية مختلفة ؛ إذ أن معظم المثيرات الانفعالية التي يتعرض لها المراهق، ترتبط بعدم تقديره أو الخدش في كينونته ومعارضة استقلاليته ؛ فاحتقار المراهق أو توبيخه أو توجيه اللوم له وانتقاده أمام زملائه أو أصدقائه ؛ كلها تعتبر مثيرات تفقد المراهق صوابه. وبالتالي، فإننا هاهنا، نركز على مد المتعلم بالثقة في نفسه، لأنها تحفزه على التحكم في مخاوفه، وتبدد عنده الخوف من المجهول واللامتوقع الذي قد يطرأ أثناء عملية التعلم.

5. الانطلاق من تمثلات المتعلم عند دراسة موضوع جديد :

يمتلك المتعلم تمثلات ومعارف أولية، حول كل موضوع تعلمي جديد يقدم له ؛ قد تكون هذه الموارد (التمثلات والمعارف الأولية) صحيحة أو خاطئة، لكنها تلعب دورا مهما في بناء الدرس، واستراتيجيا التعلم التي يتبناها المتعلم. يمكن للمدرس أن يوظف الزوبعة الذهنية، كي يعرف التمثلات والمكتسبات القبلية التي يحملها كل متعلم، فيستطيع أن يفيئ التلاميذ ويضبط نقط قوتهم ومكامن ضعفهم، كي يحدد الأهداف والوضعيات التعليمية التي تناسب عملياتهم الذهنية، ومستوى النمو الذهني الذي ييسر لهم تطوير أدائهم والتحكم في سيرورة تكوينهم.

6. استراتيجيا التفكير الإيجابي :

يتجلى التفكير الإيجابي في قدرة المتعلم على ضبط ذاته ومخاوفه، من أجل تحفيز ذاته وتحقيق مبتغاه ؛ وحفز الذات أو الدافعية الذاتية والتحكم في الانفعالات والقدرة على تأجيل الإشباع، هي جوانب هامة في الذكاء الوجداني ؛ وتشير إلى القدرة على تنظيم الانفعالات وتوجيهها إلى تحقيق الإنجاز والتفوق، واستعمال المشاعر والانفعالات في صنع أفضل القرارات، وفهم كيف يتفاعل الآخرون مع الانفعالات المختلفة.

إن الثقة في النفس، والتفكير الإيجابي الذي يجب أن يتمتع به المتعلم عنصران أساسيان، يستطيع بواسطتهما تجاوز تعثره وتجويد تحصيله الدراسي ؛ لأن المعارف وحدها غير كافية، إذا لم تكن مصحوبة بعزيمة وإرادة قوية، ييسر توظيفها بشكل منطقي دون خلط أو تناقض.

تاسعا - استراتيجيات المعالجة التعليمية :

يلزم كل مدرس يقوم بتحضير الحصة الدراسية، أو الوحدة التعليمية التي يحدد من خلالها أهداف المقاطع التعليمية، أن يعرف مستوى تلامذة الفصل الدراسي، ويشخص حاجيات المتعلمين ويختار البيداغوجيا التي تيسر له تنفيذ استراتيجيته التعليمية. ورغم هذه العدة يجد المدرس، في بعض الأحيان، صعوبات في تسيير الحصة الدراسية وبلوغ أهدافها كما كان مسطرا لها ؛ فيفشل لعدة عوامل، تؤثر سلبا على مردودية المتعلم وتكون سببا في تعثره الدراسي.

لم تعد الأولوية تعطى للمضامين ؛ بل الأهم، هو جعل المتعلم منفتحا على المعارف غير المألوفة لديه والاستجابة لتحدياتها ؛ وهو ما يستدعي تكوين عقول قادرة على مساءلة ذاتها وعلى مساءلة العالم، ومواطنين قادرين على مناقشة الرهانات الاجتماعية التي تواجههم.

1. استراتيجيات المعالجة حسب دوكتيل وباكاي :

1.1. المعالجة بالتغذية الراجعة :

أ - المعالجة عن طريق تصحيح أخطاء التلميذ من خارج التلميذ ؛ حيث المدرس هو الذي يقوم بعملية التصحيح (Hétéro correction) ؛

ب - المعالجة عن طريق التصحيح الذاتي (Autocorrection)، إما بمنح التلميذ دليل التصحيح، وإما بمنحه أدوات ليصحح أخطاءه بنفسه ؛ ومن هذه الأدوات : المعايير، الطريقة،

المراجع (القاموس، الموسوعة، الكتاب المدرسي...) أو الجواب (وفي هذه الحالة، تحديد الطريقة الموصلة إليه) إلخ ؛

ج - المعالجة عن طريق المقابلة والمقارنة بين تصحيح ذاتي، وتصحيح خارجي (تصحيح المدرس، وتصحيح التلاميذ الآخرين)، من أجل الاستفادة من مزايا التعاون في بناء المعرفة المرجوة، وتفادي الهنات بشكل جماعي، يتم فيه التقييم من طرف المدرس والتلاميذ (التقايم Coévaluation).

1.2. المعالجة بالتكرار أو بأعمال تكميلية :

1.2.1. المعالجة بمراجعة جزء من المادة المعنية.

1.2.2. المعالجة بإنجاز عمل تكميلي (تمارين إضافية) حول المادة المعنية.

1.2.3. المعالجة بمراجعة المكتسبات السابقة لإتقانها (إعادة دراسة المادة أو أجزاء منها لضبطها).

1.2.4. المعالجة بعمل تكميلي يستهدف إعادة تعلم المكتسبات أو ترسيخها ودعمها.

1.3. المعالجة باعتماد استراتيجيات تعلمية جديدة :

1.3.1. المعالجة بنهج طريقة جديدة في تدريس المادة.

1.3.2. المعالجة باعتماد طريقة تكوين تعلم جديدة، في إيصال المكتسبات التي لم يضبطها التلميذ.

من الواضح أن أشكال المعالجة هاته، قد تتم في مختلف أنماط أنشطة التعلم ؛ كما هو الشأن لـ :

- أنشطة الاستكشاف (في حالة وجوب إعادة بعض التعلمات الأساسية) ؛
- أنشطة التعلم النسقي (في حالة تدريب التلميذ على استعمال قاعدة، طريقة، صيغة، تقنية ألغوريتم) ؛
- أنشطة الإدماج (في حالة مواجهة التلميذ لصعوبات في تجنيد مكتسباته لحل مشكلة).

1.4. إجراء تغييرات في العوامل الأساسية :

1.4.1. اتخاذ قرارات التسوية في مجلس القسم الدراسي، حول العوامل المدرسية الأساسية التي تؤثر في التعلمات، ويتعلق الأمر خاصة بـ :

أ - قدرات معرفية أساسية تتطلب :

- إعادة التعلمات الأساسية ؛
- قرارات إعادة التوجيه.

ب - مواقف من قبيل :

- العمل المقترح من طرف الرفاق أو من المدرس ؛ وتفرض اتخاذ قرارات لتجويد المناخ التربوي ؛ كما أن المدرسة عموما، تستوجب اتخاذ إجراءات حاسمة لتجويد المناخ المؤسساتي (الذي يتجاوز فضاء القسم الدراسي).

1.4.2. اتخاذ قرارات تسوية، تخص العوامل الأساسية خارج المدرسة، والتي تستوجب الاستعانة بأشخاص خارجين، كالآباء، وعلماء النفس ومقومي الصوت والأطباء...

2. استراتيجيات المعالجة حسب هالينا برز سميكي :

2.1. استراتيجيا المراجعة :

وتتمثل في إعادة أو مر اجعة التعلم الغير المحصل عليه، باستعمال نفس نقط الانطلاق ونفس المعينات الديداكتيكية ونفس الطريقة التي تم الاعتماد عليها سابقا.

2.2. استراتيجيا التجديد :

وتتمثل في تقديم التعلم المراد تحصيله في إطار مغاير، مع معينات ومحتويات جديدة وتغيير نقطة الانطلاق.

2.3. استراتيجيا الانفتاح :

وتتمثل في هجر التعلم من أجل دراسة محتوى آخر، يتم اختياره في انتظار نضج التلاميذ الذين يواجهون الصعوبات.

2.4. استراتيجيا النصح المنهجي :

وتهتم بالعمل على طرق اكتساب المعارف ؛ وذلك بتقديم نصائح للتلاميذ حول كيفية تدبير وسائل عملهم وتنظيم وقتهم الدراسي.

3. استراتيجيات معالجة أخرى :

3.1. استراتيجيا المماثلة :

يقوم المدرس بتقديم موضوع تعليمي سابق، يشمل نفس مواصفات الموضوع التعليمي الجديد ؛ حيث يقترب المتعلم من فهم المحتوى الدراسي، الذي يجد صعوبة في فهمه انطلاقا من مهام سبق إنجازها. ينقل المدرس أثر التعلم لدى المتعلم، من معارف ومكتسبات سابقة، يستعملها كي ييسر للمتعلم توظيف العمليات الذهنية المناسبة التي ساعدته على استيعاب وفهم وضعيات مشكلات سابقة. ويستطيع المدرس أن يقدم وضعيات تعليمية من محتوى دراسي له نفس المواصفات، ونفس رهان التكوين الذي يشتغل عليه مع المتعلم.

3.2. استراتيجيا العمل في مجموعات :

تظهر أهمية عمل المجموعات في كونه :

- مناسبة لاستيعاب المعارف المكتسبة وتطبيقها ؛
- مناسبة لإشباع الحاجات الانفعالية للتلاميذ (الحاجة إلى التعاون والتنافس والعمل مع الغير...)، وهو يكمل العمل العقلي ؛
- مناسبة لاكتساب مواقف واتجاهات اجتماعية ؛
- يظهر الأثر الإيجابي للعمل في مجموعات، انطلاقا من كونه يحفز المتعلم المتعثر على المشاركة بدور تكميلي في إنجاز مهمة معينة ؛ كما أنه يتيح له فرصة الفهم ومقارنة طريقة تعلمه مع باقي أقرانه كي يكتشف أخطاءه ويعمل على تصحيحها.

3.3. توضيح وشرح المؤشرات التوجيهية للتعلم الذاتي :

نقصد بالمؤشرات التوجيهية للتعلم الذاتي (معايير النجاح وتعليمات التدبير) ؛ إذ يتعذر على المتعلم، أحيانا، أن يفهم مهمة التعلم، ويستوعب المحتوى الدراسي و الوضعيات المقترحة ؛ لأن المؤشرات التوجيهية للتعلم الذاتي تكون غامضة ؛ حيث تحمل عدة قراءات وتأويلات ؛ لذا، نعتبر مدخل شرح التعليمات ومعايير النجاح المصاحبة لمهام التعلم، من المسهلات الديداكتيكية التي توجه المتعلم في استراتيجيا تكوينه، وتيسر له تتبع الحصة الدراسية والمشاركة فيها بصفة فعلية.

عاشرا - استراتيجيات حل المشكلات :

يتعثر المتعلم في غالب الأحيان، لأنه لا يدرك معنى تعلماته، ولا تتاح له فرصة التعبير عن رأيه والتجريب ؛ إذ عندما يقدم المدرس وضعية مشكلة ما، ينبغي عليه أن يأخذ فيها بعين الاعتبار منطقة الإنجاز، والمستوى المعرفي الذي يمكن أن يبلغه المتعلم ؛ الأمر الذي سيساعده على الإحساس بمهام التعلم التي تخرج من المجرد إلى الملموس ؛ لأن الوضعية المشكلة التي تتألف من خمس مراحل، حسب هبنر، هي : التوجه العام، وتعريف المشكلة، وتوليد البدائل، واتخاذ القرار، والتحقق من النتائج ؛ وهي بذلك تلعب دورا حاسما وإيجابيا في إثارة انتباه وتركيز المتعلم الذي يستوعب سياق التعلم في إطار وضعية مشكلة توجهه نحو بلوغ أهداف التعلم حسب استراتيجيته الخاصة في بناء تعلماته.

1. استراتيجيا تنظيم التعلم :

عندما يتعرف المتعلم على مهمة التعلم، ويحدد المشكل، الذي غالبا ما يكون مضمرا في وضعية مشكلة معينة، ويستوعب دوره كفاعل في وضعية المجابهة التكوينية ؛ فإنه سيحاول أن يجند ويوظف الموارد الملائمة لسياق التعلم، كي يقدم حلولا ناجعة تنم عن فهمه لما يقوم به، وتحكمه في استراتيجيا تعلمه، التي ينبغي أن نوجهه فيها، حتى يوظف أحسن الطرق عملا ؛ والتي تبدأ في نظرنا بتتبع شرح المدرس وفهمه، والمشاركة في تنشيط الحصة الدراسية....

2. نموذج لاستراتيجيا تنظيم التعلم :

يتركز هذا النموذج على العناصر التالية، والتي تشكل في صيغة تساؤلات :

- لديك رغبة في التعلم ؟
- تفهم شرح المدرس ؟
- تشارك في تنشيط الحصة الدراسية ؟
- تسأل المدرس أو المدرسة عن الأشياء الغامضة ؟
- تقوم بتمارين في البيت وحدك أم مع شخص آخر ؟
- ما هو العائق الذي يمنعك من التواصل مع المدرس أو المدرسة ؟

- ما هي المواد التي تجد صعوبة في استيعابها ؟ ولماذا ؟
- تنجز ما يطلب منك فقط أم تقوم بمجهود ذاتي ؟
- تدون رؤوس الأقلام ؟
- كيف تتعرف على مهمة التعلم ؟
- لماذا تتعثر في الإجابة عن سؤال معين ؟

إننا لا نقدم توجيهات وتعليمات مباشرة إلى المتعلم ؛ بقدر ما نريد أن يتعرف بنفسه على أخطائه وثغراته التعلمية، التي تمنعه من تطوير قدراته المعرفية، واستراتيجيته التعلمية، كي يقوم بنفسه بتغيير طريقة تفكيره وتحليله للوضعية التعلمية. وعندما يصحح المتعلم استراتيجيا تعلمه وبعدلها، دون أن تفرض عليه ؛ فإن ذلك يدخل في إطار بلوغه مرحلة الميطامعرفة أو التألية Métacognition ؛ حيث يعرف آنذاك كيف حقق نجاحه وأنجز مهام التعلم.

إحدى عشر - الحالة الوجدانية والتعلم :

بينت دراسات للباحثين ر. كيلي، وج. كابلان، أن كلا من المهارات العقلية والمؤهلات الأكاديمية، ليستا قادرتين على التمييز بين متوسطي ومرتفعي الأداء ؛ ولكن ما سمي لاحقا بمهارات الذكاء الوجداني، مثل حفز الذات والإصرار والمثابرة والمبادرة، والمرونة وتقبل التغيير والقدرة على العمل بفعالية ضمن فريق وتحمل الضغوط، هي التي أظهرت قدرة تمييزية أعلى بين هاتين المجموعتين.

1. منهجية الثقة في الذات :

في هذا السياق، نقترح داخل خلايا الإنصات لمساعدة المتعلم على معرفة ذاته والتحكم في انفعالاته وتجاوز قلق الاختبار، الذي ينتابه في فترة الامتحانات.

1.1. أهداف منهجية الثقة في الذات :

يمكن تلخيص أهم هذه الأهداف المنهجية للثقة في الذات، بشكل مركز، ضمن الأهداف الأربعة الموالية :

- تعبير المتعلم عن رأيه ؛
- التصريح بمشاكل التعلم ؛

- تغيير نظرة المتعلم إلى نفسه بطريقة إيجابية ؛
- إعادة الثقة للمتعلم بنفسه وقدراته.

1.2. مراحل منهجية الثقة في الذات :

تتحدد أهم هذه المراحل في الثلاث عشر مرحلة الموالية :

1.2.1. معرفة الأشياء التي يجب على المتعلم فعلها، ويتقن إنجازها ؛

1.2.2. معرفة تمثلاته حول نفسه ؛

1.2.3. هل يؤمن بقدراته ؟

1.2.4. ما هي حوافزه الذاتية ؟

1.2.5. الأمل في تحقيق مبتغاه : امتلاك الصبر من أجل تحقيق هدف معين ؛

1.2.6. التحدي والصبر لبلوغ أهدافه : تجاوز الصعاب ومواجهة المشكلات التي تعترض المتعلم أثناء إنجاز مهمة معينة ؛

1.2.7. قبول التغيير : النجاح يتطلب مثابرة وتغييرا في طريقة التفكير واستراتيجيا العمل ؛

1.2.8. إرادة التغيير : القدرة على مباشرة العمل وتنفيذ مراحل إنجاز المشروع ؛

1.2.9. تركيز التفكير وإقصاء التشويش : خلو الذهن من المشاكل الشخصية والتركيز على موضوع التعلم ؛

1.2.10. تقبل التعثر والبحث عن أسبابه ؛ معرفة المعوقات التي تحد من تجويد تحصيله الدراسي ؛

1.2.11. معرفة تمثلاته حول المدرسة ودورها في إبراز شخصيته ومستقبله ؛

1.2.12. الثقة في الاستراتيجيا التعلمية المتبعة ؛

1.2.13. معرفة البصمات أو المواصفات السيكولوجية السلبية[6].

---

(6) مديرية الجودة بوزارة التربية الوطنية والتعليم العالي، المملكة المغربية، بدون، توظيب وتطعيم : عبد الكريم غريب.

خلاصـــة :

التحليل المعتمد لظاهرة التعثر الدراسي، ركز بالأساس على الجانبين البيداغوجي والسيكولوجي ؛ وذلك بغرض استفادة المدرسات والمدرسين من أهم المقاربات للحد من آثار هذه الظاهرة ؛ علما بأنها غير مقتصرة على المدرسة لوحدها ؛ وإنما تتعداها لعوامل أخرى، كالأسرة وإمكانات المتعلم والرفاق والمحيط والمستويين السوسيو اقتصادي والسوسيوثقافي...

TOX

30

استراتيجيا التشخيص القصير المستقل

• تقديم للدليل المرتبط باستخدام استراتيجيا التشخيص القصير المستقل :

لا أحد يجادل حول ضرورة توحيد جهود العاملين بالمؤسسة التعليمية حول إستراتيجيا واضحة وقوية ومحفزة. إن تجديد رؤية استراتيجيا وترجمتها في مخطط إستراتيجي، معناه توفير شرط أساسي وحاسم لاستشراف المستقبل، وتحفيز الجهود، وترشيد الوسائل والإمكانات، كما أن وضع مخطط استراتيجي هو أيضا فرصة لحوار تأسيسي بناء وخيالي بين مختلف العاملين بالمؤسسة، من أطر تربوية وإدارية ومتعلمين وأولياء أمورهم.

تمثل الخطة الاستراتيجية الإطار العام للأنشطة اللازم القيام بها لتحقيق رؤية ورسالة وأهداف المؤسسة. ويتم بناء هذه الاستراتيجيا لدعم القدرات الذاتية للمؤسسة من خلال معالجة أوجه الضعف في البيئة الداخلية والاستفادة من الفرص المتاحة في البيئة الخارجية، وتعتمد هذه الاستراتيجيا على تحقيق أهداف مشروع المؤسسةمن خلال برامج متكاملة لكل مجال من مجالات العمل، أخذا بعين الاعتبار للتوجهات العامة للوزارة، بالإضافة إلى المتطلبات التطويرية المستقبلية للمؤسسة وإن هذا الطموح تعترضه عقبات نابعة من طبيعة العصر الذي نعيش فيه والتي تفترض :

- سرعة الإنجاز ؛
- القدرة على استغلال الفرص المتاحة بسرعة ؛
- معالجة سريعة للاختلال ؛
- إحداث تغيير جماعي في وقت قصير.

لقد أصبحت السرعة في عالم اليوم «فضيلة»، كما أصبح من الضروري أن تطور المؤسسات التعليمية قدرتها على مواكبة هذا الإيقاع السريع لعالم اليوم، لكن السير بهذه السرعة يطرح مشكلة درجة انسجام فرق العمل، ومدى مصداقية المعلومات التي تستخدمها هذه الفرق في

اتخاذ قرار الإيقاع السريع. وهنا تكمن أهمية وقيمة الأدوات التي تتيح لفرق العمل السير بسرعة وتمكنها من توفير وتحليل كتلة متنوعة من المعلومات.

من أجل رفع هذا التحدي، وتوفير أدوات عمل، توضع رهن إشارة المؤسسات التعليمية لمساعدتها على حسن إدارة وتدبير مشاريعها، والرفع من قدرتها على الأداء السريع، نقدم أداة عملية هي (DCA) Diagnostique Court Autonome (التشخيص القصير المستقل) التي صممها المعهد الفرنكفوني للدراسات والتحليل النظمي IFEAS ببلجيكا. وهذه الأداة توفر نموذجا شاملا وإجرائيا يتيح القيام بعملية التخطيط الاستراتيجي في وقت قصير وبشكل عملي بناء على تشخيص دقيق لنقاط القوة ونقاط الضعف في المؤسسة.

وقد قمنا بترجمة هذه الأداة إلى اللغة العربية، وتطوير مجموعة من الأدوات العملية المصاحبة لها لجعل الاشتغال بها أكثر دقة وبساطة ووضوحا. كما قمنا بتجريبها في عشرات المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية ببلادنا، وكنا في كل تجربة نستثمر التغذية الراجعة لتطوير الأداة وتبيئتها مع خصوصيات قطاع التربية والتعليم. وكانت الحصيلة هذا العمل الذي نقدمه تحت عنوان : التخطيط الاستراتيجي باستخدام أداة DCA والذي يتكون من ثلاثة كتيبات :

- دليل استخدام أداة (ت ق م)[1] وهو بمثابة مرجع عملي وتوجيهي ؛
- كراس التفريغ لتسجيل نتائج التحليلات وتطوير المخطط ؛
- كراسة النموذج يوضح بالنموذج الحي الشكل النهائي الممكن للعمل.

أولا - منهجية إعداد الخطة الاستراتيجية باستخدام أداة (ت ق م) :

تتشكل منهجية إعداد الخطة الاستراتيجية باستخدام أداة (ت ق م) وفق الخطوات الموالية:

- تشكيل فريق عمل من داخل المؤسسة يتمثل في «فريق التخطيط الاستراتيجي»، يتكون من 4 إلى 8 أفراد برئاسة مدير المؤسسة وبمصاحبة مستشار خبير في التخطيط الاستراتيجي متى أمكن ذلك ؛
- تنظيم ورشة عمل في إعداد الخطة الاستراتيجية ؛
- تشخيص الوضع الحالي والمستقبلي للمؤسسة، من خلال تحليل نقاط القوة ونقط الضعف والفرص والتهديدات والأولويات والمكونات الإدارية والوظائف وخصوصية المؤسسة ؛

(1) فضلنا في هذا الباب اختزال لهذه الاستراتيجيا باللغة العربية ؛ بحيث الحرف (ت) يرادفه Diagnistique، وحرف (ق) يرادفه Court وحرف (م) يرادفه Autonome.

- استخلاص عوامل النجاح الأساسية، التي تحدد ملامح رؤية ورسالة المؤسسة ؛
- صياغة الرؤية والرسالة والقيم ؛
- تحديد الأهداف الاستراتيجية ؛
- تعميم الرؤية والرسالة والقيم والأهداف الاستراتيجية داخل المؤسسة (على مستوى الطاقم التربوي والإداري وممثلي التلاميذ وجمعية آباء وأولياء التلاميذ) للاستفادة من التغذية الراجعة ؛
- اعتماد كل من الرؤية والرسالة والقيم والأهداف الاستراتيجية من لدن لجنة التخطيط الاستراتيجي ؛
- تحديد منهجية التدبير وسياسة الاستثمار ومنهجية التغيير المناسبة، التي ستساهم في تحقيق الأهداف الاستراتيجية، مع الملاءمة مع خصوصية المؤسسة ؛
- إعداد البرامج التي سيتم تنفيذها في إطار الخطة الاستراتيجية وتحديد مراحلها الزمنية والجهة المسؤولة عن التنفيذ ؛
- إعداد لوحة قيادة المخطط الاستراتيجي (مصفوفة المعايير ومؤشرات الأداء)، التي ستعتمد في قياس أداء المؤسسة خلال السنوات الثلاث المقبلة ؛
- إعداد مسودة الخطة ومناقشتها مع لجنة التخطيط الاستراتيجي والتصديق عليها ؛
- رفع الخطة الاستراتيجية، لاعتمادها من قبل مجلس تدبير المؤسسة في صورتها النهائية ؛
- إعلانها وتعميمها وإتاحتها للعاملين بالمؤسسة.

ثانيا - ما يلزم لإعداد الخطة :

تعد الأدوات الموالية ضرورية لإعداد الخطة :

- فريق عمل من 4 إلى 8 أفراد، يمثل بشكل متوازن أهم وظائف المؤسسة ؛
- تعيين مقرر ومنشط من داخل الفريق ؛
- عدة علب من البطاقات الورقية الملونة Post it : صفراء، خضراء، برتقالية، زرقاء، وردية، بنفسجية.
- **دليل استخدام أداة (ت ق م)**، وهو بمثابة مرجع عملي وتوجيهي لفريق العمل ؛
- **كراس التفريغ** لتسجيل نتائج التحليلات وتطوير المخطط ؛
- **كراس النموذج** يوضح بالنموذج الحي الشكل النهائي الممكن للعمل.

1. المرحلة الأولى. جمع المعطيات للوضعية الحالية :

تتحدد هذه المرحلة في خطوتين، الأولى ترتبط بمعطيات الوضعية الحالية، المعتمدة على 6 خطوات، والأخرى تهتم بالوضعية المستهدفة، وتعتمد بدورها على 6 خطوات :

- **الخطوة الأولى** : يوزع منشط الفريق 6 بطاقات صفراء على كل شخص ويطلب 6 مشاكل؛
- **الخطوة الثانية** : يوزع منشط الفريق 5 بطاقات خضراء على كل شخص ويطلب 5 حلول؛
- **الخطوة الثالثة** : يوزع منشط الفريق 4 بطاقات برتقالية على كل شخص ويطلب 4 عقبات؛
- **الخطوة الرابع** : يوزع منشط الفريق 3 بطاقات زرقاء على كل شخص ويطلب 3 دعائم ؛
- **الخطوة الخامسة** : يوزع منشط الفريق بطاقتين ورديتين، ويطلب وسيلتين.
- **الخطوة السادسة** : يوزع منشط الفريق بطاقة واحدة بنفسجية على كل شخص ويطلب خطوة أولى.

كل المعلومات المطلوبة في هذه المرحلة تتعلق بالوضعية الحالية :

* مدة كل خطوة 6 دقائق ؛
* تسجل كل المعلومات المطلوبة على وجه واحد من البطاقة ؛
* تتضمن البطاقة الواحدة معلومة واحدة ووحيدة (مشكل واحد أو حل واحد مثلا) ؛
* استخدام عبارات دقيقة وواضحة وغير قابلة للتأويل.

خطوة أولى (1) داخل	المشاكل (6) -
الوسائل (2) خارج	الحلول (5) +
الدعائم (3) ++	العقبات (4) --

2. المرحلة الثانية. جمع المعطيات للوضعية المستهدفة :

يتم الاعتماد في هذه المرحلة الثانية، على الخطوات الست التالية :

- **الخطوة الأولى** : يوزع منشط الفريق بطاقة واحدة بنفسجية على كل شخص ويطلب رؤية واحدة؛

- **الخطوة الثانية** : يوزع منشط الفريق بطاقتين زرقاويتين على كل شخص ويطلب عمادين ؛
- **الخطوة الثالثة** : يوزع منشط الفريق 3 بطاقات وردية على كل شخص ويطلب 3 أدوات ؛
- **الخطوة الرابعة** : يوزع منشط الفريق 4 بطاقات برتقالية على كل شخص ويطلب 4 مخاطر ؛
- **الخطوة الخامسة** : يوزع منشط الفريق 5 بطاقات خضراء على كل شخص ويطلب 5 اقتراحات لإدارة المخاطر ؛
- **الخطوة السادسة** : يوزع منشط الفريق 6 بطاقات صفراء على كل شخص ويطلب 6 نقط ضعف.

كل المعلومات لمطلوبة في هذه المرحلة تتعلق بالوضعية المستهدفة :

* مدة كل خطوة 6 دقائق ؛
* تسجل كل المعلومات المطلوبة على وجه واحد من البطاقة ؛
* تتضمن البطاقة الواحدة معلومة واحدة ووحيدة (مشكل واحد أو حل واحد مثلا) ؛
* استخدام عبارات دقيقة وواضحة وغير قابلة للتأويل.

نقاط الضعف (6)-	**الرؤيـــة** (1) داخل
إدارة المخاطـر (5) +	**الأعـمـــدة** (2) ++
المخـاطـــر (4) - -	**الأدوات** (3) خارج

3. المرحلة الثالثة. تحليل المعطيات :

لا يمكن وضع مخطط استراتيجي دون تشخيص دقيق ؛ ولذلك نحتاج في مرحلة ثالثة، إلى تحليل المعطيات التي تم تجميعها لتوفير كل عناصر التشخيص التي سنحتاجها لوضع الخطة الإستراتيجية.

التحليلات التي سنقوم بها في هذه المرحلة هي :

1) التحليل المباشر للمعطيات المحصل عليها ؛

2) التحليل الموضوعي أو تحليل الأولويات ؛

3) تحليل توازن نقط القوة ونقط الضعف ؛

4) تحليل المحيط ؛

5) التحليل التدبيري ؛

6) التحليل الوظيفي.

والمبدأ العام الموجه في طريقة التحليل هو :

- صنف البطاقات بتوزيعها إلى مجموعات ؛
- حساب عدد البطاقات في كل مجموعة وتوزيع الألوان داخلها ؛
- صياغة مضمون كل مجموعة في عبارة جامعة.

3.1. التحليل الموضوعي أو تحليل الأولويات :

يوفر لنا هذا التحليل مجالات العمل الإستراتيجية (ت ق م) :

توزع كل البطاقات (معطيات الوضعية الحالية ومعطيات الوضعية المستهدفة، بقطع النظر عن الألوان)، بحسب الموضوعات ودون توجيه مسبق من تصنيق قبلي (مضامين البطاقات هي التي تحدد التصنيف) ؛ وتحتفظ في النهاية بـ3 إلى 9 مجموعات / موضوعات (في النهاية ندرس بنية كل موضوع، باعتماد توزيع الألوان داخل كل مجموعة / موضوع.

بخصوص طريقة دراسة بنية كل مجموعة / موضوع نتبع الخطوات التالية :

- تجميع عدد الملصقات البرتقالية والصفراء = نقط الضعف ؛
- تجميع عدد الملصقات الخضـراء والزرقـاء = نقط القوة ؛
- عدد الملصقات الوردية = الوسائل ؛
- عدد الملصقات البنفسجية = الرؤية.

	الموضوع 1	الموضوع 2	الموضوع 3	الموضوع 4	الموضوع 5	الموضوع 6	الموضوع 7	الموضوع 8	الموضوع 9
الملصقات البرتقالية									
الملصقات الصفراء									
الملصقات الخضراء									
الملصقات الزرقاء									
الملصقات الوردية									
الملصقات البنفسجية									
مجموع الملصقات									

3.2. تحليل توازن نقط القوة ونقط الضعف :

في هذا التحليل، نقارن مضامين البطاقات الخضراء والزرقاء (نقط القوة)، مع مضامين البطاقات الصفراء والبرتقالية (نقط الضعف) باستخدام الجدول التالي :

أهم نقط الضعف	أهم نقط القوة
البطاقات الصفراء	البطاقات الخضراء
البطاقات البرتقالية	البطاقات الزرقاء

- نستخلص أهم نقط الضعف وأهم نقط القوة ؛
- ندرس مستوى تغطية نقط الضعف :
  - نقط ضعف بتغطية ؛
  - نقط ضعف بدون تغطية (يجب الاشتغال عليها).
- ندرس مستوى تجدر نقط القوة :
  - نقط قوة متجدرة ؛
  - نقط قوة غير متجدرة (يجب الاشتغال عليها).

3.3. تحليل المحيط :

في هذه المرحلة نبحث في محيط المؤسسة، عن «الفرص» و«المخاطر» المحتملة بالنسبة للموضوعات ذات الأولوية. ويتعلق الأمر في هذا التحليل، بتحديد التأثير المحتمل للمحيط على مشروعنا المستقبلي.

ونضع لائحة بالشركاء والمحاورين والفاعلين والمتداخلين لكل موضوع / أولوية، والذين من المحتمل أن يكون لهم تأثير إيجابي أو سلبي عليه. كما نضع من 10 إلى 15 من عناصر المحيط، ونحدد الإكراهات والفرص المتاحة المرتبطة بكل عنصر، بالرجوع إلى المعطيات التي تم تجميعها.

الفـــرص	نقـط القـــوة
إكـراهـــات	نقـط الضعف

3.4. التحليل التدبيري

نعيد توزيع جميع البطاقات بحسب العلامات التدبيرية الخمسة : الموارد البشرية والتسويق والتجهيز والتدبير والتمويل ؛ وفق الجدول الموالي :

التسويق	لماذا المؤسسة موجودة ؟ ما الذي يجب علينا إنتاجه ؟ ما رسالة المؤسسة ؟ ما أهدافها ؟ ما هي السلع والخدمات التي يحصل عليها الزبون ؟ من هم الزبناء ؟ ما هي القوانين المؤسسة ؟
الموارد البشرية	من هم النساء والرجال الذين يعملون داخل المؤسسة ؟ ما عددهم ؟ ما مؤهلاتهم ؟ ما حوافزهم ؟ وما وعيهم المهني ؟
التجهيز	أي تجهيز وأية طرق وأية تقنيات نستعمل ؟ كل ما يتعلق بالمقرات والتجهيزات والآلات من جهة الكم والجودة والدقة...
التمويل	ما هي التوازنات المالية الكبرى ؟ كل ما يتعلق بالميزانية والمال.
التدبير	من يقرر ماذا هنا ؟ كل ما يتعلق بالتنظيم والمسؤوليات والإدارة والقرارات والمتابعة والمراقبة وأنظمة المعلومات المساعدة على تهييء القرارات واتخاذها ومتابعتها.

مما سبق :

- نستنتج العلامة التدبيرية القوية، وهي التي استقطبت أكبر عدد من البطاقات ؛
- نستنتج العلامة التدبيرية الضعيفة، وهي التي استقطبت أقل عدد من البطاقات.

العلامة التدبيرية القوية M + (+ م)	العلامة التدبيرية الضعيفة M - (- م)[1]

3.5. التحليل الوظيفي :

نعيد توزيع جميع البطاقات بحسب الوظائف الثمانية : الإنتاج والإخبار والمراقبة والضبط والتنسيق والتنظيم والتقييم والتوجيه.

1	وظيفة الإنتاج	- القدرة على الإنتاج. - كل ما يساهم بشكل مباشر في عملية الإنتاج.	سلع خدمات
2	وظيفة الإخبار	- الإنتاج بحاجة إلى عدد من التعليمات. - مجموع المعلومات الموجهة إلى من سيقوم بالإنتاج	تعليمات طرق معلومات
3	وظيفة المراقبة	- خلال عملية الإنتاج يجب مقارنة الإنتاج مع التعليمات.	مطابقة
4	وظيفة الضبط	- القدرة على الرجوع إلى الوضع العادي أي إلى إنتاج مطابق للمعايير في حالة عدم المطابقة.	تصحيح
5	وظيفة التنسيق	- القدرة على توفير موارد إضافية أو فرق مؤقتة في حالة اختلال الضبط المحلي.	تقوية دقيقة للموارد
6	وظيفة التنظيم	- القدرة على تعيين وتغيير تعيين موارد بشكل دائم.	توزيع دائم للموارد
7	وظيفة التقييم	- القدرة على إصدار حكم على المساهمات النسبية لمختلف أشكال تنظيم الموارد لاختيار أكثرها فعالية.	تقييم الموارد
8	وظيفة التوجيه	- التنبؤ بالمستقبل، وتوفير توجيهات فعالة، وإغناء مختلف أشكال التنظيم بهدف البحث عن التوازنات المستقبلية الأكثر فعالية.	إعداد التطورات المستقبلية

(1) يحيل الحرف (M) أو (م) على مفهوم المتوسط.

مما سبق :

- نستنتج الوظيفة القوية، وهي التي استقطبت أكبر عدد من البطاقات.
- نستنتج الوظيفة الضعيفة، وهي التي استقطبت أقل عدد من البطاقات.

الوظيفة القوية F+ (+ و)	الوظيفة الضعيفة F- (- و)[1]

4. المرحلة الرابعة. الخطة الاستراتيجية :

1) السيناريوهات الاستراتيجية الممكنة ؛
2) السيناريو الاستراتيجي ؛
3) نسق الغايات : الرؤية والرسالة والقيم ؛
4) مجالات العمل الاستراتيجية ؛
5) الأهداف الاستراتيجية ؛
6) الإجراءات التنفيذية ؛
7) مؤشرات قياس الأداء.

4.1. السيناريوهات الاستراتيجية الممكنة :

- بعد كل هذه التحليلات نصل إلى مرحلة السيناريوهات الاستراتيجية الممكنة.
- السيناريو : مجموعة من المهام التي تحول مدخلات إلى مخرجات، مع قيمة مضافة.
- لدينا 40 سيناريو ممكن = 8F X 5M (5م X و8).
- الاستراتيجيا تفترض وضع سيناريوهات متعددة والمقارنة بينها (على مستوى التكاليف والفوائد المرتبطة بها)، ثم اختيار البديل الاستراتيجي الأفضل، ووصفه في برنامج زمني قابل للتنفيذ.

(1) (F) و(و)، يحيلان على لفظ وظيفة.

• نقلص فضاء الاختيار في مرحلة أولى من 40 سيناريو إلى 4 سيناريوهات، باعتماد الحصيلة المتقاطعة للعلامات التدبيرية والوظيفية القوية والضعيفة، ثم نقلص هذا الفضاء في مرحلة ثانية من 4 سيناريوهات إلى سيناريو استراتيجي واحد، باعتماد اختيارات الفريق لإيقاع العمل وحجم الاستثمار.

40 سيناريو | 4 سيناريوهات | 1 سيناريو

من 40 إلى 4 :

M (م)	F (و)	السيناريوهات الأربع	كود
M + : (.....)	F + : (.....)		
M - : (.....)	F - : (.....)		
M - : (.....)	F + : (.....)		
M + : (.....)	F - : (.....)		

40 سيناريو | 4 سيناريوهات

من 4 سيناريوهات إلى السيناريو الاستراتيجي :

• سياسة الاستثمار = إيقاع العمل + حجم الاستثمار.

4 سيناريوهات | سيناريو واحد

إيقاع العمل :

أي إيقاع ؟	إيقاع سريع	إذا كان الفريق قويا	العمل على العلامة التدبيرية الضعيفة
		إذا كانت الظرفية غير مستقرة	
		إذا كانت المنافسة قوية	
	إيقاع حذر	إذا كان الفريق هشا	العمل على العلامة التدبيرية القوية
		إذا كانت الظرفية غير مستقرة	
		إذا كانت المنافسة ضعيفة	

حجم الاستثمار :

أي حجم استثمار ؟ استثمار وقت أكثر أو أقل ؟ استثمار موارد بشرية أكثر أو أقل ؟ استثمار ميزانية أكبر أو أقل ؟	موارد أكثر	العمل على الوظيفة القوية
	موارد أكثر	العمل على الوظيفة القوية

السياسات الأربع :

السياسات الأربع	حجم الاستثمار	الإيقاع	أولويات السياسة	
سياسة النمو	موارد أكثر	سرعة أقل	العمل على العلامة التدبيرية الضعيفة العمل على الوظيفة الضعيفة	M - (- م) F - (- و)
سياسة التوسع	موارد أكثر	سرعة أكبر	العمل على العلامة التدبيرية القوية العمل على الوظيفة الضعيفة	M + (+ م) F - (- و)
سياسة المشروع	موارد أقل	سرعة أكبر	العمل على العلامة التدبيرية الضعيفة العمل على الوظيفة القوية	M - (- م) F + (+ و)
سياسة التجدر	موارد أقل	سرعة أقل	العمل على العلامة التدبيرية القوية العمل على الوظيفة القوية	M + (+ م) F + (+ و)

4.2. السيناريو الاستراتيجي :

بعد الحسم في السيناريو الاستراتيجي، نحدد معالمه وفق العناصر التالية :

الأولوية الاستراتيجية المطلوبة : .....

.....

.....

مجالات الاشتغال المفيدة : .....

.....

الثقافة المفروض تنميتها : .....

.....

المرتكزات الناظمة للعمل : .....

.....

.....

4.3. حقيبة السيناريوهات :

التاءات الخمس	الواوات الثمانية	السيناريو الاستراتيجي	رقم
التسويق	الإنتاج	الزيادة في المبيعات	01
	الإخبار	سمعة المؤسسة وإدارة علاقات الزبون	02
	المراقبة	المراقبة، ومصداقية المنتجات	03
	الضبط	ما بعد البيع	04
	التنسيق	تنويع العرض	05
	التنظيم	أكثر بساطة. المردودية	06
	التقييم	هامش أكبر	07
	التوجيه	التجديد، وجعل العرض يتطور	08
الموارد البشرية	الإنتاج	تعبئة العاملين. الإنتاجية	09
	الإخبار	تأهيل العاملين	10
	المراقبة	الدقة، والمراقبة الذاتية، والقياس	11
	الضبط	إدارة الفريق، وبناء فرق العمل	12
	التنسيق	تبادلية العاملين	13
	التنظيم	توزيع القوى العاملة، والإنتاجية	14
	التقييم	تطوير : مهنته	15
	التوجيه	الأفاق، والتدبير التوقعي	16
التجهيز	الإنتاج	الرفع من قدر المعدات على الإنتاج	17
	الإخبار	معرفة المعدات والتعليمات	18
	المراقبة	مراقبة، القياس، نظام الجودة	19
	الضبط	المصداقية، وإدارة الانحرافات المعيارية	20
	التنسيق	المرونة	21
	التنظيم	المردودية والانسجام	22
	التقييم	كلفة التحصيل	23
	التوجيه	تطوير الطرق	24
التمويل	الإنتاج	البيع، ومضاعفة حصة السوق	25
	الإخبار	متابعة محاسباتية، ولوحة القيادة	26
	المراقبة	مراقبة الكلفة، والأمان	27
	الضبط	إدارة المال، والدورات المالية	28
	التنسيق	توسيع الاستثمار	29
	التنظيم	إعادة صياغة الميزانيات	30
	التقييم	ضبط أكبر لمراكز الربح، وزيادة الأرباح	31
	التوجيه	التحول إلى القيمة	32
التدبير	الإنتاج	سرعة ودقة القرار	33
	الإخبار	ثقافة الثقة	34
	المراقبة	المزيد من المتابعة	35
	الضبط	القيادة	36
	التنسيق	تطوير الذكاء الجماعي	37
	التنظيم	وضوح الأدوار	38
	التقييم	إعادة ترتيب الأولويات، وقرارات القيمة	39
	التوجيه	تعلم المنظمة	40

4.3.1. الـرؤيـــة :

نحن .....

نريد أن نكون في أفق ثلاثة سنوات

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4.3.2. الـرسـالـــة :

نحن .....

مـهـمـتـنـا

.....

.....

.....

4.3.3. القـيـــم :

في سعينا نحو تحقيق رؤيتنا ورسالتنا وأهدافنا الإستراتيجية، سوف نحتكم كفريق عمل متكامل إلى 7 قيم مشتركة، تمثل مرجعية أساسية لضبط كافة التصرفات الفردية والجماعية، وتشمل هذه القيم ما يلي :

القـيـــم	المـضـمـــون
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	

4.4. مجالات العمل الاستراتيجية :

بناء على المعطيات المجتمعة، وعلى دراسة الوضع الداخلي، أبرز تحليل الأولويات الانشغالات الاستراتيجية التالية، والتي سيتم التركيز عليها خلال السنوات الثلاثة المقبلة.

الموضوع 1		نضع هنا النسبة المئوية لكل موضوع
الموضوع 2		
الموضوع 3		
الموضوع 4		
الموضوع 5		
الموضوع 6		
الموضوع 7		
الموضوع 8		
الموضوع 9		

تحليل توازن الأولويات الاستراتيجية باستخدام بطاقات الأداء المتوازن BSC.

	الموارد البشرية	الإجراءات والعمليات	الماليـــة	العملاء
نسبة التوازن المطلوبة	22 %	22 %	34 %	22 %
نسبة انتباه فريق الدائرة				
تعديل انتباه الفريق				

4.5. الأهداف الاستراتيجية :

نضع هنا الأهداف الاستراتيجية، بحسب مجالات العمل الاستراتيجية ؛ ونضع لكل مجال إستراتيجي من 3 إلى 9 أهداف.

مجالات العمل الإستراتيجية	الأهداف الإستراتيجية

4.6. القيـــــم :

نضع هنا الإجراءات التنفيذية بحسب الأهداف الاستراتيجية ومجالات العمل الاستراتيجية؛ ونضع لكل هدف استراتيجي من 1 إلى 3 إجراءات تنفيذية ؛ ونحدد الجهة المسؤولة عن الإجراء.

الأهداف الإستراتيجية	الإجراءات التنفيذية	الأهداف الإستراتيجية

* الجهة المسؤولة :

1. لجنة .....
2. لجنة .....
3. لجنة .....
4. لجنة .....

4.7. مؤشرات قياس الأداء :

نضع هنا مؤشرات قياس الأداء، بحسب الإجراءات التنفيذية. وقد حددت في الجدول التالي، نماذج من المؤشوات بحسب المجالات الاستراتيجية الأربع لبطاقات الأداء المتوازن. وهذه اللائحة ليست شاملة والمؤشرات التي التي تحتوي عليها مجرد أمثلة :

مجال المؤشرات	المؤشـــــرات	
مؤشرات الموارد البشرية	• عدد الدورات التدريبية • نسبة المتدربين • نسبة النجاح في التدريب • فاعلية استخدام الموارد • إنتاجية الموظف • عدد غيابات الموظفين • عدد تأخرات الموظفين • عدد العطل المرضية • التقدم في الرتب • الاستقالات • الأخطاء المهنية • سرعة الإنجاز • الاجتماعات • نسبة الزيادة في المخصصات المالية • رضا الموظفين	• 5 أيام في السنة لكل موظف • 85 % من مجموع موظفي المؤسسة • 85 % من الموظفين الذين حضروا التدريب • زيادة فاعلية استخدام الموارد بنسبة 20 % • تقدير الإنتاجية من المسؤول المباشر والحد الأدنى من الإدارة العليا • مجموع أيام العمل الضائعة بسبب غيابات الموظفين • مجموع ساعات العمل الضائعة بسبب التأخر • مجموع أيام العمل الضائعة بسبب العطل المرضية • ترقية جميع الموظفين الذين استوفوا حق الترقية ودون تأخير • عدد الاستقالات • عدد الأخطاء المهنية • تقليل مدة إجراء المعاملة بنسبة 50 % • عدد الاجتماعات وانتظام دورية الاجتماعات • زيادة المخصصات المالية بنسبة 25 % • زيادة الموظفين بنسبة 15 %
مؤشرات الإجراءات	• رضا التلاميذ • شكاوى التلاميذ • شكاوى آباء وأولياء التلاميذ • سرعة الانجاز • حوادث العمل • الأخطاء المهنية • المنازعات داخل المؤسسة • الخسائر	• زيادة رضا التلاميذ بنسبة 15 % • عدد شكاوى التلاميذ • عدد شكاوى أباء وأولياء التلاميذ • تقليل مدة إجراء المعاملة بنسبة 50 % • عدد حوادث العمل • عدد الأخطاء المهنية • عدد المنازعات داخل المؤسسة • نسبة تراجع الإيرادات

	• سرعة الوصول للمعلومة وسرعة معالجتها • توفر المعلومة • ضمان الجودة (المنتوج) • تحديث الآليات والأجهزة والأنظمة	• تبسيط جميع الإجراءات بما يتناسب مع تقليل المدة الزمنية والتكلفة بالنسب المذكورة أعلاه • عدد الشكاوى الداخلية والخارجية ذات السبب عدم توفر المعلومة • زيادة رضا العملاء بنسبة % 15 • مستوى تحديث الآليات والأجهزة والأنظمة
مؤشرات العملاء	• رضا العميل • شكاوى العملاء • العنف داخل المؤسسة • رسائل تشكرات العملاء • عدد العملاء • زيادة الإيرادات • عدد المعارض وأوراش العمل الموجهة للعملاء • عدد الندوات والمحاضرات والدورات الموجهة للعملاء • عدد جوائز التميز الموزعة على العملاء • عدد اتفاقيات الشراكة الموقعة مع الشركاء الاستراتيجيين	• زيادة رضا العملاء بنسبة % 15 • تراجع عدد شكاوى العملاد بنسبة % 15 • تراجع عدد حالات العنف داخل المؤسسة بنسبة % 15 • زيادة عد رسائل تشكرات العملاء بنسبة % 15 • زيادة عدد العملاء بنسبة % 15 • زيادة الإيرادات بنسبة % 25 • 3 معارض وأوراش عمل موجهة للعملاء في السنة • 3 جوائز لكل فئة من العملاء • مضاعفة عدد اتفاقيات الشراكة الموقعة مع الشركاء الاستراتيجيين
مؤشرات المالية	• الإيرادات • المصاريف • الأجور • الحوافز المالية • عدد الخدمات الجديدة ذات المورد المالي • نسبة الزيادة في المخصصات المالية	• زيادة الإيرادات بنسبة % 25 • زيادة المصاريف بنسبة % 15 • كتلة الأجور • زيادة الحوافز المالية بنسبة % 15 • خدمة واحدة على الأقل جديدة وذات مورد مالي • زيادة المخصصات المالية بنسبة % 25

(1) المرجع : (DCA) Stratégie Diagnostic Court Autonome - IFAS Institut Francophone d'études et d'Analyse systémique / Mini guide pratique.

ترجمة بتصرف : د. إدريس بوهلال في إطار أعمال مديرية الجودة لوزارة التربية الوطنية والتعليم العالي، المملكة المغربية، مع توظيب وتطعيم : عبد الكريم غريب.

31

تخطيط مشروع المؤسسة باعتماد استراتيجيا التشخيص القصير المستقل (DCA) (ت ق م)

1. الوضعية المشكلة :

تأمل .. قارن .. استنتج

الصحيح

المفيد

2. أهداف الوحدة :

في نهاية هذه الوحدة التدريبية سيكون كل متدرب قادرا على :

- معرفة وتطبيق أداة التشخيص القصير المستقل (DCA) لإعداد مشروع المؤسسة.

3. محتويات الوحدة :

محتويات الوحدة

التشخيص القصير المستقل (DCA) (ت ق م) :

4. تقييم قبلي :

الإنجاز : فردي
الوقت : 10 د

مفاهيم الوحدة	قبـــل	بـعـد
جمع المعطيات		
تحليل المعطيات		
التحليل المباشر		
تحليل الأولويات		
تحليل التوازن		
تحليل المحيط		
التحليل التدبيري		
التحليل الوظيفي		
العلامة التدبيرية القوية		
العلامة التدبيرية الضعيفة		
الوظيفة القوية		
الوظيفة الضعيفة		
سيناريو		
سياسة الاستثمار		

5. جمع المعطيات :

5.1. الوضعية الحالية :

خطوة أولى
(1) داخل

المشاكل
(6) -

الوسائل
(2) خارج

الحلول
(5) +

الدعائم
(3) ++

العقبات
(4) --

5.2. الوضعية المستهدفة :

الرؤيـــة (1) داخل	نقاط الضعف -(6)
الأعـمـــدة (2) ++	إدارة المخاطر (5) +
الأدوات (3) خارج	المخاطـــر (4) - -

6. تحليل المعطيات :

- التحليل المباشر للمعطيات المحصل عليها ؛
- التحليل الموضوعاتي / تحليل الأولويات ؛
- تحليل توازن نقط القوة ونقط الضعف ؛
- تحليل المحيط ؛
- التحليل التدبيري ؛
- التحليل الوظيفي.

6.1. التحليل المباشر :

- المكونات الدائمة ؛
- أولويات التدبير ؛
- المسارات العملية ؛
- الآفاق ؛
- مستويات التطوير ؛
- النقائص التي يجب سدها.

6.2. الرؤية الأولية :

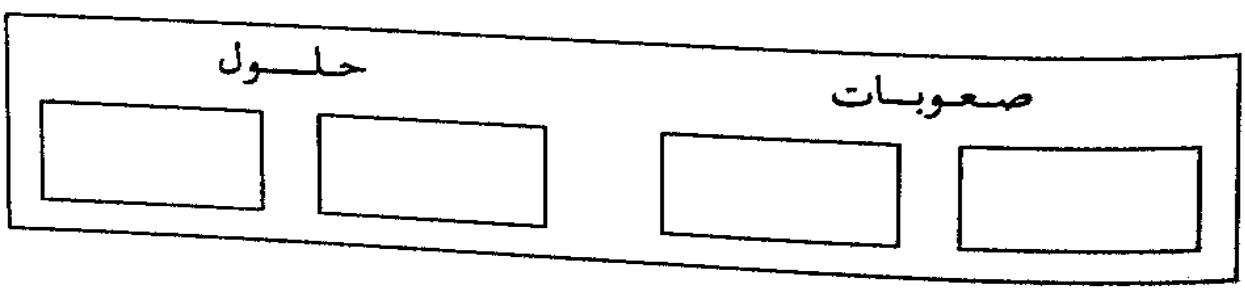
- تحليل مضمون الملصقات البنفسجية يتيح لنا استخلاص رؤية أولية.

6.3. التحليل الموضوعاتي :

	الموضوع 1	الموضوع 2	الموضوع 3	الموضوع 4	الموضوع 5	الموضوع 6	الموضوع 7	الموضوع 8	الموضوع 9
الملصقات البرتقالية									
الملصقات الصفراء									
الملصقات الخضراء									
الملصقات الزرقاء									
الملصقات الوردية									
الملصقات البنفسجية									
مجموع الملصقات									

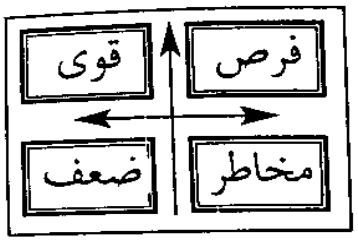
6.4. تحليل توازن نقط القوة ونقط الضعف :

- أهم نقط الضعف ونقط القوة ؛
- مستوى التغطية ؛
- مشاكل بدون حلول (صعوبات يجب الاشتغال عليها) ؛
- حلول لا تستجيب بشكل مباشر لأحد المشاكل المطروحة ؛
- مستوى تغطية نقط الضعف ؛
- مستوى تجدر نقط القوة.



6.5. تحليل المحيط :

- في هذه المرحلة نبحث، في محيط المؤسسة، عن «الفرص» و«المخاطر» المحتملة بالنسبة للموضوعات ذات الأولوية.
- يتعلق الأمر في هذا التحليل بتحديد التأثير المحتمل للمحيط على مشروعنا المستقبلي.
- نضع لائحة بالشركاء والمحاورين والفاعلين والمتدخلين لكل موضوع / أولوية ؛ والذين من المحتمل أن يكون لهم تأثير إيجابي أو سلبي عليه.
- نضع من 10 إلى 15 من عناصر المحيط، ونحدد الإكراهات والفرص المتاحة المرتبطة بكل عنصر بالرجوع إلى المعطيات التي تم تجميعها.

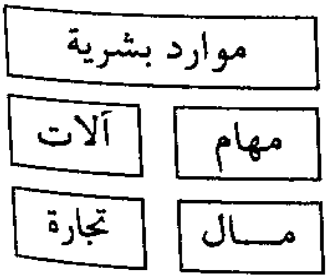


6.6. التحليل التدبيري :

نعمد إلى تصنيف جميع الملصقات إلى خمس فئات كبرى :

التسويق	لماذا المؤسسة موجودة ؟ ما الذي يجب علينا إنتاجه ؟ ما رسالة المؤسسة ؟ ما أهدافها ؟ ما هي السلع والخدمات التي يحصل عليها الزبون ؟ من هم الزبناء ؟ ما هي قوانين المؤسسة ؟
الموارد البشرية	من هم النساء والرجال الذين يعملون داخل المؤسسة ؟ ما عددهم ؟ ما مؤهلاتهم ؟ ما حوافزهم ؟ وما وعيهم المهني ؟
التجهيز	أي تجهيز وأية طرق وأية تقنيات نستعمل ؟ كل ما يتعلق بالمقرات والتجهيزات والآلات من جهة الكم والجودة والدقة...
التمويل	ما هي التوازنات المالية الكبرى ؟ كل ما يتعلق بالميزانية والمال.
التدبير	من يقرر ماذا هنا ؟ كل ما يتعلق بالتنظيم والمسؤوليات والإدارة والقرارات والمتابعة والمراقبة وأنظمة المعلومات المساعدة على تهييء القرارات واتخاذها ومتابعتها.

العلامة التدبيرية القوية (+ م) + M	العلامة التدبيرية الضعيفة (- م) - M



6.7. التحليل الوظيفي :

نعمد إلى تصنيف جميع الملصقات إلى ثمان فئات كبرى :

1	وظيفة الإنتاج	- القدرة على الإنتاج. - كل ما يساهم بشكل مباشر في عملية الإنتاج.	سلع خدمات
2	وظيفة الإخبار	- الإنتاج بحاجة إلى عدد من التعليمات. - مجموع المعلومات الموجهة إلى من سيقوم بالإنتاج	تعليمات طرق معلومات
3	وظيفة المراقبة	- خلال عملية الإنتاج يجب مقارنة الإنتاج مع التعليمات.	مطابقة
4	وظيفة الضبط	- القدرة على الرجوع إلى الوضع العادي أي إلى إنتاج مطابق للمعايير في حالة عدم المطابقة.	تصحيح
5	وظيفة التنسيق	- القدرة على توفير موارد إضافية أو فرق مؤقتة في حالة اختلال الضبط المحلي.	تقوية دقيقة للموارد
6	وظيفة التنظيم	- القدرة على تعيين وتغيير تعيين موارد بشكل دائم.	توزيع دائم للموارد
7	وظيفة التقييم	- القدرة على إصدار حكم على المساهمات النسبية لمختلف أشكال تنظيم الموارد لاختيار أكثرها فعالية.	تقييم الموارد
8	وظيفة التوجيه	- التنبؤ بالمستقبل، وتوفير توجيهات فعالة، وإغناء مختلف أشكال التنظيم بهدف البحث عن التوازنات المستقبلية الأكثر فعالية.	إعداد التطورات المستقبلية

الوظيفة القوية F + (و +)	الوظيفة الضعيفة F - (و -)

توجه — إنتاج
تقييم — معلومات
تنظيم — مراقبة
تنسيق — ضبط

7. السيناريوهات :

بعد كل هذه التحليلات نصل هنا إلى مرحلة السيناريوهات الإستراتيجية الممكنة، ذلك أن السيناريو : يعد مجموعة من المهام التي تحول مدخلات إلى مخرجات، مع قيمة مضافة.

7.1. السيناريوهات الإستراتيجية الممكنة :

40 سيناريو = 8F x 5M (م5 X 8و)

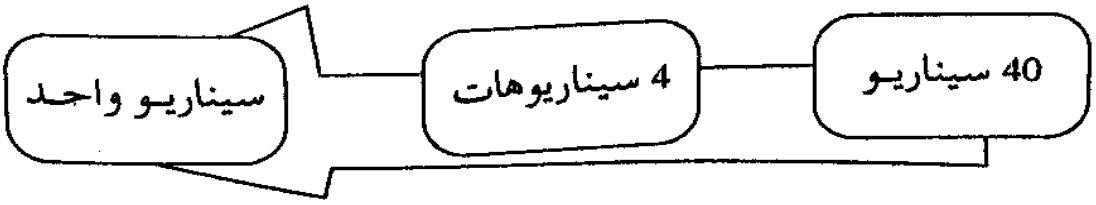
حقيبة السيناريوهات

5 م	5 و	بنيـة استراتيجيـة
آلية		
آلية		
مالية		
تجارية		

7.2 . مقارنة السيناريوهات الإستراتيجية :

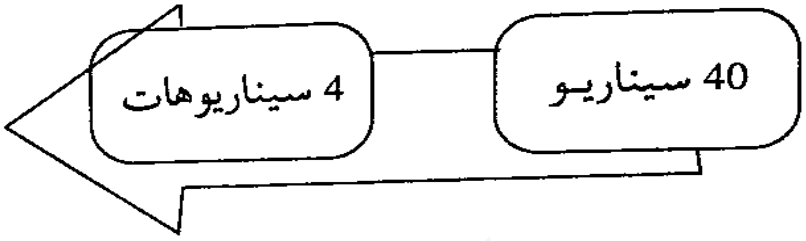
- الإستراتيجيا تفترض وضع سيناريوهات متعددة والمقارنة بينها (على مستوى التكاليف والفوائد المرتبطة بها)، ثم اختيار البديل الاستراتيجي الأفضل، ووصفه في برنامج زمني قابل للتنفيذ.

- نقلص فضاء الاختيار في مرحلة أولى من 40 سيناريو إلى 4 سيناريوهات باعتماد الحصيلة المتقاطعة للعلامات التدبيرية والوظيفية القوية والضعيفة، ثم نقلص هذا الفضاء في مرحلة ثانية من 4 سيناريوهات إلى سيناريو استراتيجي واحد باعتماد اختيارات الفريق لإيقاع العمل وحجم الاستثمار.



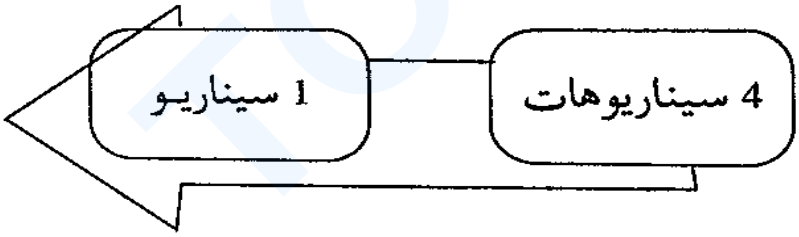
7.3. من 40 سيناريو إلى 4 سيناريوهات :

M (م)	F (و)	السيناريوهات الأربع	كـود
M+(+م) : (.....)	F+ (+و) : (.....)		
M- (-م) : (.....)	F- (-و) : (.....)		
M- (-م) : (.....)	F- (-و) : (.....)		
M+ (+م) : (.....)	F+ (+و) : (.....)		



7.4. من 4 سيناريوهات إلى السيناريو الاستراتيجي :

سياسة الاستثمار = إيقاع العمل + حجم الاستثمار.



8. إيقاع العمل :

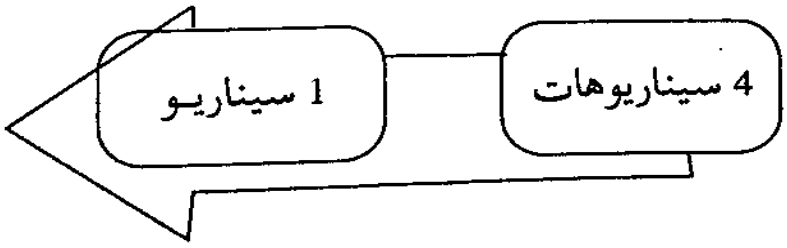
أي إيقاع ؟	إيقاع سريع	إذا كان الفريق قويا	العمل على العلامة التدبيرية الضعيفة
		إذا كانت الظرفية غير مستقرة	
		إذا كانت المنافسة قوية	
	إيقاع حذر	إذا كان الفريق هشا	العمل على العلامة التدبيرية القوية
		إذا كانت الظرفية غير مستقرة	
		إذا كانت المنافسة ضعيفة	

9. حجم الاستثمار :

أي حجم استثمار ؟ استثمار وقت أكثر أو أقل ؟ استثمار موارد بشرية أكثر أو أقل ؟ استثمار ميزانية أكبر أو أقل ؟	موارد أكثر	العمل على الوظيفة القوية
	موارد أكثر	العمل على الوظيفة القوية

10. سياسات الاستثمار :

السياسات الأربع	حجم الاستثمار	الإيقاع	أولويات السياسة	
سياسة النمو	موارد أكثر	سرعة أقل	العمل على العلامة التدبيرية القوية العمل على الوظيفة القوية	(+م) (+و)
سياسة التوسع	موارد أكثر	سرعة أكبر	العمل على العلامة التدبيرية الضعيفة العمل على الوظيفة القوية	(−م) (+و)
سياسة المشروع	موارد أقل	سرعة أكبر	العمل على العلامة التدبيرية الضعيفة العمل على الوظيفة الضعيفة	(−م) (−و)
سياسة التجدر	موارد أقل	سرعة أقل	العمل على العلامة التدبيرية القوية العمل على الوظيفة الضعيفة	(+م) (−و)



11. اختيار السيناريو الإستراتيجي :

- الأولوية الاستراتيجية المطلوبة ؛
- مجالات الاشتغال المفيدة ؛
- الثقافة المفروض تنميتها ؛
- المرتكزات البؤرية الناظمة لعملنا.

12. المخطط التنفيذي :

الرؤيـــة	محاور العمل ذات الأولوية	الأهداف الاستراتيجية	المهـــام

- تصريف الرؤية إلى محاور استراتيجية (من 3 إلى 9) ؛
- تصـــريـــف كـــل محور إستراتـيـجـي إلى إهـداف استراتيجية (من 3 إلى 9) ؛
- تصـــريـــف كـــل هـــدف استراتيجي إلى 3 مهام ؛
- لكل مهمة تحدد : الزمن، الـكـلـفـة، المسؤول، مؤشر للتتبع، مؤشر للنجاح.

ملخص

13. ملـخـــص :

ماذا تعلمنا ؟

13.1. تقييم بعدي وحصيلتك من المعارف :

الإنجاز : فردي
الوقت : مفتوح (الإنجاز خارج الحصة)

مفاهيم الوحدة	قبـل	بـعـــد
جمع المعطيات		
تحليل المعطيات		
التحليل المباشر		
تحليل الأولويات		
تحليل التوازن		
تحليل المحيط		
التحليل التدبيري		
التحليل الوظيفي		
العلامة التدبيرية القوية		
العلامة التدبيرية الضعيفة		
الوضعية القوية		
الوظيفة الضعيفة		
سيناريو		
سياسة الاستثمار		

13.2. تقييم بعدي وحصيلتك من المهارات :

الإنجاز : فردي
الوقت : مفتوح (الإنجاز خارج الحصة)

مهارات لم أكن أعرف بوجودها، ووعيت بوجودها من خلال هذه الوحدة.	
مهارات كنت أعي وجودها فقط، والآن تعرفت عليها بدقة ووضوح من خلال هذه الوحدة.	
مهارات كنت أتوقع التعرف عليها في هذه الوحدة، لكن لم أجدها.	

13.3. تقييم بعدي وحصيلتك من القيم :

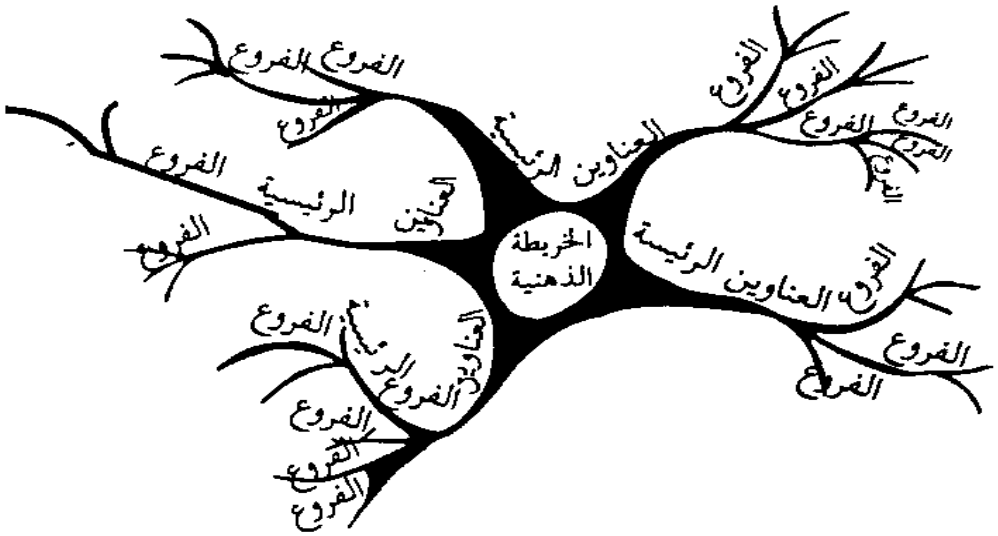
قيم لم أكن أقدر أهميتها، وأصبحت الآن أقدر أهميتها من خلال هذه الوحدة.	
قيم كنت أقدر أهميتها فقط، والآن أصبحت حريصا على دمجها سلوكيا، وسأعمل على خلق اتجاه دائم نحوها.	
قيم كنت أتوقع استقبالها في هذه الوحدة، لكن لم يحصل هذا.	

13.4. تقييم بعدي وخطة التطوير الذاتي :

أهدافي التي وضعتها لتطوير مهاراتي في هذه الوحدة.	
خطوات العمل لتحقيق هذه الأهداف.	
جدول زمني.	

13.5. تقييم بعدي والخريطة الذهنية للوحدة :

أنجز خريطة ذهنية للوحدة



14. الختـــام :

14.1. مصطلحـات :

المصطلح	تعريفه

14.2. لائحة المراجع :

المؤلف	عنوان الكتاب	دار النشر	سنة النشر
IFEAS	DCA - stratégie		

(1) المرجع : (DCA) Stratéfie Diagnostic Court Autonome - IFAS Institut Froncophone d'études et d'Analyse systémique ; 2009.

ترجمة بتصرف : د. إدريس بوهلال في إطار أعمال مديرية الجودة لوزارة التربية الوطنية والتعليم العالي، المملكة المغربية، بدون، توظيب وتطعيم : عبد الكريم غريب.

32

«مشروعي» مسار وتسيير منظومتا التدبير المدرسي - المقصدين المبثورين -

• مـدخـل :

إذا انطلقنا من مشاريع البرنامج الاستعجالي ؛ فيمكن اعتبار هذه المقاربة مشروعا من بين مشاريع أخرى ؛ إذا كان مسار مشروعا قائما بذاته ؛ فهو على خلاف ذلك يمكن اعتباره وسيلة أو أداة من أدوات تحسين جودة التربية والتكوين.

هذا من جهة، أما من الناحية المصطلحية ؛ فإن لفظ مسار يلفه نوع من الضبابية والغموض على مستوى الاستعمال اللغوي ؛ لأن اللفظ الفرنسي Investigation، الذي يفيد البحث والتنقيب، لا يرادفه اللفظ العربي (مسار) ؛ الذي يفيد على مستوى اللغة الفرنسية Parcours، والحديث عن البحث والتنقيب داخل الفعل التعليمي التعلمي، يفيد تكوين المتعلمين وفق بوادر الباحثين والعلماء ؛ ولذلك كانت استراتيجا الوضعيات المسائل Situations - problèmes، من أنجع الأساليب لتدريب المتعلمات والمتعلمين على البحث والتنقيب بشكل مستمر ومتدرج ؛ وجاءت استراتيجا الإدماج أو ما اصطلح عليه ببيداغوجيا الإدماج كمقاربة تعليمية تعلمية لبناء الكفايات المنشودة من خلال حل جملة من الوضعيات المسائل، والدمج بينها في فترة التقييم ؛ بغرض التأكد من مدى استيعاب المتعلمات والمتعلمين للعلاقات الرابطة بين تلك الوضعيات المسائل. وعلى هذا الأساس، يمكن الحديث ليس على اللفظ الخاطئ المتمثل في «مسار» ؛ وإنما ينبغي الحديث عن «البحث والتنقيب» عن طريق الوضعيات المسائل ؛ باعتبارها الاستراتيجيا الملائمة لبناء كفاية البحث والتنقيب. وعلى الرغم من هذه الضبابية والخلط على مستوى وضوح الألفاظ والمفاهيم ؛ فسنعمل على تقديم دلالة هذا «المشروع» ؛ بالرغم من أنه تأسس على التجزيئ للفعل التعليمي التعلمي بارتكازه على المخرجات (التقييم) وتغافله للمدخلات (مستوى المتعلمين بداية فصل أو سلك تعليمي)، وأيضا تغافله لمفهوم المعالجة المتمثلة في الفعل

التعليمي التعلمي، وهو المقصد الأساس ؛ لأنه يمثل المحور الأساس في العملية التعليمية التعلمية وبناء الكفايات المنشودة.

أما بخصوص «المشروع» الثاني المسمى «تيسير» ؛ فهو بدوره لفظ لا نجد ما يقابله من الألفاظ البيداغوجية في علوم التربية الحديثة الأجنبية ؛ رغم أنه في مسعاه، يعتمد على «مراقبة المراقبة» ؛ أي مراقبة تقييم المدرسات والمدرسين ؛ وكأن الأمر في هذين «المشروعين»، يختزلان الفعل التعليمي التعلمي في بناء الكفايات لدى المتعلمات والمتعلمين في عملية التقييم ؟ !

أولا - دلالة مسار حسب وزارة التربية الوطنية :

نستشف من إحدى الوثائق الشحيحة لوزارة التربية الوطنية، ما يلي :

1. السياق العام :

1.1. المخطط الاستراتيجي للوزارة 2013-2016، الذي يضع المتعلم في صلب اهتمام منظور التربية والتكوين ويقوي دور المؤسسة التعليمية لتعزيز الحكامة في القطاع.

1.2. المخطط الاستراتيجي لمنظومة الإعلام، الذي يروم تطوير وإرساء نظام معلومات متكامل ومندمج، يشمل جميع مجالات التسيير والتدبير، انطلاقا من المؤسسة التعليمية إلى الإدارة المركزية مرورا بالنيابة الإقليمية والأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين.

1.3. مخطط «المغرب ا لرقمي»، الرامي إلى تطوير وتنمية المحكومة الإليكترونية.

الملاحظ على هذا السياق العام ؛ أن الفقرتين الأولى والثانية، نابعتين من الميثاق الوطني للتربية والتكوين بالأساس ؛ أما بالنسبة لـ«المغرب الرقمي» ؛ فهو مصطلح واضح ؛ وبخصوص «المحكومة الإليكترونية» ؛ فشخصيا لم أفقه شيئا فيها.

2. التوجيهات :

2.1. اعتماد منظومة مندمجة، تستوعب من بين مكوناتها المعلومات المستعملة حاليا.

2.2. اعتماد التدرج في تطوير مكونات المنظومة وإرسائها، لتمكين المستعملين من استيعاب طرق العمل الجديدة ولتسهيل الانخراط.

2.3. اعتماد المقاربة التشاركية مع المديريات المركزية والأكاديميات الجهوية والنيابات وكذا المؤسسات التعليمية في مجمل مراحل المشروع.

2.4. اعتماد منهجية قيادة التغيير، عبر التواصل والتكوين والدعم التقني عن قرب، على جميع المستويات، وخصوصا المؤسسات التعليمية.

2.5. اعتماد تقنية (Mode of line)، تمكن العمل في حالة عدم توفر الربط بشبكة الأنترنيت بالمؤسسات التعليمية.

2.6. ضمان تمكن فرق الوزارة من البرنامج المعلوماتي في مجالات البرمجة والتقنيات المستعملة للاستجابة للصيانة والتطوير المستمر.

هذه التوجهات الست ؛ يطغى عليها توظيف الحاسوب والأنترنيت ؛ الأمر الذي يبين بشكل أو بآخر ؛ بأن الأمر يتعلق بهاتين الأداتين ؛ في شبه غياب تام لمشروع يشكل القاعدة المحتضنة لهذا الاستعمال الرقمي ؛ وكأننا في هذا المنظور نجد أنفسنا أمام دفتر تحملات لشركة من الشركات التجارية للحواسيب،...

3. الأهداف والمكونات :

يهدف مشروع منظومة تدبير التمدرس، إلى إرساء طرق عمل جديدة للتدبير والتواصل بالمؤسسات التعليمية، من خلال مكونين أساسيين :

3.1. إنجاز المنظومة المعلوماتية لتدبير المؤسسات التعليمية : وذلك من خلال :

3.1.1. إحداث قاعدة معطيات التلاميذ.

3.1.2. التتبع الفردي للتلاميذ : التمدرس، الحركية، التقييم....

3.1.3. تدبير الزمن المدرسي والتدبير البيداغوجي للموارد البشرية وتسيير البنيات التربوية.

3.1.4. تدبير عمليات الدعم الاجتماعي.

3.2. تطوير الخدمات الإليكترونية لفائدة المتعلمين : وذلك عبر :

3.2.1. تطوير مونوغرافيا المؤسسات التعليمية وإحداث المواقع الإليكترونية الخاصة بها.

3.2.2. إحداث فضاء آباء وأولياء التلاميذ.

يتضح كذلك، أن أهداف ومكونات «مسار» ؛ تنصب في الدرجة الأولى على الحاسوب وتوظيفه، وفي الدرجة الثانية اهتمت ليس بتأهيل الموارد البشرية التربوية بيداغوجيا وديداكتيكيا... ؛ بل عل خلال، كان الاهتمام محساباتيا للزمن المدرسي.

4. مراحل المشروع :

مسار – المنظومة التعليمية :

4.1. المرحلة الأولى : تدبير الدخول المدرسي 2012 ؛ وذلك عن طريق :

4.1.1. نتائج نهاية السنة الدراسية.

4.1.2. التوجيه.

4.1.3. البنية التربوية والقطاعات المدرسية.

4.1.4. تكوين الأقسام.

4.1.5. التسجيل / إعادة التسجيل / إعادة الإدماج.

4.1.6. الانتقال الفردي / الانتقال الجماعي.

4.2. تقييم التلاميذ – فيبراير 2013 ؛ عن طريق :

4.2.1. نقاط المراقبة المستمرة.

4.2.2. النتائج المدرسية.

4.3. المرحلة الثالثة : الإحصاء – أبريل 2013 ؛ وذلك عبر :

4.3.1. تعداد البنية التحتية، خدمات الإقامة والإطعام، خدمات التربوي والاجتماعي.

4.4. المرحلة الرابعة : الموارد البشرية والزمن المدرسي : شتنبر – نونبر 2013 ؛ من خلال :

4.4.1. تدبير استعمالات الزمن.

4.4.2. التدبير البيداغوجي للموارد البشرية (تعيينات، النقط الإدارية، التغيبات والتنقيلات).

4.4.3. تتبع ملف التلميذ.

4.4.4. تتبع الغياب والتأخرات.

5. مسار – الخدمات الإليكترونية :

5.1. المرحلة الأولى : خدمات الإعلام والتواصل – يناير 2013 ؛ وفق ما يلي :

5.1.1. منوغرافيا المؤسسات التعليمية للعموم.

5.1.2. فضاء التلاميذ / فضاء آباء وأولياء التلاميذ.

5.1.3. البريد الإليكتروني.

5.1.4. موقع المؤسسات التعليمية.

5.1.4.1. تدليل المؤسسة.

5.1.4.2. أنشطة المؤسسة – لائحة العطل – مواعيد الامتحانات.

5.1.4.3. الموارد البشرية والبنية التحتية.

5.2. المرحلة الثانية : خدمات الشؤون التعلمية – مارس 2013 ؛ وذلك من خلال :

5.2.1. فضاء التلاميذ / فضاء آباء وأولياء التلاميذ :

5.2.1.1. طلب موعد بالنسبة لآباء وأولياء التلاميذ.

5.2.1.2. التسجيل والتوثيق.

5.2.2. مواقع المؤسسات التعليمية العمومية مختلفة حسب الأسلاك التعليمية :

5.2.2.1. خدمات إخبارية بخصوص ملف التلميذ ومسار التلميذ المدرسي (الشواهد المدرسية).

5.2.2.2. خدمات المكتبة / مراكز التوثيق داخلية / لائحة الكتب المدرسية.

5.3. المرحلة الثالثة : خدمات التمدرس والتقييم – يونيوه 2013 ؛ من خلال :

5.3.1. فضاءات المدرسة.

5.3.1.1. خدمات بخصوص ملف التلميذ وتقييمه.

5.3.1.2. خدمات التدريس : المحتوى البيداغوجي / الموارد الرقمية.

5.4. المرحلة الرابعة : خدمات التمدرس والزمن المدرسي – نونبر 2013 ؛ وفق ما يلي :

5.4.1. فضاء المؤسسة.

5.4.1.1. استعمال الزمن.

5.4.1.2. تتبع الغياب والتأخر.

5.4.1.3. الإعفاء من التربية البدنية.

5.4.1.4. دفتر النصوص.

من خلال معطيات هذه الورقة المختزلة ؛ التي جاءت على شكل برنامج عمل، يتبين، ما يلي:

أ – انها لا تختلف في جوهرها عن برنامج التدبير السنوي ؛ شأنها شأن الحياة المدرسية في السابق ؛ وأنها على إثر ذلك لا ترقى إلى مستوى مشروع بما للفظ من معنى.

ب – يطغى ليس على «مسار»، وإنما على التدبير التربوي السنوي، الجانب المحاسباتي ؛ وهذا له جانب كبير من الإيجابيات ؛ حتى يمكن من خلاله محاربة التسيب الذي أضحى يعرفه قطاع التربية والتكوين وحتى المؤسسات الجامعية والعالية.

ج - لم يهتم هذا التدبير السنوي بتأهيل المدرسات والمدرسين، بما يلزم، حتى يكونوا قادرين على مسايرة المستجدات البيداغوجية والديداكتيكية ؛ بل انحصر في المحاسبة ونقط التلاميذ والآباء والأولياء ؛ وغيب كل من المدرسات والمدرسين والمفتشين التربويين والوجهيين والإدارة التربوية.

د - لم يقدم منظوراً أو مقاربة تربوية وبيداغوجية متكاملة وفق رؤية نسقية، أي مشروعا تربويا بما للفظ من معنى، حتى يشكل بذلك بوصلة توجه المنظومة التربوية المغربية بكافة مواردها التربوية.

ثانيا - المستوى الإجرائي «مسار» :

عند الإطلاع على المرحلة أو المستوى الأولى لأجرأة «مسار»، يتبين لنا، أنه انصب، كما سبقت الإشارة، على المخرجات، أي التقييم، والورقة رقم 1/10 الموالية تبين ذلك :

1. توزيع المهنية بالمراقبة المستمرة حسب عدد الفروض وطريقة الاحتساب والمعاملات :

1.1. السلك الثانوي التأهيلي :

الشعبة والمسلك	مكونات التقويم حسب المذكرات المنظمة		الاحتساب		
	اسم المادة	عدد الفروض المحروسة في كل دورة	وزن الفروض المحروسة	وزن الأنشطة الأخرى	المعاملات
جذع مشترك آداب وعلوم إنسانية	اللغة العربية	2	75 %	25 %	4
	اللغة الفرنسية	4	80 %	20 %	4
	اللغة الأجنبية الثانية		أنظر البطاقة 1		3
	تاريخ وجغرافيا	2	75 %	25 %	4
	الرياضيات	2	100 %		2
	علوم الحياة والأرض	2	75 %	25 %	2
	التربية الإسلامية	2	75 %	25 %	2
	التربية البدنية	3	أنظر البطاقة 2		2
	إعلاميات	4	80 %	20 %	2
	الثقافة الفنية				1
	الفلسفة	2	75 %	25 %	2

الشعبة والمسلك	مكونات التقييم حسب المذكرات المنظمة		الاحتساب		
	اسم المادة	عدد الفروض المحروسة في كل دورة	وزن الفروض المحروسة	وزن الأنشطة الأخرى	المعاملات
جذع مشترك علوم	اللغة العربية	2	75 %	25 %	2
	اللغة الفرنسية	4	80 %	20 %	3
	اللغة الأجنبية الثانية		أنظر البطاقة 1		3
	تاريخ وجغرافيا	2	75 %	25 %	2
	الرياضيات	3	100 %		4
	علوم الحياة والأرض	2	75 %	25 %	4
	الفيزياء والكيمياء	3	75 %	25 %	4
	التربية الإسلامية	2	75	25 %	2
	التربية البدنية	3	أنظر البطاقة 2		2
	الفلسفة	2	75 %	25 %	2
	إعلاميات	4	80 %	20 %	2
	اللغة العربية	2	75 %	25 %	2
	اللغة الفرنسية	4	80 %	20 %	3
	اللغة الأجنبية الثانية	2	أنظر البطاقة 1		3
	تاريخ وجغرافيا	2	75 %	25 %	2
	الرياضيات	3	100 %		4
جذع مشترك تقني	الفيزياء والكيمياء	3	75 %	25 %	4
	التربية الإسلامية	2	75 %	25 %	2
	التربية البدنية	3	أنظر البطاقة 2		2
	الفلسفة	2	75 %	25 %	2
	إعلاميات	4	80 %	20 %	3
	علوم المهندس	2	75 %	25 %	4

ولقد أردفت الورقات الثمان، بالبطاقات الثلاث الموالية :

الشعبة والمسلك	مكونات التقييم حسب المذكرات المنظمة		الاحتساب		
	اسم المادة	عدد الفروض المحروسة في كل دورة	وزن الفروض المحروسة	وزن الأنشطة الأخرى	المعاملات
	الفرنسية	4	80 %	20 %	3
	اللغة الأجنبية الثانية	أنظر البطاقة 1			2

المراجـــع :

المذكرة 142 بتاريخ 16 نونبر 2007 في موضوع التقييم التربوي بالسلك الثانوي التأهيلي والمذكرات الفرعية الملحقة بها الخاصة بالمواد المدرسة (142-1 و142-2 ..... إلى 142-18.

المذكرة 7 بتاريخ 12 يناير 2007 في موضوع بيانات نقط المراقبة المستمرة بالسلك الثانوي التأهيلي.

المذكرة 43 بتاريخ 22 مارس 2006 في موضوع تنظيم الدراسة بالتعليم الثانوي.

قرار وزير التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي رقم 2385.06 بتاريخ 16 أكتوبر 2006 بشأن تنظيم امتحانات نيل شهادة الباكالوريا.

2. البطاقـات :

2.1. البطاقـة 1 :

أساليب إجراء المراقبة المستمرة وحساب المعدل.
مادة اللغة الأجنبية الثانية – الثانوي التأهيلي.

يتم إجراء فروض المراقبة المستمرة في مادة اللغة الأجنبية الثانية وفق المحددات الواردة في المذكرة 142-7 الصادرة بتاريخ 16 نونبر 2007 في موضوع التقييم التربوي بالسلك الثانوي التأهيلي للغات الأجنبية الثانية.

1. أساليب الإجراء :

الفروض الكتابية القصيـرة المحروسة : فرض عند نهاية كل وحدة دراسية.
الفروض الكتابية الإجمالية المحروسة : فرض عند نهاية كل أسدوس.
الأنشطة الشفهية : طيلة الأسدوس.

الواجبات المنزلية : طيلة الأسدوس.

2. حساب معدل الدورة :

يحتسب معدل المراقبة المستمرة بالنسبة لكل أسدوس على الشكل الآتي :

يضاف معدل جميع الفروض القصيرة المحروسة التي أجريت طيلة الأسدوس لنقطة الفرض الإجمالي ويقسم الحاصل على اثنين لنشكل بذلك معدل الفروض الكتابية المحروسة.

يضاف معدل الأنشطة الشفهية لمعدل الأنشطة المنزلية لمجموع الأسدوس ويقسم الحاصل على اثنين لنشكل بذلك نقطة أنشطة الأسدوس (نقطة على 20).

يضرب معدل الفروض الكتابية المحروسة المشار إليه أعلاه في ثلاثة، ثم يضاف إليه معدل المهارات الشفهية ومعدل الواجبات المنزلية، ويقسم الحاصل على خمسة لنشكل بذلك معدل المراقبة المستمرة للأسدوس.

مـــثـــال :

أنجزت في دورة ما ثلاثة فروض قصيرة محروسة حصل فيها تلميذ على النقط الآتية : 20/12 و20/14 و20/10، وبالتالي فمعدل هذه الفروض القصيرة هو 20/12، وتعتبر هذه النقطة كأنها نقطة الفرض الأول وتمسك على هذا الأساس.

فرض إجمالي محروس وحصل فيه هذا التلميذ على 20/16 وتمسك هذه النقطة على أنها نقطة الفرض الثاني.

معدل الأسدوس للفروض الكتابية المحروسة هو 14/20 = 2 : 28 = 16 + 12

حصل هذا التلميذ على 20/14 كمعدل الأنشطة الشفهية و20/16 كمعدل للأنشطة المنزلية، وبالتالي فمعدل الأنشطة للأسدوس هو 20/15.

الشعبة والمسلك	مكونات التقييم حسب المذكرات المنظمة		الاحتساب		
	اسم المادة	عدد الفروض المحروسة في كل دورة	وزن الفروض المحروسة	وزن الأنشطة الأخرى	المعاملات

2.2. البطاقة 2 :

أساليب إجراء المراقبة المستمرة وحساب المعدل.
مادة التربية البدنية – الثانوي التأهيلي.

يتم إجراء فروض المراقبة المستمرة في مادة التربية البدنية وفق المحددات الواردة في المذكرة 12-142 الصادرة بتاريخ 16 نونبر 2007 في موضوع التقييم التربوي بالسلك الثانوي التأهيلي لمادة التربية البدنية والرياضية.

1. أساليب المراقبة المستمرة :

الفروض البدنية والرياضية :

تنجز هذه الأنشطة عند نهاية الحلقة الدراسية (حصة التقييم الإجمالي) ويحتسب بنسبة 60 % من النقطة النهائية للفرض بالنسبة للجذوع المشتركة وبنسبة 65 % من النقطة النهائية للفرض بالنسبة للسنة الأولى وبنسبة 70 % من النقطة النهائية للفرض بالنسبة للسنة الثانية.

الأنشطة السلوكية المدمجة :

تحتسب هذه الأنشطة بنسبة 25 % من النقطة النهائية للفرض بالنسبة للجذع المشترك وبنسبة 20 % من النقطة النهائية للفرض بالنسبة للسنة الأولى وبنسبة 15 % من النقطة النهائية للفرض بالنسبة للسنة الثانية.

الفروض الكتابية أو الشفهية :

تحتسب بنسبة 15 % بالنسبة لجميع المستويات، وتشمل أسئلة شفهية أو فروض كتابية تنجز خلال الحصة الدراسية.

2. حساب المعدل الدوري للمراقبة المستمرة :

يتكون المعدل الدوري من حاصل قسمة مجموع النقط المحصل عليها في الحلقات الدراسية على عددها ؛ وتتراوح نقطة الدورة بين 0 و20.

2.3. البطاقة 3 :

أساليب إجراء المراقبة المستمرة وحساب المعدل.
مادة علوم المهندس – الثانوي التأهيلي.

يتم إجراء فروض المراقبة المستمرة في مادة علوم المهندس وفق المحددات الواردة في المذكرة 1426-1 الصادرة بتاريخ 16 نونبر 2007 في موضوع التقييم التربوي بالسلك الثانوي التأهيلي لمادة علوم المهندس.

1. أساليب الإجراء :

تعتمد المراقبة المستمرة لمادة علوم المهندس، مختلف أنواع وأساليب التقييم موزعة بين أنشطة تقييمية محروسة (الفروض الكتابية والفروض التطبيقية)، وأخرى غير محروسة (الفروض المنزلية، البحوث... الخ) بالإضافة للمشاريع المؤطرة، حسب ما تقتضيه طبيعة كل وحدة من الوحدات المكونة للمادة.

2. تنظيم فروض المراقبة المستمرة :

يجري فرضين محروسين مشتركين خلال كل أسدوس، ويهدف موضوع هذين الفرضين تقييم مكتسبات التلميذ في جميع الوحدات، ويتم إعدادهما جماعيا من طرف مدرسي مختلف الوحدات للقسم الدراسي الواحد.

وتتم برمجة حيز زمني ملائم للقيام بعملية التصحيح الجماعي خلال الأسبوع الموالي قصد الوقوف عند الأخطاء المسجلة لاستدراك الثغرات مع التأكيد على الجانب المنهجي والمكتسبات المشتركة بين مختلف الوحدات.

معدل الفرضين المحروسين المشتركين : % 75.
معدل الأنشطة التقويمية غير المحروسة لمجموع الوحدات : % 25.

- **خلاصة واستنتاج :**

من باب الموضوعية، يمكن تسجيل عدة ملاحظات سلبية ؛ من أهمها :

- إن «مسار»، اهتم في الدرجة بالتقييم وبطرق ضبطه ؛
- لم يعر «مسار»، على المستوى العملي أو الإجرائي أدنى اهتمام، لمكونات الفعل التعليمي التعلمي ؛ كطرق وأساليب التعليم، والمقاربة البيداغوجية، وتأهيل الموارد البشرية التربوية من مدرسات ومدرسين ومفتشين وإدارة تربوية ونواب ومدراء الأكاديميات...
- غلب على هذا التدبير، الهاجس الكمي والتقنوي والمحاسباتي، وغيب النوعية والجودة، اللتان تعتبران ضالة المنظومة التربوية التكوينية.
- كانت صياغة برنامج «مسار»، فردانية وذاتية، على خلاف الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الذي صيغ بشكل توافقي، ساهمت فيه جل فعاليات المجتمع المغربي.
- عمل «مسار»، على طمر مشروع طموح ومتكامل، الذي تمثل في الميثاق الوطني للتربية والتكوين ؛ وهذا الإجراء الانفرادي لا يمكن السماح به لأي مسؤول على وزارة التربية

الوطنية؛ لأن منظومة التربية والتكوين ؛ هي بالدرجة الأولى شأن وطني يهم جميع المواطنات والمواطنين؛ ولذلك، ينبغي وضع حد لهذه المركزية أو التمركز في اتخاذ قرارات انفرادية بخصوص قطاع حيوي يحتل المرتبة الثانية بعد الوحدة الوطنية.

إلى جانب هذه الملاحظات، فإن مفهوم «مسار»، كما سبقت الإشارة، هو مع كامل الأسف غير متأسس على المرجعية النسقية لمنظومة التربية والتكوين، وبالتالي «سيدوخ» ؛ أي سيحدث تنافرا واختلالا معرفيا مساريا لدى كل المهتمين بالشأن التربوي ؛ لأن البحث والتنقيب L'investigation ؛ لا تبدأ بتقنين التقييم ولا تهتم حتى بالتنقيط ؛ إذ المسعى الأول لهذه المقاربة البيداغوجية الملائمة لبناء الكفايات لدى المتعلمات والمتعلمين ؛ يتمثل في القدرة على حل المشكلات ؛ وبالتالي، فعندما يتوصل المتعلم لحل مشكل ما، وفق استراتيجياته الذهنية ووفق إيقاع استيعابه ؛ فإنه على إثر ذلك قد يكون قد نجح أو تفوق ؛ ويبقى الفرق إذا رغبنا في التشبث بالتقييم، يتمثل في تفييء المتعلمات والمتعلمين وفق الإيقاعات التي استغرقوها في حل مشكلة ما ؛ حيث فئة (A) تمثل الذين كان إيقاعهم سريع، و(B) من كان إيقاعهم متوسط، و(C) من كان إيقاعهم أقل من المتوسط.

والمشكلة العظمى التي تبناها «مسار»، تتمثل فيما يلوح في الأفق من تداول حول «تيسير»، كخطوة ثانية، مفادها مراقبة المقيمين من مدرسين ومدرسات من طرف المفتشين التربويين وغيرهم؛ أي إعادة تقييم المقيم أو التقييم ؛ وكأن المشكلة الأساس بالمنظومة التربوية المغربية تتجسد في عملية التقييم، وليس في مشروع تربوي شامل ومتكامل، لا تحتل فيه عملية التقييم سوى حيزها المنطقي ؟!

إلى جانب هذا وذاك ؛ ما هي المناهج المتبعة حاليا بمنظومتنا التعليمية ؟ هل متبناة لبيداغوجيا الكفايات واستراتيجيا الإدماج ؟ أم أن الأمر متروك للحابل على الغارب ؟!

الواقع أن كل وزير جديد في حكومة جديدة ؛ يضع في سلة المهملات كل الجهود والمشاريع التي تبناها الوزراء السابقون ؛ وبذلك يعمد إلى «مسح السبورة» ؛ وعلى إثر ذلك تفتقد الاستمرارية في التشييد والبناء الضرورية لتطور نجاعة المنظومة التربوية ؛ الأمر الذي يقود إلى القول، إن منظومتنا التربوية المغربية تخضع للمنطق اللامنطقي المتمثل في الميزاجية، وإثبات الذات من خلال تجديد بغرض التجديد ؛ دون الأخذ بعين الاعتبار التجارب السابقة عنه ؛ وهذا ما يصطلح إبيستيمولوجيا بالقطيعة ؛ لكن القطيعة المتبناة في منظومة التربية والتكوين المغربية، لا ترقى إلى مستوى هذا المفهوم العلمي ؛ بل هي قطيعة من أجل القطيعة لا أقل ولا أكثر. من هنا، يتبين جانب كبير من الاستهتار والتغييب للعقل والعقلانية في اتخاذ القرارات الفردانية ؛ دون إيلاء أي اعتبار للمصالح الوطنية، على حد القولة الشهيرة، «من بعدي فاليأتي الطوفان» !؟

خلاصة

راودتنا فكرة التأليف في هذا الموضوع الشاسع من حيث مجالاته ؛ لأن الكتابة حول «مستجدات التربية والتكوين» ؛ تتطلب في الدرجة الأولى الإلمام بأهم تلك المستجدات ؛ هذا إلى جانب الصيغة والمنهجية التي ينبغي أن تقدم فيها ؛ لأن الكتابة في موضوع من مواضيع مستجدات التربية والتكوين، تختلف من حيث المرجعية والحجم اللازم لذلك الموضوع ؛ ثم مسألة التراتبية المنطقية والمعرفية التي تطرح نفسها في هذا المجال بإلحاح.

لذلك، عمدنا إلى التروي والتأني، إلى أن نضج مشروع هذا المؤلف في ذهننا، من حيث المقاربة المنهجية الملائمة لروحه وخصوصيته. لكن رغم المجهودات المبذولة في هذا المؤلف ؛ فهي غير كافية للباحثين، الذين يرغبون في تعميق معارفهم بخصوص بعض المواضيع الواردة في هذا المؤلف ؛ لأن المسعى منه، كان بالدرجة الأولى اختزال واختصار أهم مواضيع مستجدات التربية والتكوين، خاصة للراغبين في التكوين الذاتي بخصوص أهم تلك المستجدات، أو الذين لا يتسع لهم الوقت للاطلاع على المراجع المعتمدة بكاملها، أو الذي ليست لديه إمكانات مادية لاقتناء تلك المراجع.

لم نعمد في هذا المؤلف إلى التبسيط من أجل التبسيط ؛ بل كانت المناولة لمختلف المواضيع بشكل أكاديمي، احترمت فيها المستوى الضروري للمعرفة المقدمة والتوثيق بأهم المراجع المعتمدة ؛ إلى جانب ترتيب فصول المؤلف وفق منهجية متكاملة ومتدرجة، انطلقت مما هو عام إلى ما هو خاص ؛ هذا إلى جانب تركيزنا على المواضيع المحاينة في مجال التربية والتكوين، والتي تشكل حاجة ماسة بالنسبة للمدرسات والمدرسين وكل المهتمين بالشأن التربوي، سواء داخل المغرب أو بالدول العربية.

ويبقى أملنا في المستقبل، إن شاء الله، تطعيمه بمستجدات تربوية أخرى، بعد نفاذ هذه الطبعة الأولى.

بيبلوغرافيا

• **بالعربيـــة :**

1. **إبراهيم الحيسن** : التربية على الفن – حفر في آليات التلقي التشكيلي والجمالي، تقديم عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة بالدار البيضاء / المغرب 2009.

2. **إبراهيم الحيسن** : القيم في الفن والجمال، تقديم عبد الكريم غريب مجلة عالم التربية، عدد 21، مطبعة النجاح الجديدة بالدار البيضاء / المغرب 2012.

3. **ابن منظور** : لسان العرب، الجزء 2، دار صادر، بيروت 1995.

4. **ابن رشد** : فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من اتصال دراسة وتحقيق محمد عمارة، دار المعارف، مصر.

5. **إدغار موران** : المعارف السبع الضرورية، ترجمة حماني أقفلي وعز الدين الخطابي، مجلة المدرسة المغربية، المجلس الأعلى للتعليم، عدد 1، ماي، الرباط / المغرب 2009.

6. **العربي أسليماني** : المعين في التربية – مرجع الامتحانات المهنية والكفاءة التربوية ومباراة التفتيش (كتاب للجميع)، مطبعة النجاح الجديدة بالدار البيضاء / المغرب 2010.

7. **العربي فرحاتي** : تاريخ الفكر التربوي لمجتمعات ما قبل الميلاد، مراجعة وتقديم عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة بالدار البيضاء / المغرب 2004.

8. **العربي سليماني ورشيد جرموني** : قضايا تربوية، مراجعة وتقديم عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة بالدار البيضاء / المغرب 2005.

9. **اتحاد الكتاب العرب** : جريدة الأسبوع الأدبي، عدد 981، دمشق 2005.

10. **اتحاد الجامعات العربية** : المؤتمر الثاني حول الجامعات والمجتمع المعاصر، مصر 1973.

11. **المكي المروني** : الإصلاح التعليمي بالمغرب، منشورات كلية الآداب بالرباط 1996.

12. **الحسن بوقسيمي** : مدلول الحكامة بين الأمس واليوم، مجلة مسارات جديدة، إشراف عبد الكريم غريب، العدد الثاني، أكاديمية دكالة / عبدة، مطبعة النجاح الجديدة بالدار البيضاء / المغرب 2010.

13. **المملكة المغربية / اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين** : الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الرباط / المغرب 2000.

14. **المملكة المغربية / وزارة التربية الوطنية**، مديرية العمل التربوي، قسم تأطير وتأهيل أطر الإدارة التربوية، ملتقى يوليوز بالرباط / المغرب 2001.

15. **المصطفى صويلح** : التربية المدرسية على قيم حقوق الإنسان، مجلة عالم التربية، عدد 21، مطبعة النجاح الجديدة بالدار البيضاء / المغرب 2012.

16. **التقرير الخمسيني** : المغرب الممكن – إسهام النقاش العام من أجل طموح مشترك، مطبعة النشر المغربية 2006.

17. **بوشعيب الزين** : التربية الجمالية بالمدرسة المغربية – محاولة للتركيب – مجلة عالم التربية، عدد 11، مطبعة النجاح الجديدة بالدار البيضاء / المغرب 2002.

18. **پول كلي** : نظرية التشكيل، ترجمة وتقديم عادل السيوي، دار ميرت 2003.

19. **بنجامين سبوك** : موسوعة العناية بالطفل، ترجمة الكيالي وإيلي لاوند، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت 1972.

20. **جلال الدين الغزاوي** : حوليات كلية الآداب، الحولية الرابعة، الكويت 1983.

21. **جواكيم دولوز ومن معه** : لغز الكفايات في التربية، ترجمة عبد الكريم غريب وعز الدين الخطابي، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح بالدار البيضاء / المغرب 2005.

22. **داود الطيب** : تمويل التنمية الاقتصادية من منظور إسلامي، رسالة ماجستير في العلوم الاقتصادية 1990.

23. **ديبونت روبيرت** : مكافحة العقاقير المؤدية للإدمان، ترجمة وليد الترك ورياض عوض، الجامعة الأردنية 1991.

24. **هشام شرابي** : مقدمات لدراسة المجتمع العربي، الدار المتحدة للنشر، بيروت 1975.

25. **وزارة التربية الوطنية** : الكتاب الأبيض، الجزء الثالث، المناهج التربوية للسلك الإعدادي؛ المغرب، يونيو 2002.

26. **زكرياء هاكم** : الحكامة في تدبير الفصل المدرسي وفق المقاربة بالكفايات، مجلة مسارات جديدة، إشراف عبد الكريم غريب ؛ العدد 2، أكاديمية دكالة / عبدة بالجديدة، مطبعة النجاح الجديدة بالدار البيضاء / المغرب 2010.

27. **زهير حطب** : تطور بنى الأسرة العربية والجذور التاريخية والاجتماعية لقضاياها المعاصرة ؛ معهد الإنماء العربي، بيروت 1976.

28. **حليم بركات** : المجتمع العربي المعاصر، مركز الدراسات العربية، بيروت 1986.

29. **طلعت منصور** : سيكولوجية الاتصال، عالم الفكر، 1980.

30. **كزافيي روجرس** : التدريس بالكفايات - وضعيات الإدماج والمكتسبات، ترجمة عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة بالدار البيضاء / المغرب 2007.

31. **كريستيان ديبوير ومن معه** : تقييم الكفايات - السيرورات المعرفية نماذج والممارسات والسياقات، ترجمة عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة بالدارالبيضاء / المغرب 2012.

32. **لومير لوباتريك** : علم النفس المعرفي، ترجمة عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة بالدار البيضاء / المغرب 2011.

33. **ليلى كرم** : الاتجاهات الحديثة في إعداد وتأهيل معلمي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، مجلة تنمية الموارد البشرية، العدد الرابع، جامعة فرحات عباس - ستيف، الجزائر 2008.

34. **موسى سلمان** : علاقة القيم الاجتماعية والتربوية في ممارسة التعليم ومدى التزام المعلمين؛ رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، غير منشورة، 2001.

35. **مجلة عالم التربية** : البرنامج الاستعجالي أو إصلاح الإصلاح في منظومة التربية والتكوين، مطبعة النجاح الجديدة بالدار البيضاء / المغرب 2010.

36. **محمد فاتحي** : تقييم الكفايات، مراجعة وتقديم عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة بالدار البيضاء / المغرب 2004.

37. **محمد فاتحي** : التربية على قيم المواطنة والسلوك المدني – المفعول الفردي والمسؤولية المشتركة، مجلة عالم التربية، عدد 21، مطبعة النجاح الجديدة بالدار البيضاء / المغرب 2012.

38. **ماري بارث** : تعلم التجريد، ترجمة عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة بالدار البيضاء / المغرب 2007.

39. **محمد العامري** : عزلة الفراغ، منشورات وزارة الثقافة الأردنية 2003.

40. **محمد شبعة** : حوار في مجلة عالم التربية تحت عنوان : الحركة التشكيلية والثقافة الجمالية بالمغرب، عدد 11، مطبعة النجاح الجديدة بالدار البيضاء / المغرب 2001.

41. **محمد الدريج** : المشكلات الأسرية والانفعالية للمراهق المغربي، مجلة التدريس لكلية علوم التربية بالرباط 1979.

42. **محمد بهاوي** : المدرسة والتربية على قيم التسامح، مجلة عالم التربية، عدد 21، مطبعة النجاح الجديدة بالدار البيضاء / المغرب 2012.

43. **محمد بردوزي** : تحديث التعليم بالمغرب – نحو تفعيل الميثاق الوطني ؛ منشورات التحديث بالمغرب.

44. **محمد بهاوي** : الفلسفة لتلامذة الباكالوريا، مراجعة وتقديم عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة بالدار البيضاء / المغرب 2010.

45. **محمد بهاوي** : الفلسفة من خلال نصوص فلسفية مختارة ؛ مراجعة وتقديم عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة بالدار البيضاء / المغرب 2011.

46. **ميلود حبيبي** : الاتصال التربوي وتدريس الأدب، المركز الثقافي العربي، 1993.

47. **مصطفى شميعة** : الإدارة التربوية وحكامة التدبير – مقترحات عملية لتثبيت حكاية جيدة بالمدرسة المغربية، منشورات مقاربات، المغرب 2012.

48. **مصطفى شميعة** : تكوين الإدارة التربوية بين مخططات الإصلاح ومقتضيات الجودة ؛ مجلة عالم التربية، العدد 22، مطبعة النجاح الجديدة بالدار البيضاء / المغرب 2013.

49. **مصطفى عمر التير** : النفط والتنمية غير المتوازنة، مجلة الوحدة، المجلس القومي للثقافة العربية، عدد 44، أبريل 1988.

50. **مصطفى عبد المجيد كارة** : مقدمة في الانحراف الاجتماعي، معهد الإنماء العربي، بيروت 1985.

51. **محمد بنيسا** : انطلاق إجراءات التحديث في إطار التدبير الجهوي لمنظومة التربية والتكوين، مجلة عالم التربية، عدد 13، مطبعة النجاح الجديدة بالدار البيضاء / المغرب 2003.

52. **محمد عباس نور الدين** : التنشئة الأسرية ؛ مراجعة وتقديم عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة بالدار البيضاء / المغرب 2005.

53. **صلاح صالح** : هوية التشكيل العربي بين المحلية والعالمية، مجلة الصورة، عدد 1، دائرة الثقافة والإعلام بالشارقة، نونبر 2000.

54. **علال بن العزمية** : أطروحات الصراع والتثاقف في زمن العولمة – صراع الحضارات والثقافات، تقديم عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة بالدارالبيضاء / المغرب 2011.

55. **عبد اللطيف الجابري** : تأهيل الموارد البشرية، مراجعة وتقديم عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة بالدار البيضاء / المغرب 2012.

56. **عبد اللطيف الفاربي** : الحكامة من أجل جودة منظومة التربية والتكوين، مجلة عالم التربية، عدد 20، مطبعة النجاح الجديدة بالدار البيضاء / المغرب 2011.

فهـــرس

• مقدمة 3

1
مسار التربية لدى الإنسانية

• مدخـــل 5
أولا : التربية والثقافة لدى المجتمعات البشرية الأولى 6
ثانيا : التربية والثقافة لدى مجتمعات الشرق الأقصى 9
1. التربية والثقافة في الهند القديمة 9
2. التربية والثقافة في الصين القديمة 11
3. التربية والثقافة في اليابان 13
ثالثا : التربية والثقافة لدى الشعوب الإفريقية القديمة 14
1. التربية والثقافة لدى المجتمع المصري القديم 14
2. التربية والثقافة في افريقيا السوداء 18
رابعا : التربية والثقافة لدى اليونان 19
1. التربية في عهد النهضة اليونانية «إسبارطة» 19
2. التربية في أتينا 21
3. التربية والثقافة في الحضارة الرومانية 22
خامسا : التربية الحديثة ما بين المنطقية والتناقض 25

2
فلسفة التربية

• مدخـــل 28
أولا : العلاقة بين الفلسفة والتربية 28
ثانيا : من الفلسفات التقليدية إلى الفلسفات التقدمية 29
1. الفلسفة التقليدية 29
2. الفلسفة التقدمية 29

ثالثا : أهداف التربية 38
1. ماهية الهدف وطبيعته 38
2. الأسس التي يرتكز عليها وضع الأهداف 39
3. الأهداف العامة 41
4.الأهداف المحددة 43

3

سوسيولوجيا المدرسة

• مدخـــل 45
أولا : مفهوم المدرسة وواقع الحال 46
1. حداثة ابتكار مفهوم المدرسة 46
2. المدرسة الحديثة علاقة بيداغوجية 46
3. تلازم المدرسة والسلطة الجديدة 47
ثانيا : المدرسة كفضاء لإعادة الإنتاج 47
1. إعادة إنتاج قيم مشتركة 48
2. إعادة إنتاج قيم إجتماعية صراعية 48
3. المدرسة عامل لشرعنة التراتبيات 49
ثالثا : المدرسة عامل لتكريس الفوارق 49
تفاوت المسارات 50
رابعا : المدرسة والمجتمع 50
1. التكافؤ ودمقرطة التعليم 51
2. النجاعة واللامركزية واستقلالية المؤسسات 51
3. دور المدرسة في التنشئة الاجتماعية 52
4. المدرسة مسلك للاستثمار في الرأسمال البشري 54
خامسا : المدرسة في مواجهة التنوع الحضاري 55
سادسا : الوظيفة التربوية للمدرسة 57

4

التنشئة الأسرية

• مدخـــل 59
أولا : الأسرة ووظيفة تلبية حاجات الأبناء 60

1. البنية الأسرية 60
2. الأسرة بين انتظارات أفرادها وإكراهات الواقع 62
3. مسؤولية الأسرة ومسؤولية المجتمع 62
4. بين العلاقة البيولوجية والعلاقة النفسية الاجتماعية 63
5. بين النرجسية الأبوية ورغبة الأبناء في الاستقلال 64
ثانيا : علاقة الأسرة والأبناء 65
1. الأسرة بين حب الأبناء ورغبة هؤلاء في الاستقلال عنها 65
2. الطفل والانعزال 66
3. لكي يكون الطفل مرغوبا فيه 67
4. حاجة الأبناء إلى الحب وإلى سلطة توجيهية 68
5. الثقة في الأبناء غير كافية لحمايتهم من الانزلاق 69
6. مكانة قيم التضامن والتعاون داخل الأسرة 70
7. نظرة الطفل للآخرين ومسؤولية الأسرة في تكوينه 72
ثالثا : المناخ الأسري وتأثيره في شخصية الطفل 72
1. دور الأب داخل الأسرة 72
2. دور الأم داخل الأسرة 73
3. حاجة الطفل إلى الشعور بالأمان 74
4. دور الأسرة في تنمية التفكير الإبداعي 75
• خـلاصـــة 76

5
علم النفس التربوي

أولا : مفهوم علم النفس التربوي 77
1. قضايا متصلة بالمدرس 78
2. قضايا متصلة بالمتعلم 78
3. قضايا تتصل بالعلاقة 78
ثانيا : المهام الكبرى لعلم النفس التربوي 79
1. مهام المدرس 79
2. مهام الإدارة التربوية 80
3. مهام المتعلم 82

4. مهام المنهاج الدراسي 83
5. مهام الإدارة التربوية الجهوية 83
6. مهام الإدارة التربوية المركزية 87
• خـلاصـــة 85

6

شخصية المتعلم من خلال المرجعيات السيكولوجية والبيداغوجية والديداكتيكية

• تـقـديـــم 86
أولا : التلميذ في مواجهة المسائل المدرسية 87
1. الفصل المدرسي كمجتمع اعتيادي 88
2. مهمة التلميذ(ة) 88
3. التعلم يقتضي إرساء شبكة 89
ثانيا : مميزات المتعلمين والمتعلمات 90
1. تنوع مجموعات التعلم 90
2. الاختلاف الجنسي بين التلاميذ 91
2.1. الأنشطة والتواصل 91
2.2. السلوك في القسم الدراسي 92
2.3. النظرة إلى الذات والتحفيز 92
3. التفريق ضرورة سيكولوجية وبيداغوجية 94
ثالثا : المعيش اليومي داخل المؤسسة المدرسية 95
1. تعلم الامتياز المدرسي 95
2. علاقة المتعلم بالمدرس 96
3. التفاعل ما بين المدرس والمتعلمين داخل الفصل الدراسي 97
4. مظاهر العنف والشغب والزيغ بالفضاء المدرسي 98
رابعا : الأساليب المعرفية لدى التلاميذ 100
1. التلميذ السيكولوجي 100
2. التلميذ الإبستيمولوجي 101
3. التلميذ الاستراتيجي 102

4. التلميذ المنهجي 104
5. التلميذ المحلل 104

7

الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة

أولا : المفهوم والتعريفات الإجرائية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة 106
• مدخـــل 106
1. الطفولة والحاجة 106
1.1. مفهوم الطفولة 106
1.2. مفهوم الحاجة 107
1.3. مفهوم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة 107
2. المفهوم الموضوعي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة 107
2.1. الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة / المعاقين 108
2.1.1. المفهوم العام للإعاقة 108
2.2. الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة / الموهوبين 109
2.2.1. المفهوم العام للأطفال الموهوبين والعباقرة 109
ثانيا : أساليب واستراتيجيات تدريس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة 110
1. بخصوص الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة / المعاقين 110
2. بخصوص الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة / الموهوبين والعباقرة 111
ثالثا : كفايات ومؤهلات مدرسي المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة 111
رابعا : إيقاعات التعلم مربط الفرس في إعداد المناهج وتأهيل المدرسين 112
• خـــلاصـــة 113

8

شخصية المدرس(ة) ومواصفاته التربوية

• مدخـــل 115
أولا : إشكالية مهنة التدريس 116
1. تصور المدرس(ة) لمهنته(ها) 117
1.1. قيم ومبادئ المدرس(ة) 117
2. الصورة التي يحملها المدرس(ة) عن نفسه(ها) 118

2.1. الحالة النفسية للمدرس(ة) في أول مواجهة 118
2.2. انعدام التواصل وتوتر العلاقات 119
3. تمثل المدرس(ة) للمفتش(ة) التربوي 119
ثانيا : مواقف المدرس(ة) من المتعلمين والمتعلمات 120
1. السلوكات المدانة من قبل المدرس(ة) والسلوكات غير المرغوب فيها 120
2. كيف يعود المدرس(ة) التلاميذ والتلميذات على الاحترام 120
3. سبل ضبط القسم الدراسي 121
4. العلاقة بين النظرية والواقع 121
5. العنف والحوار 122
6. الحقوق والواجبات المهنية 122
ثالثا : من أجل مواصفات مثلى للمدرس(ة) 123
1. العقد الديداكتيكي 123
2. التواصل التربوي 124
2.1. مفهوم التواصل التربوي 124
2.2. أنماط التواصل ومكوناته 126
2.3. شروط التواصل الفعال 128
2.4. التعلم والتواصل 129
2.5. دور المدرس(ة) في إنجاح المدرسة .....

9

المواصفات التربوية والبيداغوجية للإدارة التربوية

أولا : الإدارة التربوية بين مخططات الإصلاح ومقتضيات الجودة المنشودة 132
• **مدخـــل** 132
1. إصلاح الإدارة التربوية ورهان الجودة – السياق والأفق 133
2. رهان الجودة بين حكامة التدبير وسلطوية التسيير 135
3. تكوين أطر التربية الجدد 136
ثانيا : مرجع وكفايات الإداري(ة) التربوي / المواصفات 142
• **مدخـــل** 142
1. أي مفهوم للإدارة التربوية في ظل المنظور الجديد للميثاق الوطني للتربية والتكوين 142
2. مهام مديري المؤسسات التعليمية 143

3. التكوين المستمر لمديري المؤسسات التربوية 162
1. تدبير المؤسسة التعليمية في مجال التدبير المالي والتسيير الإداري والتربوي 162
2. التسيير المالي والمادي للمؤسسة 162
3. التواصل والعلاقات مع المحيط 163
4. الإعلاميات في الوسط التربوي 166
5. تقنيات التوثيق 167
6. التقييم البيداغوجي الوظيفي والإحصائيات 168
• خـلاصـــة 170

10
المدرسة والأسرة

• مدخـــل 171
أولا : الأســرة 171
1. التنشئة الأسرية وأنماط ممارستها 173
2. وظيفة الأسرة كفاعل اجتماعي 174
2.1. دور الأسرة في الفعل التربوي 175
2.2. الأسرة ونقل المعارف 176
2.3. الطرائق والأساليب التربوية الأسرية 177
2.4. دور الأسرة في معالجة المشاكل لتربوية 178
2.5. الأسرة ومسألة نقل القيم 180
2.6. الأسرة ومرافقة التمدرس 181
2.7. علاقة الآباء بالفضاء المدرسي 183
ثانيا : المدرسة 184
• مدخـــل 184
1. دلالة المدرسة 185
2. وظيفة المدرسة 186
2.1. المدرسة بين التقليد والحداثة 187
2.2. حول الرغبة في مدرسة مثلى 188
ثالثا : علاقة المدرسة بالأسرة 189
1. بيئة المدرسة ومناخها الاجتماعي 189

2. تأثير المدرسة في التنظيم الاجتماعي 189
3. التعاون بين الأسرة والمدرسة 190
3.1. الدعامات التربوية للتعاون بين الأسرة والمدرسة 190
3.2. مجالات التعاون بين الأسرة والمدرسة 192

11
الميثاق الوطني للتربية والتكوين

• مدخـــل 194
أولا : المبادئ الأساسية 195
1. المرتكزات الثابتة 195
2. الغايات الكبرى 195
3. حقوق وواجبات الأفراد والجماعات 196
4. التعبئة الوطنية لتجديد المدرسة 197
ثانيا : مجالات التجديد ودعامات التغيير 197
1. نشر التعليم وربطه بالمحيط الاقتصادي 197
2. التنظيم البيداغوجي 200
3. الرفع من جودة التربية والتكوين 204
4. الموارد البشرية 207
5. التسيير والتدبير 209
6. الشراكة والتمويل 211

12
البرنامج الاستعجالي

• مدخـــل 214
أولا : الأقطاب أو المجالات والمشاريع المتضمنة بالبرنامج الاستعجالي 215
1. القطب أو المجال الأول المتعلق بالتعليم 215
2. القطب أو المجال الثاني المتعلق بالارتقاء بالجودة 216
3. القطب أو المجال الثالث المرتبط بالحكامة 218
4. القطب أو المجال الرابع المرتبط بالرفع والارتقاء بكفاءات الموارد البشرية التربوية . 219

13
انفتاح المدرسة على المحيط

• مدخـــل 221
أولا : المدرسة والمحيط والانفتاح 221
1. مفاهيم ودلالات مثلت المدرسة والمحيط والانفتاح 221
2. إشكالية الانفتاح 223
ثانيا : مجالات انفتاح المدرسة على المحيط 224
1. انفتاح المدرسة على المحيط الاقتصادي 224
1.1. الإطار القانوني لتنظيم الشراكة والتعاون 225
1.2. ملاءمة التربية والتكوين مع المحيط الاقتصادي 225
1.3. المردودية الخارجية لمنظومة التربية والتكوين 226
2. الانفتاح على المحيط الاجتماعي 230
3. الانفتاح على المحيط الثقافي 231
4. الانفتاح على المحيط السياسي 231
ثالثا : الانتقادات الموجهة إلى المدرسة وإلى المحيط 233
1. الانتقادات الموجهة إلى المدرسة 233
2. الانتقادات الموجهة إلى المحيط 235
• خـــلاصـــة 236

14
الحكامة في مجال التربية والتكوين

• مدخـــل 237
أولا : مفهوم الحكامة بين الأمس واليوم 238
• توطئـــة .....
1. الحكامة أو المفهوم الجديد للسلطة 240
2. الحكامة ركيزة لقيادة فاعلة 241
3. الحكامة تدبير عقلاني للمؤسسات 243
ثانيا : الحكامة التربوية 245
• توطئـــة 245
1. الرهانات الايتيقية للحكامة التربوية 246

ثالثا : الحكامة في مجال التربية والتكوين : الرهانات والأسس والمعايير 248
• توطئـة 248
1. رهانات الحكامة في مجال التكوين 249
1.1. التكوين الأساسي 249
1.2. التكوين المستمر 250
1.3. أسس ومعايير الحكامة في التربية والتكوين 250
رابعا : الحكامة في تدبير الفصل المدرسي وفق المقاربه بالكفايات 251
• توطئـة 251
1. الكفايات المهنية الأساسية 252
2. مهام التدريس 253
3. مهام تدبير التعلمات وتيسيرها 253
4. مهام التعاون والعمل الجماعي والتنسيق المندمج 254
5. مهام التنمية المهنية 254
6. مهام التنشيط الثقافي والانفتاح على محيط المدرسة 254
خامسا : الحكامة في ظل التشارك بين الأسرة والمدرسين 255
• توطئـة 255
1. الشراكة بين الأسرة والمدرسة، لماذا ؟ 255
2. سبل تحقيق التشارك بين الأسرة والمدرسة 256
3. قياس وتقييم درجة التشارك بين الآباء والمدرسين 256
• خـلاصـــة 257

15

مرجعية الكفايات كدعامة للاستثمار في العنصر البشري

• مدخـــل 258
أولا : لماذا التدريس بالكفايات ؟ 259
• توطئـة .....
ثانيا : مفهوم الكفايات 260
1. مفهوم الكفايات حسب محمد الدريج 260
2. مفهوم الكفايات حسب بوتكلاي 260
3. مفهوم الكفايات حسب عبد الكريم غريب 254

4. مفهوم الكفايات حسب مومن 263
5. مفهوم الكفايات حسب عمر بيشو 263
6. مفهوم الكفايات حسب هموني 264
ثالثا : من الكفايات إلى الأهداف 265
رابعا : الإحاطة بالتكوين عن طريق الكفايات 266
خامسا : هل يتعلق الأمر بكفايات غير قابلة للتأهيل ؟ 268
سادسا : القدرات الاجتماعية 269
سابعا : تطبيع الكفايات 270
ثامنا : التدبير بواسطة الكفايات 272
• خـلاصـــة 273

16

بيداغوجيا المشروع واستراتيجياتها في بناء الكفايات

• مدخـــل 274
أولا : مفهوم المشرعة 275
ثانيا : مفهوم المشروع 276
ثالثا : محددات مكونات المشروع 277
1. محددات الجماعة 278
2. المحددات التنظيمية 278
3. المحددات المؤسساتية 279
رابعا : بيداغوجيا المشروع مفهومها واستراتيجياتها 279
1. مقاصد بيداغوجيا المشروع 280
2. استراتيجيات المشروع 281
2.1. الاستراتيجيات الوجدانية 282
2.2. الاستراتيجيات العقلانية 282
خامسا : المشروع والاختيارات الدراسية والمهنية للتلميذ 283
• توطئـة 283
1. مشروع المؤسسة المدرسية 284
2. التقييم في بيداغوجيا المشروع 286

17

بيداغوجيا الإدماج
استراتيجيا ناجعة لبناء الكفايات

• مدخـــل 288
أولا : أي مفهوم لبيداغوجيا الإدماج ؟ 289
1. المفهوم العائق لبيداغوجيا الإدماج 289
2. المفهوم الصحيح لبيداغوجيا الإدماج 290
2.1. الوضعيات المسائل التقليدية والوضعيات المسائل المتناوبة 290
2.2. الأسس السيكولوجية والإبيستيمولوجية لبيداغوجيا الإدماج 291
2.3. في تعريف لبيداغوجيا الإدماج 294
ثانيا : الأهداف المتوخاة من بيداغوجيا الإدماج 296
ثالثا : المفاهيم الرئيسة المرتبطة ببيداغوجيا الإدماج 297
1. مفهوم الكفاية 297
2. الموارد 298
3. الوضعية الهدف 298
4. فئة الوضعيات 299
5. الهدف النهائي للإدماج 301
رابعا : تصور التعلمات في إطار بيداغوجيا الإدماج 302
1. التعلمات المرتبطة بالدرايات والاتقانات وحسن التواجد 303
2. أنشطة تعلم الإدماج 303
خامسا : آثار بيداغوجيا الإدماج على ممارسات المدرس(ة) 304
1. آثار بيداغوجيا الإدماج على تخطيط التعلمات 304
2. آثار بيداغوجيا الإدماج على تسيير التعلمات 306
3. آثار بيداغوجيا الإدماج على تقييم مكتسبات التلاميذ والتلميذات 308
4. آثار بيداغوجيا الإدماج على المعالجة 308
• خـلاصـــة 309

18

البيداغوجيا الفارقية استراتيجيا لبناء الكفايات

• مدخـــل 310

أولا : الكفايات في علوم التربية 310
1. المدخل الأول 312
2. المدخل الثاني 312
3. المدخل الثالث 313
ثانيا : أسس البيداغوجيا الفارقية 315
• توطئـة 315
1. تفريق سيرورات التعلم 316
2. تعريف محتويات التعلم 316
ثالثا : استراتيجيا الفارقية 316
• توطئـة 316
2. موضع التشخيص الأولي في التدرج البيداغوجي 318
3. اختلاف الإطار الحياتي للجماعة 318
3.1. اختلاف الانتماء السوسيواقتصادي 319
3.2. اختلاف الأصل السوسيوثقافي 319
3.3. اختلاف الأطر السيكوأسرية 321
3.4. اختلاف الاستراتجيات الأسرية 321
4. تنوع سيرورات التعلم لدى التلاميذ 322
4.1. تنوع التحفيزات لدى التلاميذ للعمل والتعلم 322
4.2. اختلاف الأعمار 322
4.3. تنوع الإيقاعات 323
4.4. تنوع مراحل النمو الإجرائي 323
4.5. تنوع تدبير الصور الذهنية 324
4.6. تنوع أنماط التفكير واستراتيجيات الاكتساب 325
7.4. تنوع أنماط التواصل والتعبير 326
8.4. اللاتجانس ما بين المكتسبات القبلية 327

19

نهـج التقصـي

استراتيجيا لبناء الكفايات لدى المتعلمين

• مدخـــل 328
أولا : مفهوم نهج التقصي 328

ثانيا : المبادئ التي يقوم عليها نهج التقصي 330
ثالثا : خطوات التقصي 331
• خـلاصـــة 333

20

بناء الكفايات من خلال المجزوءات

• مدخـــل 335
أولا : مرجعية المجزوءات 336
ثانيا : مفهوم المجزوءات 337
ثالثا : أنواع المجزوءات 338
1. المجزوءة القائمة على المادة الدراسية 338
2. المجزوءة القائمة على الخبرة 339
3. المجزوءة المرجع 340
رابعا : بناء المجزوءات 340
1. تحليل الحاجات 341
2. صياغة الأهداف والكفايات 341
3. تحليل مهام التعلم 341
4. إنجاز الوحدة 341
5. تقييم الوحدة 341
خامسا : أهداف التدريس بالمجزوءات 342
سادسا : استراتيجيا التدريس بالمجزوءات 342
1. تقدير خصائص التلميذ(ة) 342
2. تحليل المعرفة القابلة للتدريس 343
3. معرفة إمكانات المدرس(ة) 343
سابعا : التقييم من خلال المجزوءات 344
1. التقييم التشخيصي 345
2. التقييم التكويني 345

21

استراتيجيا الوضعيات المشكلات لبناء الكفايات

• مدخـــل 347

أولا : من أجل تعريف دقيق لمفهوم الوضعية المشكلة 348
ثانيا : أصناف المشكلات 349
أ – مشكلات تتعلق باكتشاف القواعد والعلاقات 349
ب – مشكلات تتعلق بتغيير الوضعيات 349
ج – مشكلات تنظيمية 349
ثالثا : مجال الكفاية 350
1. معرفة الاستراتيجيات 350
2. التعرف على الذات 351
3. التعرف على المهمة 351
4. التعرف على المحتوى 352
5. التعرف على السياق 353
رابعا : مسالك البحث في الوضعيات المشكلات 354
1. بناء التأويل 354
2. عمليات البحث عن الحل 355

22
تقييم الكفايات

أولا : إسهام السيكولوجيا المعرفية في عملية التقييم 358
1. التقييم الإجمالي 358
2. التقييم التكويني 359
ثانيا : نظرية ACT لأندرسون كنموذج شمولي 359
1. نظرية أندرسون في مجال التربية 361
2. نتائج نظرية أندرسون في التقييم 362
3. المقاربة التحليلية للسيرورات الذهنية .....
ثالثا : التقييم الذاتي 363
1. أنماط إشراك المتعلم في سيرورة التقييم 364
2. وعود التقييم الذاتي 365
3. التقييم الذاتي وضبط التعلمات 367
4. ضرورة التقييم الذاتي 368
رابعا : النجاعة الشخصية كهدف 369

خامسا : مقاربات قياس التقييم 370
1. قياس التغيير 371
2. تحليل الأخطاء المنتظمة 371
3. المقاربة التحليلية للسيرورات الذهنية 372
سادسا : الإطار السيكوبيداغوجي لتقييم الكفايات 373
1. تقييم الكفايات عند دوكيتيل 374
2. تقييم الكفايات حسب كاردينى 373
3. تقييم الكفايات حسب بلوم 375
4. تقييم الكفايات حسب كانيي 376
سابعا : الإطار المنهجي لتقييم الكفايات 377
1. الإطار العام لمنهجية التقييم 377
2. الإطار المرجعي لتقييم الكفايات 379

23
التربية على القيم

• توطئة 382
أولا : التربية على القيم ومجالاتها 382
1. القيم العالمية وأثرها في السلوك الإنساني 382
2. التربية على القيم 383
2.1. القيم والتنشئة الاجتماعية للفرد 385
2.2. التربية على الديمقراطية 389
2.3. التربية على قيم المواطنة والسلوك المدني 390
2.4. التربية على قيم البيئة 392
2.5. التربية على القيم الجمالية 392
ثانيا : المدرسة والتربية على القيم 394
1. المدرسة والتربية على قيم المواطنة 395
2. المدرسة والتربية على قيم التسامح 396
3. المدرسة والتربية على حقوق الإنسان 398
ثالثا : الأسرة والتربية على القيم 400
رابعا : وسائل الاتصال والتربية على القيم 401

24
التربية على الفن

أولا : مفهوم الفن 403
• مدخـــل 403
ثانيا : العلاقة ما بين التلقي والتأويل 404
ثالثا : التلقي والتلقي التشكيلي 405
1. مفهوم الإدراك 406
2. مفهوم التذوق الفني 407
3. مفهوم التواصل المعنوي 408
رابعا : آليات التلقي 409
• توطئـة 409
1. معايير الحكم والتذوق 411
2. رؤية المتلقي 411
خامسا : الدرس الجمالي 412
• توطئـة 412
1. وظائف التربية الفنية 413
2. التربية التشكيلية وأثرها في تكوين شخصية المتعلم 414
3. التربية على النقد 416
سادسا : التربية الجمالية في المدرسة المغربية 417

25
التدبير بالنتائج

• مدخـــل عام 419
أولا : مؤشرات الإنجاز 420
1. الإطار النظري للتدبير بالنتائج 420
2. المفاهيم الأساس 421
3. أمثلة على مؤشرات تقييم الإنجاز 422
4. تمرين لتوضيح مؤشرات الإنجاز 423
4.1. المشكلة 423
4.2. الوضعية 423

4.3. مثالين توضيحيين 424
• خـلاصـــة 424

26
تدبير وتأهيل الموارد البشرية

أولا : تدبير الموارد البشرية 425
1. مفهوم الموارد البشرية 425
2. الموارد البشرية في ظل المفهوم الجديد للاقتصاد 426
3. الموارد البشرية ومنطق العولمة 426
3.1. ضرورة التكوين والتأهيل للموارد البشرية 426
3.2. دور القيم في تدبير الموارد البشرية 427
3.3. دور القيم في تحقيق الغايات المنشودة 429
3.4. دور الاتجاهات في تدبير الموارد البشرية 429
4. المشروع المرجعية لتدبير الموارد البشرية 430
4.1. المفهوم العام للمشروع 430
4.2. المشروع والمشرعة 431
4.3. المشرعة في الماضي والحاضر والمستقبل 431
5. استراتيجيات المشروع 432
5.1. مفهوم الاستراتيجيا 432
5.2. الاستراتيجيات الوجدانية 432
5.3. الاستراتيجيات العقلانية 432
5.4. الاستراتيجيات الملاءمة واستراتيجيات المشرعة 433
5.5. استراتيجيات تدبير الموارد البشرية 434
5.5.1. التدبير الاستباقي للوظائف والكفاءات .....
5.5.2. تقييم الموارد البشرية .....
5.5.3. حركية وتدبير المهن 439
5.5.4. قيمة الشغل 439
5.5.5. التكوين والتكوين المستمر للموارد البشرية 440
ثانيا : تأهيل الموارد البشرية 441
1. إعداد خطة التكوين 441

2. تدبير التكوين الأساسي والمستمر 443
2.1. التدبير المتمركز حول النتائج 444
2.2. العلاقة بين السيرو ة التكوينية ونتائجها 445
3. أدوات وأساليب توزيع المشاركين وتقنيات التنشيط 445
3.1. كيفية توزيع المشاركين إلى مجموعات 446
4. خصائص تشكيل المجموعات 447
5. الإعداد التدريجي للمشاركين 448

27

الجودة ضالة منظومة التربية والتكوين

• مدخـــل 449
أولا : مفهوم الجودة 450
1. تعريف الجودة 451
2. مقاييس تقييم الجودة 452
3. الإقرار بالجودة 453
4. الجودة والتنمية المستدامة 454
5. تدبير جودة الكفايات 455
5.1. الكفايات وإنتاج القيمة 456
5.2. الكفايات والاستراتيجيا 456
6. التخطيط للجودة 457
6.1. مبادئ التخطيط 457
6.2. أنواع التخطيط 458
7. التخطيط الاستراتيجي 459
7.1. عناصر التخطيط الاستراتيجي 459
7.2. مراحل التخطيط الاستراتيجي 460
8. تدبير المشاريع 461
8.1. مفهوم المشروع 461
8.2. مراحل إنجاز المشروع 461
8.3. تصنيف المشاريع 461
8.4. تقييم المشروع 462
9. آليات تدبير الجودة 463

9.1. آليات جمع المعطيات 463
9.2. آليات التحليل 664
9.3. آليات اتخاذ القرار 464
ثانيا : بعض التوجيهات من أجل مدرسة الجودة 466
• مدخـــل 466
1. رهانات الجمعنة والتهيؤ لمواجهة تناقضات الحياة 466
2. رهانات التكوين والمواجهة لتعقد العالم 467
• خـاتـــمـــة 469

28

المدرسة المقاولتية

• مدخـــل 470
أولا : مفهوم المدرسة 471
1. المفهوم العام للمدرسة 471
1.1. خصوصيات المدرسة المغربية 471
1.2. المدرسة المغربية بين الحال والتطلعات 472
ثانيا : المدرسة المقاولتية 473
1. إرهاصات حول المدرسة المقاولتية 473
2. التجربة الرائدة في المدرسة المقاولتية المغربية 475

29

بيداغوجيا الدعم
استراتيجيات معالجة التعثر الدراسي

أولا : أسباب التعثر عند المتعلم 478
ثانيا : تداخل عدة أسباب أو عوامل في تعثر المتعلم 478
ثالثا : عوامل ذاتية أخرى 478
1. عوامل وجدانية 478
2. عوامل عرفية 479
رابعا : تحديد المفاهيم 479
1. التعثر الدراسي 479

2. بيداغوجيا الدعم 479
خامسا : الأسباب الذاتية للتعثر الدراسي 480
1. مشكلة استيعاب وتوظيف المعارف 480
2. فهم سيء لسؤال الفرض 480
3. استراتيجيا المتعلم غير فعالة 480
4. أسباب وجدانية 481
سادسا – أسباب موضوعية للتعثر الدراسي 481
1. صعوبة المقرر أو البرنامج الدراسي 481
2. تبني طريقة تدريس تقليدية 481
3. سوء معاملة المتعلم 482
4. التقييم التقليدي والتعثر الدراسي 482
سابعا : معرفة خصائص المتعلم 483
1. مفهوم التعلم 483
2. العمليات الذهنية 483
3. الثقة في النفس أساس النجاح في الدراسة 483
ثامنا : استراتيجيات المعالجة الأولية أو الأساس 483
1. التواصل البيداغوجي الديمقراطي 484
2. احترام خصوصيات الطفولة والمراهقة 484
3. استراتيجيا التغذية الراجعة 485
4. مراعاة الحالة الوجدانية للمتعلم 485
5. الانطلاق من تمثلات المتعلم عند دراسة موضوع جديد 485
6. استراتيجيا التفكير الإيجابي 486
تاسعا : استراتيجيات المعالجة التعليمية 486
1. استراتيجيا المعالجة حسب دوكتيل وبكاي 486
1.1. المعالجة بالتغذية الراجعة 486
1.2. المعالجة بالتكرار أو بأعمال تكميلية 487
1.3. المعالجة باعتماد استراتيجيات تعلمية جديدة 487
1.4. إجراء تغييرات في العوامل الأساسية 487
2. استراتيجيات المعالجة حسب هالينا برز سميكي 488
3. استراتيجيات معالجة أخرى 489
3.1. استراتيجيا المماثلة 489

3.2. استراتيجيا العمل في مجموعات 489
3.3. توضيح وشرح المؤشرات التوجيهية للتعلم الذاتي 489
عاشرا : استراتيجيا حل المشكلات 490
1. استراتيجيا تنظيم العمل 490
2. نموذج لاستراتيجيا تنظيم العمل 490
إحدى عشر : الحالة الوجدانية للمتعلم 491
1. منهجية الثقة في الذات 491
1.1. أهداف منهجية الثقة في الذات 491
1.2. مراحل منهجية الثقة في الذات 492
• **خلاصة** 493

30

استراتيجيا التشخيص القصير المستقل

• **مدخـــل** 494
أولا : منهجية إعداد الخطة الاستراتيجية باستخدام أداة (ت ق م) 495
ثانيا : ما يلزم لإعداد الخطة 496
1. المرحلة الأولى : جمع المعطيات للوضعية الحالية 497
2. المرحلة الثانية : جمع المعطيات للوضعية المستهدفة 497
3. المرحلة الثالثة : تحليل المعطيات 498
3.1. التحليل الموضوعي أو تحليل الأولويات 499
3.2. تحليل توازن نقط القوة ونقط الضعف 500
3.3. تحليل المحيط 501
3.4. التحليل التدبيري 501
3.5. التحليل الوظيفي 502
4. المرحلة الرابعة : الخطة الاستراتيجية 503
4.1. السيناريوهات الاستراتيجية الممكنة 503
4.2. السيناريو الاستراتيجي 505
4.3. حقيبة السيناريوهات 506
4.4. مجالات العمل الاستراتيجية 508
4.5. الأهداف الاستراتيجية 509

4.6. الإجراءات التنفيذية 509
4.7. مؤشرات قياس الأداء 510

31

تخطيط مشروع المؤسسة باعتماد استراتيجيا التشخيص القصير المستقل (ت ق م)

1. الوضعية المشكلة 512
2. أهداف الوحدة 512
3. محتويات الوحدة : التشخيص القصير المستقل 512
4. تقييم قبلي 513
5. جمع المعطيات 513
5.1. الوضعية الحالية 513
5.2. الوضعية المستهدفة 514
6. تحليل المعطيات 514
6.1. التحليل المباشر 514
6.2. الرؤية الأولية 515
6.3. التحليل الموضوعاتي 515
6.4. تحليل توازن نقط القوة ونقط الضعف 515
6.5. تحليل المحيط 516
6.6. التحليل التدبيري 516
6.7. التحليل الوظيفي 517
7. السيناريوهات 517
7.1. السيناريوهات الاستراتيجية الممكنة 518
7.2. مقارنة السيناريوهات الاستراتيجية 518
7.3. من 40 سيناريو إلى 4 سيناريوهات 519
7.4. من 4 سيناريوهات إلى السيناريو الاستراتيجي 519
8. إيقاع العمل 519
9. حجم الاستثمار 520
10. سياسات الاستثمار 520

11. اختيار السيناريو الاستراتيجي 520
12. المخطط التنفيذي 521
13. ملـخـص 521
13.1. تقييم بعدي وحصيلتك من المعارف 521
13.2. تقييم بعدي وحصيلتك من المهارات 522
13.3. تقييم بعدي وحصيلتك من القيم 522
13.4. تقييم بعدي وخطة التطور الذاتي 522
13.5. تقييم بعدي والخريطة الذهنية للوحدة 523
14. الختـــام 523
14.1. مصطلحات 523
14.2. لائحة المراجع 523

32

«مشروعي» مسار وتسيير منظومتا التدبير المدرسي - المقصدين المبثورين -

• مـدخـل 524
أولا : دلالة «مسار» حسب وزارة التربية الوطنية 525
1. السياق العام 525
2. التوجهات 525
3. الأهداف والمكونات 526
4. مراحل المشروع 526
5. مسار : الخدمات الإليكترونية 527
ثانيا : المستوى الإجرائي لـ«مسار» 529
1. توزيع المهنية بالمراقبة المستمرة حسب عدد الفروض وطريقة الاحتساب والمعاملات 529
1.1. السلك الثانوي 529
2. البطاقات 531

2.1. البطاقة 1 531
2.2. البطاقة 2 532
2.3. البطاقة 3 533
• خلاصة واستنتاج 534
• خلاصـــة 536
• بيبليوغرافيـــا 537
• فهرس الكتاب 549