RMERE

المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي

مجلة محكمة

مقالات المجلة ذات تعريف رقمي
معامل التأثير والاستشهادات المرجعية العربية أرسيف: 0.1321/فئة Q4

العدد 11

RMERE

يصدرها
المركز المغربي للتقييم والبحث التربوي

بشراكة مع
مركز التوجيه والتخطيط التربوي

Arcif Analytics

يونيو 2024

Volume N° 11

RMERE

Revue Marocaine de l Evaluation et de la recherche Educative

Revue à comité de lecture

Arcif Impact Factor: 0.1321. Catégorie Q4
Journal article with DOI

RMERE

Publiée par
le Centre marocain d'évaluation et de recherche Éducative

En partenariat avec
le Centre d'Orientation de Planification de l'Éducation

Juin 2024

Arcif Analytics

Volume N° 11

العدد 11

Revue Marocaine d'Evaluation et de la Recherche Educative. N°11
Revue scientifique internationale, ISSN Print: 2550-5688. E-ISSN : 2658-9079
avec DOI et Indexée par IMIST Rabat.
Arcif Analyse : Factor d'impact = 0,1321/ Catégorie Q4. Coefficient moyen = 0,511

Indexed Journal with Digital Object Identifier

المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي

مجلة دولية محكمة ومفهرسة

مقالات ذات تعريف رقمي D.O.I

يصدرها

المركز المغربي للتقييم والبحث التربوي

بشراكة مع

مركز التوجيه والتخطيط التربوي

مدير المجلة:

د.خالد أحاجي

العدد الحادي عشر (11)

يونيو 2024

Revue Marocaine d'Evaluation et de la Recherche Educative. N°11
Revue scientifique internationale, ISSN Print: 2550-5688. E-ISSN : 2658-9079
avec DOI et Indexée par IMIST Rabat.
Arcif Analyse : Factor d'impact = 0,1321/ Catégorie Q4. Coefficient moyen = 0,511

الكتاب: تقييم مؤسسات التربية والتكوين والبحث العلمي.

الطبعة 11 : يونيو 2024

المصدر: دعوة للنشر بالعدد العاشر للمجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي.

الناشر: مركز التوجيه والتخطيط التربوي. الرباط

المطبعة: Rabat. Ocean. 3, Rue Iran . Luxury Print

تصفيف النص وإعداده للطباعة: د.خالد أحاجي

تهييئ الغلاف: د. عبد الرحيم غصوب

المراجعة: د(ة). د.خالد أحاجي ود.حسن بودساموت

تعبر المقالات عن رأي أصحابها

يخضع ترتيب المقالات لأولويات منهجية لا غير.

البريد الالكتروني للمجلة: revue.evalrecherped@gmail.com

الخزانة الوطنية للمملكة المغربية

رقم الإيداع القانوني: 2017PE0053

الترقيم الدولي : (ر د م ك) 2550-5688

ISSN Print: 2550-5688

E-ISSN : 2658-9079

® جميع الحقوق محفوظة للناشر®

Revue Marocaine d'Evaluation et de la Recherche Educative. N°11
Revue scientifique internationale, ISSN Print: 2550-5688. E-ISSN : 2658-9079
avec DOI et Indexée par IMIST Rabat.
Arcif Analyse : Factor d'impact = 0,1321/ Catégorie Q4. Coefficient moyen = 0,511

مدير التحرير:

- د. خالد أحاجي، مدير مركز التوجيه والتخطيط التربوي. الرباط.

لجنة التحرير: السيدات والسادة الأساتذة المكونات و المكونين بمركز التوجيه والتخطيط التربوي.

وفاء الرمضاني/ محمد لغبيسي/قاسم النعايمي/ يوسف الطاهر/ العربي الهداني/ عبد العالي حور/ حسن جباح/ مختار شيخي محمد بنجيلالي/ محمد أزهري / عبد الرحيم غصوب/ لطفي الحضري / حسن بودساموت / نورالدين تباعي / سميرة شمعاوي / جهان موكن / مولاي يوسف إسماعيلي/ نجوى كريش / عباس كرجي / محمد بوزياني / ليلى المرجاني / أمال أزروال / محمد بوجرفاوي / إبراهيم خنبوبي / الحسن اللحية / السعيد بلوط / عبد العزيز عبقري / محمد الدرداخ.

لجنة المراجعة:

- د. زارو عبد الله ، مركز التوجيه والتخطيط التربوي. الرباط.
- د. سعيد الزعيم، مركز التوجيه والتخطيط التربوي. الرباط.
- د.حسن بودساموت. مركز التوجيه والتخطيط التربوي. الرباط.
- د. عبد العزيز عبقري. مركز التوجيه والتخطيط التربوي. الرباط.

لجنة القراءة (الوطنية)

- د.عبد اللطيف كداي. كلية علوم التربية. المغرب.
- د.الحسن لغرايب. المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين فاس مكناس. فرع صفرو. المغرب.
- د.عدنان جزولي. كلية علوم التربية. المغرب.
- د.محمد حليمة. المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين فاس مكناس. فرع صفرو. المغرب.
- د. سميرة حجي. كلية علوم التربية. المغرب.
- د.أمينة سوساي. المدرسة الوطنية للتجارة والتدبير. أكادير. المغرب
- د.أحمد الصمدي. المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين فاس مكناس. فرع صفرو. المغرب.
- د.أحمد حمداني. المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين. الدار البيضاء سطات. المغرب.
- د.جليلة أشواق. المدرسة العليا للتدريس التقني. الرباط. المغرب.
- د.محمد وهابي. المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين فاس مكناس. فرع صفرو. المغرب.
- د.الطاهر الصامت.المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين .ملحقة اسباتا مكناس.
- د.جواد الهلالي. المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين فاس مكناس. فرع صفرو. المغرب.
- د.محمد بنلحسن. المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين. وجدة.
- د.سميرة شمعاوي. بمركز التوجيه والتخطيط التربوي. الرباط. المغرب.
- د. نادية النقبي. المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين فاس مكناس. فرع صفرو. المغرب.
- د.محمد أنفلوس. المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين. جهة سوس ماسة.أكادير .المغرب
- د.إدريسي عايدي وفاء. كلية العلوم.ظهر المهراز.فاس. المغرب.

- د.لبويديا وداد. جامعة شعيب الدكالي. الجديدة. المغرب.
- د.عزيز بوستا. المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين. طنجة. المغرب.
- د.عبد العالي حور. بمركز التوجيه والتخطيط التربوي. الرباط. المغرب.
- د.إدريس حريزي. جامعة الحسن الأول. سطات. المغرب.
- د.محمد الدروي. جامعة محمد الأول. كلية العلوم. وجدة. المغرب
- د.يونس الأشهب. المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين. جهة فاس مكناس. فرع صفرو.
- د.بنعيسى بادة . المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين. جهة الرباط سلا القنيطرة. فرع الخميسات.
- د. عبد العزيز بنار. كلية الآداب والعلوم الإنسانية. جامعة شعيب الدكالي. الجديدة.

لجنة القراءة الموسعة (الدولية)

- د. صلاح أحمد الناقة. كلية العلوم التربوية.جامعة أل البيت.الأردن.
- د. نعيم عبد حمد العبادلة. كلية التربية. جامعة الاقصى. فلسطين.
- دمحمد بومخلوف. كلية العلوم الانسانية والاجتماعية. الجزائر.
- د. عيسى الحربي. كلية التربية . جامعة تبوك. المملكة العربية السعودية .
- د. عبد الناصر السيد عامر. كلية التربية بالإسماعيلية .جامعة قناة السويس. مصر.
- د. أمجد أحمد جميل أبوجدي. الجامعة الاردنية – عمان – الاردن.
- د. حسين محمد أيوب. المركز الوطني للتقويم واالعتماد األكاديمي. المملكة العربية السعودية .
- د. خالد عوض محمد الدعاسين. كلية الشوبك الجامعية. الاردن.
- د. مسعد فتح الله. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية. الجزائر
- د.أحمد عبد الله زايد. جامعة القاهرة.مصر.
- د.مهدى محمد القصاص.كلية الآداب – جامعة المنصورة. مصر.
- د.أمجد عزات عبد المجيد جمعة. جامعة الأقصى قسم علم النفس. غزة

Revue Marocaine d'Evaluation et de la Recherche Educative. N°11
Revue scientifique internationale, ISSN Print: 2550-5688. E-ISSN : 2658-9079
avec DOI et Indexée par IMIST Rabat.
Arcif Analyse : Factor d'impact = 0,1321/ Catégorie Q4. Coefficient moyen = 0,511

الخط التحريري لمجلة المركز الوطني للتقييم والبحث التربوي

مجلة التقييم والبحث التربوي، هي مجلة علمية أكاديمية مُحكّمة مفهرسة ، تصدر عن المركز الوطني للتقييم والبحث التربوي، وهي متخصصة في نشر المقالات وجميع الأعمال العلمية التي تساهم في تحسين المستوى المعرفي في مجالات التربية والتكوين وكذا في جميع المجالات التي ترتبط مباشرة بتنمية هذين المجالين والتي تتبنى مناهج متنوعة سواء منها الكمية أو الكيفية على المستوى النظري والتجريبي. فهي بهذا الاعتبار أرضية وملتقى للباحثين الحريصين على المساهمة في التغيير عن طريق أعمال علمية قيمة وأصيلة لم يسبق لها أن نشرت في أي منبر ورقي أو إلكتروني. وتتوجه المجلة أيضا إلى المدبرين و"المدراء التربويين" الممارسين وكذا إلى المهنيين من سائر الآفاق.

أما سياسة المجلة التحريرية فتندرج في إطار منطق تعزيز الأعمال العلمية التي تمكن من تحقيق تقدم واضح للنظريات الحديثة، و تساهم في تنوير المجتمع عن وضعية المدرسة والجامعة، وعن نظام التربية والتكوين والبحث العلمي و الطريقة المتبعة في استخدام الموارد، وتساهم كذلك في تقديم اقتراحات لتحسين العمل العمومي، عبر المساهمة في تقييم السياسات التربية والتكوين، وتقديم معلومات حول المنظومة التربوية لتنشيط النقاش العمومي حول المدرسة والجامعة.

وهي بذلك تولي اهتمامها بالأساس للمقالات التي تسلط الضوء بما يكفي على مظاهر ملموسة للتربية والتكوين سواء على المستويين الميكرو أو الماكرو أو المستوى البيني. لذا فالباحثون مدعوون إلى عرض نتائج أبحاثهم على الفرضيات التي انطلقوا منها في إطار مقاربات تربط الخطوات النظرية المنجزة بالحقائق المتعلقة بالتربية والتكوين الحديثين والمرتبطة أساسا بحاجيات منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي (المناهج، التقييم، التكوين، التكوين المهني، الحياة المدرسية، التكنولوجيات التربوية، التخطيط والتوجيه التربوي...).

فالرهانات الحالية لمنظومات التربية والتكوين في العديد من الدول أصبحت صادمة بكل وضوح، من أزمات متواترة واختلالات ملحوظة بين بلدان الشمال وبلدان الجنوب وتفاوتات عميقة بين الأغنياء والفقراء في نفس البلد. أما سياسات التربية والتكوين المقترحة من عدة جهات فتصب في اتجاه خلق المزيد من المفارقات والتي تطرح العديد من التساؤلات تهم مصير الدول الأقل تقدما، مما يدعو الجميع إلى إعادة تصور علاقات اجتماعية واقتصادية بالنسبة لساكنة تمتلك معالم ومراجع محددة كما أنها تستشرف المستقبل عبر آفاق تنموية طموحة. فالتفكير الجماعي في إطار مشروع مجتمعي بين جميع الباحثين سيعمل على الإجابة عن السؤال الجوهري التالي: أي مواطن تطمح منظومة التربية والتكوين إلى إعداده للغد؟

فرغم أن هذا المشروع ممتد في الزمن إلا أنه يشكل فضاء توافقيا بالنسبة لجميع أصحاب القرار العموميين أو الخصوصيين.

في هذا الإطار، تطرح عدة تساؤلات مشروعة:

- ما هي السياسات التربوية والتكوينية العمومية التي يجب أن تظل تحت وصاية الدولة؟
- ما هي الأدوار التي على الفاعلين الاضطلاع بها بخصوص إصلاح السياسات التربوية والتكوينية العمومية؟
- ما هي الأدوار الأساسية التي على الدولة أن تنهض بها في مجال منظومة التربية والتكوين لكي تتحمل مسؤولية مجتمعية فعلية ودائمة؟

– ما هو النظام التعليمي والتكويني الذي علينا إعادة صياغته من أجل تكوين رجل وامرأة الغد القادرين على مواجهة التحديات الحالية والمستقبلية؟

– أي مستقبل لمنظومة التوجيه و التخطيط التربوي بالمغرب؟

– أي دور للتوجيه والتخطيط التربويين في إصلاح منظومة التربية؟

– ماهي رهانات التوجيه التربوي في بناء المشروع المجتمعي؟

– أية استراتيجية لبناء مدرسة المستقبل؟

– وأي مستقبل لمجتمعنا المعاصر؟

وتبعا لهذه التساؤلات، يمكن لهذه الأسئلة المقترحة أن تشكل معابر نحو الأجوبة:

– هل يمكن أن نقوم جماعيا بتخيل نماذج تنموية جديدة لمنطق سياسات تربوية وتكوينية تقوم على التثمين المتزايد للإنسان الذي يعيش في مجتمع يحظى بالتعددية الثقافية؟

– هل يمكن إعادة بناء مجتمع على أسس سليمة تؤكد على قيم جديدة لتقاسم المعرفة رغم كل الاختلافات؟

– هل يمكن ابتكار نماذج تربوية وتكوينية تنموية ملائمة للمواطن الحديث تمنح الأولوية لأبعاده المتعددة: الاقتصادية والاجتماعية والروحية والوجودية، إلخ؟

كل هذه التساؤلات/ المقترحات يمكن أن تشكل ثمرة ما قد تقدمه مجلة التقييم والبحث التربوي في طيات مقالات محبوكة وزاخرة بالمعنى.

حاليا تقوم بنشر نسخة إلكترونية ، بموازاة ذلك ستقوم المجلة بنشر أعدادها في نسختها الورقية.

أعداد متنوعة بالعربية والفرنسية والإنجليزية بعد وضع المواضيع رهن دعوة للنشر بإشراف من أحد أعضاء لجنة النشر أو اللجنة العلمية.

ويمكن للمجلة أيضا أن تنشر، إضافة إلى مقالات حول مواضيع متنوعة، أبوابا متعددة من قبيل "قراءات في مؤلفات" و"أطروحات مناقشة" و"حوار حصري"، إلخ. وتخضع المقالات التي يتم انتقاؤها قبليا لسلسلة من المراجعات يقوم بها ثلاثة مقررين مجهولي الإسم ودون تحديد اسم الكاتب. قبل أن يقرر عضو على الأقل في لجنة النشر مكلف بالمقال، على أساس تقرير مقررين على الأقل، بنشر المقال المعروض أو طلب مراجعته من الكاتب أو عدم نشره.

كما أن المجلة ستعنى بنشر الإنتاجات العلمية المُعدة من قبل الباحثين الأجانب، تفعيلا لسياسة الانفتاح وكذلك لتوطيد الصلات العلمية والفكرية بين مركز التقييم والبحث التربوي ونظرائه في الجامعات وجميع المؤسسات الأخرى المعنية بالبحث، سواء داخل الوطن أو خارج.وفي جميع الأحوال لا تتحمل المجلة مسؤولية المضامين التي قام صاحب أو أصحاب المقال بعرضها للنشر، والتي لا تعبر –البحوث– إلا عن رأي صاحبها، لا عن رأي المجلة.

Revue Marocaine d'Evaluation et de la Recherche Educative. N°11
Revue scientifique internationale, ISSN Print: 2550-5688. E-ISSN : 2658-9079
avec DOI et Indexée par IMIST Rabat.
Arcif Analyse : Factor d'impact = 0,1321/ Catégorie Q4. Coefficient moyen = 0,511

أخلاقيات وشروط النشر في المجلة

- أن يكون البحث أكاديمياً، وتتوافر فيه شروط البحث العلمي المعتمد على الأصول العلمية والمنهجية المتعارف عليها في كتابة البحوث الأكاديمية؛
- أن لا تزيد صفحات البحث عن (20) صفحة بما في ذلك المراجع والجداول والملاحق ، مطبوعة بحجم الخط 14 ونوع الخط المستخدم Simplified Arabic للعربية وخط Times New Roman للفرنسية؛
- يجب كتابة عنوان البحث والاسم الكامل للباحث أو أسماء الباحثين وصفتهم المهنية والعلمية والعنوان الإلكتروني؛
- يكتب ملخص للبحث باللغتين العربية والفرنسية؛
- يُفضل أن تكون الجداول والأشكال مدرجة في أماكنها الصحيحة، وأن تشمل العناوين والبيانات الإيضاحية الضرورية، ويُراعى أن لا تتجاوز أبعاد الأشكال والجداول حجم الصفحة (11سم)؛
- أن يكون البحث ملتزماً بدقة التوثيق، وحسن استخدام المصادر والمراجع، وتثبيت هوامش البحث ومراجعه في نهاية البحث على النحو الآتي:

✓ المصادر: يُثبت المصدر بذكر اسم المؤلف كاملاً، ثم عنوان الكتاب، ثم اسم المحقق أو المترجم، ثم رقم الطبعة إن وجدت، ثم اسم المطبعة ثم مكان الطبع، ثم سنة الطبع، ثم الجزء، ثم الصفحة؛

✓ عند استخدام الدوريات (المجلات) بوصفها مراجع للبحث: يُذكر اسم صاحب المقالة كاملاً، عنوان المقالة، ثم اسم المجلة وتحته خط، ثم رقم المجلد، ثم رقم العدد، ثم تاريخ الإصدار، ثم رقم الصفحات؛

✓ تدرج الهوامش في نهاية البحث وبشكل نظامي؛

- ألا يكون البحث قد سبق نشره أو قُدم للنشر في أي جهة أخرى؛
- لا تتحمل المجلة مسؤولية الإخلال بقواعد الأمانة العلمية؛
- البحوث التي يتمّ نشرها في المجلة لا يجوز إعادة نشرها إلا بموافقة خطية من رئيس التحرير؛
- الأبحاث المنشورة لا تعبر عن رأي المجلة؛
- ترتّب الموضوعات وفق اعتبارات تقنية، ولا يعبّر بأي حال من الأحوال عن أهمية البحث أو مكانة الباحث؛
- أن يكون البحث ضمن السياسة العامة للمجلة؛
- لا يمكن نشر مقالين بنفس العنوان في العدد نفسه؛
- تحتفظ المجلة بحقها في إخراج البحث وإبراز عناوينه بما يتناسب وأسلوبها في النشر؛

ترسل البحوث إلى العنوان الإلكتروني للمجلة: revue.evalrechereducative@gmail.com

تخضع كافة البحوث والدراسات **للتحكيم العلمي الذي تقوم به اللجنة العلمية للمجلة**، ولا تقبل للنشر إلا بعد إجراء صاحبه لكافة التعديلات التي توصي بها اللجنة.

Revue Marocaine d'Evaluation et de la Recherche Educative. N°11
Revue scientifique internationale, ISSN Print: 2550-5688. E-ISSN : 2658-9079
avec DOI et Indexée par IMIST Rabat.
Arcif Analyse : Factor d'impact = 0,1321/ Catégorie Q4. Coefficient moyen = 0,511

Indexed Journal with Digital Object Identifier

Revue Marocaine de l'Évaluation et de la Recherche Educative

Revue internationale à comité de lecture.

Articles Avec D.O.I

Publiée par

Le Centre Marocain d'Evaluation et de la Recherche Educative

En partenariat avec

Le Centre d'Orientation et de Planification de l'Education (C.O.P.E)

Le Directeur Responsable :

Dr.Khalid AHAJI

Numéro 11

Juin 2024

Revue Marocaine d'Evaluation et de la Recherche Educative. N°11
Revue scientifique internationale, ISSN Print: 2550-5688. E-ISSN : 2658-9079
avec DOI et Indexée par IMIST Rabat.
Arcif Analyse : Factor d'impact = 0,1321/ Catégorie Q4. Coefficient moyen = 0,511

Thématique : *Evaluation des Systèmes d'Education de Formation et de la Recherche Scientifique*

Sixième édition : *Juin 2024.*

Source : *Appel à publication au onzième (11) numéro de la revue*

Editeur : *Centre d'Orientation et de Planification de l'Education.Rabat.*

Conception de la couverture : *Prof Abderrahim Ghassoub*

Révision : *Dr. Khalid AHAJI.*

Maison d'édition : Luxury Print. Ocean. 3, Rue Iran .Rabat

Les articles reflètent les opinions de leur auteur.

L'ordre des articles est soumis à des priorités systématiques uniquement.

Email : *revue.evalrecherped@gmail.com*

Numéro de dépôt : *2017PE0053*

ISSN Print: 2550-5688
E-ISSN : 2658-9079

Tous droits réservés.

Revue Marocaine d'Evaluation et de la Recherche Educative. N°11
Revue scientifique internationale, ISSN Print: 2550-5688. E-ISSN : 2658-9079
avec DOI et Indexée par IMIST Rabat.
Arcif Analyse : Factor d'impact = 0,1321/ Catégorie Q4. Coefficient moyen = 0,511

Procédure d'évaluation et éthique de publication

1. La soumission

Les auteurs candidats à publication dans la revue soumettent leur texte préparé selon les normes au comité de rédaction : revue.evalrecherped@gmail.com

A la réception du texte, le comité de rédaction envoie à l'auteur un accusé de réception électronique.

Tout texte soumis à RMERE fait l'objet de trois évaluations.

2. La première évaluation : lecture interne

Un membre du comité de rédaction procède à une première lecture afin d'évaluer la conformité du texte avec la politique rédactionnelle de la revue. L'évaluation de la recevabilité du texte se fait sur la base d'une grille d'évaluation.

Tout texte qui n'est pas présenté selon les normes demandées est aussitôt renvoyé à l'auteur pour mise en conformité.

Si le texte n'est pas retenu, le comité en informe l'auteur en motivant les raisons sur la base de la grille de pré-évaluation.

3. La deuxième évaluation : lecture externe en double aveugle

L'évaluation externe est confiée à deux membres du comité de lecture. Ces derniers sont choisis en raison de leur expertise. Dans la mesure du possible, ils ne travaillent pas dans le pays de l'auteur. Chacun reçoit le texte sous une forme anonyme dans un format word de manière à pouvoir insérer directement des commentaires dans le texte. Les experts utilisent la grille d'évaluation développée à cet effet.

Les évaluateurs se prononcent sur les quatre recommandations suivantes : 1) Accepté tel quel ; 2) Accepté avec modifications mineures ; 3) Accepté avec modifications majeures ; 4) Refusé.

Chaque évaluateur est tenu de motiver sa décision et de formuler une prise de position et des suggestions de corrections qui sont communiquées à l'auteur. L'identité des évaluateurs n'est pas communiquée à l'auteur.

En cas de dissension importante entre les deux évaluateurs, le comité de rédaction se réserve la possibilité de demander une troisième expertise.

Une fois les deux expertises reçues, le comité de rédaction prépare une synthèse et décide des suites à donner au texte soumis : préparation en vue de sa publication ou refus de publication. L'auteur est informé de la décision. Si l'acceptation est sous réserve des modifications demandées, l'auteur devra réviser son texte en fonction des suggestions et commentaires formulés par les experts et soumettre son texte dans les délais indiqués.

4. Les résultats de l'évaluation

Une fois les deux expertises reçues, le comité de rédaction prépare une synthèse et décide des suites à donner au texte soumis : préparation en vue de sa publication ou refus de publication. L'auteur est informé de la décision.

Si l'acceptation définitive est sous réserve de modifications, l'auteur est invité à réviser son texte en fonction des suggestions et commentaires formulés par les experts et à soumettre son texte révisé dans les délais convenus avec le comité de rédaction.

5. La troisième évaluation : la décision de publication

C'est le comité de rédaction qui prend la décision finale d'accepter ou de refuser les textes. Pour ce faire, il évalue attentivement la version révisée suite à l'évaluation externe et il prépare le texte pour sa publication.

L'évaluation finale porte tant sur la forme que sur le fond. Pour ce qui concerne les contenus, le comité vérifie l'adéquation des modifications apportées et, pour ce qui concerne la forme, il examine le respect des normes éditoriales.

Le comité éditorial peut retirer un texte dont les modifications ne répondent pas ou que partiellement aux changements demandés par les évaluateurs externes ou dont les contenus ne répondraient pas aux critères scientifiques de la revue.

L'auteur est tenu de présenter un texte abouti utilisant la feuille de style RMERE qui lui est remise en même temps que les résultats de l'évaluation. Le texte doit contenir des références mises à jour selon les normes APA et être rédigé avec une expression d'excellent niveau. Le **comité de rédaction** se réserve le droit de modifier les titres et les descripteurs. Il peut également apporter des corrections pour améliorer la qualité de la langue, la lisibilité ou la concision. En cas de texte inachevé (nombreuses erreurs orthographiques et syntaxiques, non respect des normes APA), le comité de rédaction se réserve le droit de refuser le texte et de le retirer de la publication sans autre justification.

Le comité de rédaction présente à l'auteur une version pour publication avec toutes les modifications suggérées pour relecture et approbation : l'auteur valide cette dernière version et signe le formulaire de cession de droits.

Toute reproduction du texte dans une autre publication doit faire mention de sa publication antérieure dans RMERE.

Manquement à l'intégrité scientifique

En cas de doute sur le respect des normes scientifiques (plagiat, falsification des résultats), le comité de rédaction se réserve le droit de soumettre le texte à un logiciel de détection.

Dans le cas où le plagiat est avéré, l'auteur se voit signifier un refus immédiat de publication de son texte et un avertissement. En cas de récidive, l'auteur est définitivement interdit de publication dans RMERE.

Revue Marocaine d'Evaluation et de la Recherche Educative. N°11
Revue scientifique internationale, ISSN Print: 2550-5688. E-ISSN : 2658-9079
avec DOI et Indexée par IMIST Rabat.
Arcif Analyse : Factor d'impact = 0,1321/ Catégorie Q4. Coefficient moyen = 0,511

Directeur de publication :

- Khalid AHAJI (Directeur du Centre d'Orientation et de Planification. Rabat).

Comité de rédaction : Les enseignantes et enseignants formatrices et formateurs au COPE

- Ouafae RAMDANI/ Mohamed LAGHBISSI / Mohamed Zernine/ Kacem NAIMI / Youssef TAHER/ Larbi HOUDANI / Abdelali HOUR / Jebbah Hassan / Mokhtar CHIKHI / Mohamed BENJILALI / Mourad Azhari / Lotfi EL HADRI / Hassan BOUDASSAMOUT / Noureddine Tbai / Jihane Mouken / Moulay Youssey Ismaili Alaoui / Najoua Grich /Abderrahim Ghassoub / Abbas Gorgi / Mohamed Bouziani / Laila ELMARJANI /Mohamed BOUJARFAOUI / Brahim KHANBOUBI / Hassan Lahya / Essaid Bellout / Amal AZEROUAL/ Abdelaziz ABKARI / Mohamed Dardakh.

- **Comité de révision :**

- Said ZAHIM. PH. Centre d'Orientation et de Planification de l'Education. Rabat
- Hassan Boudassamout. Centre d'Orientation et de Planification de l'Education. Rabat.
- Abdellah ZAROU. Centre d'Orientation et de Planification de l'Education. Rabat.
- Abdelaziz ABKARI. . Centre d'Orientation et de Planification de l'Education. Rabat.

Comité de lecture restreint (National):

- Abdellatif KIDAI. Faculté des sciences de l'éducation. Rabat.
- Elhassane LAGHRAIB. Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formatiuon.Fès Mèknès.(Sefrou)
- Adnane JAZOULI. Faculté des sciences de l'éducation. Rabat.
- Mohamed HALIMA. Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formatiuon.Fès Mèknès.(Sefrou)
- Samira HADJI. Faculté des sciences de l'éducation. Rabat.
- Amina SAOUSSANY.Département : Langues et Communication .École Nationale de Commerce et de Gestion d'Agadir.Maroc.
- Ahmed SAMADI. Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formatiuon.Fès Mèknès.(Sefrou)
- Ahmed HAMDANI .Membre de l'équipe de recherche : Employabilités des sciences dans le domaine de l'éducation et de la formation au CRMEF Casablanca-Settat.Maroc.
- Jalila Achouaq Aazim.école normale supérieure de l'enseignement technique, Rabat, Maroc.
- Attaher Essamet. Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formation, Annexe Sbatta. Fès-Meknès.
- Mohames OUAHABI. Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formatiuon.Fès Mèknès.(Sefrou)
- Mohamed BENLAHCEN. Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formation, Oujda.
- Samira CHEMAOUI. Centre d'Orientation et de Planification de l'Education. Rabat.

- Nadia ENNAQBI. Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formatiuon.Fès Mèknès.(Sefrou).
- Mohammed ANAFLOUS.Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formation de la région Souss Massa, département de Didactique de Français.
- IDRISSI AYDI Ouafae.Université Sidi Mohamed Ben Abdellah, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Dhar El Mehraz, Fès.
- LABOUIDYA Ouidad. Professeur Habilité .Laboratoire STIC - Faculté des Sciences - Université Chouaib Doukkali. EL JADIDA MAROC.
- BOUSSESTTA AZIZ. Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formation. Tanger.
- HOUR Abdelaali. Centre d'Orientation et de Planification de l'Education. Rabat.
- Driss HARRIZI. Université HASSAN 1er - settat – Maroc.
- Mohamed DROUI.Université Mohamed premier. Oujda.
- Youness El Achhab. Professeur Habilité .Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formation, Fès-Meknès, Branche de Seffrou, Maroc.
- Badda Benaissa. Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formation. Rabat.
- Abdelaziz Bennar. Faculté des lettres et des Sciences Humaines. Unibversité Chaib Dokkali. El Jadida.

Comité de lecture élargi (international) :

- Cynthia, Eid, Université de Montréal. Canada
- Mottier, Romain,Université du Luxembourg. Luxembourg
- bugnard Pierre-Philippe (Université de Fribourg, Suisse.
- giordan andré, Université de Genève, Suisse.
- jutras France, Université de Sherbrooke, Québec, Canada.
- marquet pascal,Université Louis Pasteur Strasbourg.France.
- Dubois Nicole, Université Nancy. France.
- JEAN-LUC Bernard. Conservatoire national des arts et métier..France.
- DIRK Steiner. Université Nice Sophia Antipolis. France.
- Adesope, Olusola. Washington State University, Etats-Unis.
- Alvarez, Lionel.Haute École Pédagogique Fribourg, Suisse.
- Bachy, Sylviane Université catholique de Louvain, Belgique.
- Blin, Françoise.Dublin city University, Irlande.
- Lebrun, Marcel,Université catholique de Louvain, Belgique.
- Lee, Chwee Beng.University of Western Sydney, Australie.
- Onwu, Gilbert.University of Pretoria, Afrique du Sud.
- Ramilison, Herimanda.Université d'Antananarivo, Madagascar.
- Tessaro, Walther.Université de Genève, Suisse.

Revue Marocaine d'Evaluation et de la Recherche Educative. N°11
Revue scientifique internationale, ISSN Print: 2550-5688. E-ISSN : 2658-9079
avec DOI et Indexée par IMIST Rabat.
Arcif Analyse : Factor d'impact = 0,1321/ Catégorie Q4. Coefficient moyen = 0,511

محتويات العدد

	عنوان المقال	رقم الصفحة
المقالات المنشورة باللغة العربية	- قياس فاعلية التكوين في الذكاء الاصطناعي لدى الأساتذة المتدربين بشعبة الاجتماعيات حالة المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة كلميم واد نون امبارك حيروش، فاطمة الزهراء بن عمارة. المغرب.	1
	- علوم التربية بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين بين التنظير والممارسة المهنية عند أساتذة التعليم الابتدائي نادية فضيل. المغرب.	21
	- التدريس وفق مقاربة STEM في المدرسة الابتدائية في الوسط القروي المغربي من خلال تصورات المدرسين العربي بوعلو. المغرب.	34
	- استراتيجية التعلم بالمناظرة وأثرها في بناء الكفاية التواصلية باللغة العربية وتنمية المهارات الحياتية لتلاميذ السنة الثالثة من السلك الثانوي الإعدادي. المصطفى وازيدي. المغرب.	50
	- الدعم التربوي بوصفه عدالة تصحيحية: من أجل تعزيز التعلمات داخل المدرسة المغربية أوبلوش محمد. المغرب	74
	- السياسة التعليمية بالمغرب وتكافؤ الفرص: تعميم التعليم الأولي. بوشعيب زيات، عبد الله وسخين. المغرب.	106
	- التوظيف الديدكتيكي للموارد الرقمية في الدرس الجغرافي: مدخل لتجويد الممارسة الصفية بالتعليم الثانوي حسن كشاحي، مصطفى عبد الواحد. المغرب.	119
	- الظاهرة الثقافية بين التعايش والتسامح والصراع سناء كاوزي. المغرب.	140
	- أثر إدماج تقنيات الذكاء الاصطناعي في تجويد التعلمات، إنتاج بيوغرافيا في التاريخ بالثانوي الإعدادي نموذجا عبد الرحيم الكوش، محمد لغبيسي. المغرب.	152

Revue Marocaine d'Evaluation et de la Recherche Educative. N°11
Revue scientifique internationale, ISSN Print: 2550-5688. E-ISSN : 2658-9079
avec DOI et Indexée par IMIST Rabat.
Arcif Analyse : Factor d'impact = 0,1321/ Catégorie Q4. Coefficient moyen = 0,511

Contenu du numéro

NP	Titre de l'article
164	- Performances scolaires des élèves marocains et bien-être à l'école selon l'étude PISA2018 Anass ELASRAOUI & Kaoutara El Omari. Maroc
178	-L'intelligence artificielle (IA) au service de l'apprentissage de la physique-chimie : vers une personnalisation et une optimisation de l'enseignement scientifique MEZOUARA Hicham. Maroc.
196	-Détection des profils des étudiants en orientation et planification de l'Éducation sur la base de la méthode d'analyse à classes latentes (LCA). Azhari Mourad, Ahaji Khalid, Abarda Abdallah, Benjilali Mohamed, Chikhi El Mokhtar & Zarou Abdellah. Maroc.
211	-L'alternance à l'université en question : Quel cadre de référence ? BAHYAOUI Salwa, CHIADMI Meryem & RADI Said. Maroc.
226	-Le positionnement du référentiel marocain d'évaluation des mathématiques par rapport au référentiel TIMSS EL HADRI El mokhtar. Maroc.
246	-Au-Delà des Engagements : Décryptage du Contrat Psychologique et de la Fidélisation dans le Secteur Privé Marocain Fatima Zahra TASSAOUT. Maroc.
267	-La gestion du changement au sein de l'université pour innover la formation universitaire. Fatima-zahra JAKHLOUL & Adil FARA. Maroc.
278	-CORRUPTION ET SATISFACTION DES USAGERS : UNE ETUDE DANS LES COLLECTIVITES TERRITORIALES DECENTRALISEES KWUYAH TATDJA Éric Charli & KONGNE TSASSE Didier Basile. Cameroun
302	-L'éducation artistique au service du vivre ensemble : Développer les compétences associées à la dimension sociale par le jeu dramatique Meriem KHALIL. Maroc.
329	- La formation des élites scolaires au Maroc entre compétition et parrainage, quelle réalité ? Mohamed AZIZOUN & Ouafa Brahim. Maroc.
348	-Validité du contenu curriculaire de l'épreuve pratique de physique à l'examen d'État dans les provinces éducationnelles des Cataractes et de la Lukaya en RDC de 2018 à 2021. Rama BAZANGIKA Musunda wa Sadi & God'El KINYOKA Kabalumuna. RD Congo.

Les articles publiés en français et en anglais

Revue Marocaine d'Evaluation et de la Recherche Educative. N°11
Revue scientifique internationale, ISSN Print: 2550-5688. E-ISSN : 2658-9079
avec DOI et Indexée par IMIST Rabat.
Arcif Analyse : Factor d'impact = 0,1321/ Catégorie Q4. Coefficient moyen = 0,511

NP	Titre de l'article	
381	-L'évaluation des apprentissages des sciences physique au cycle collégial et la taxonomie SOLO : degré de convergence et perspective de développement des pratiques évaluatives Said ACHAMLALE, Hassan MAJDOUBI, Majda YAMNI, Salma EL BAHI,2, Ismail ALAOUI CHERIF, Hamid KAIDI, Hayat LARHZIL & Noama OUCHANI.Maroc.	Les articles publiés en français et en anglais
398	-L'évaluation des programmes de formation au supérieur au Maroc : entre contrôle et développement, un débat épistémique Youssef AZZABI. Maroc	
409	-Quelles approches et quels outils pour l'assurance qualité à distance dans le système d'enseignement supérieur marocain ? Youssef HAMDANI & Abdelali KAAOUACHI. Maroc.	
442	-Advancing an Educational Framework to Enhance Students' Learning Experiences Hassan Bouzidi El Idrissi & Hind Kabaili. Maroc	
466	-Investigating the implementation of classrom physics science assessment against the reference framework: case of Morocco 3rd year middle school Hassan MAJDOUBI, Said ACHAMLALE, Majda YAMNI, Hamid KAIDI, Hayat LARHZIL, Salma EL BAHI, Nour-eddine AZALMAD, Ismail ALAOUI CHERIF & Noama OUCHANI. Maroc	
486	-Quality of Life, Anxiety, and Mathematical Skills in Middle School children: A Case Study in Morocco Mouhatti Saga, Amine Rkhaila, Hinde Hami, Fatimazahra Azzaoui & Khadija Ounine. Maroc.	
505	-Comparative study of consumption measures in cannabis, alcohol and cocaine addicts following group therapy. BENYOUSSEF LAMYAE & OUESRAR MUSTAFA	

Classement Arcif de la Revue Marocain pour l'année 2023.

La **Revue marocaine d'évaluation et de recherche en éducation**, éditée par le Centre marocain d'évaluation et de recherche en éducation en coopération avec le Centre d'Orientation et de Planification de l'Éducation, a réussi à respecter les normes d'accréditation du **facteur d'impact arabe et des citations de référence "Arcif". Dans le huitième rapport "Arcif" pour 2023, la revue a obtenu un coefficient global de 0,1321,** figurant parmi les 1155 revues arabes réussissant l'accréditation. Dans le domaine des sciences de l'éducation, elle a été **classée parmi 126 revues arabes en catégorie (Q4)**, avec un coefficient moyen **"Arcif" de 0,511**

المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي. العدد الحادي عشر (11)
مجلة دولية محكمة. رقم الإيداع الدولي الورقي: 2550-5688. رقم الإيداع الدولي الرقمي: 2658-9079 .
مجلة مفهرسة بالمعهد المغربي للمعلومات العلمية والتقنية. مقالات ذات معرف الكائن الرقمي. تحليلات
معامل التأثير والاستشهادات المرجعية العربي "أرسيف" : معامل التأثير= 0.1321/ فئة Q4/ متوسط
المعامل = 0.511.

قياس فاعلية التكوين في الذكاء الاصطناعي لدى الأساتذة المتدربين بشعبة الاجتماعيات

حالة المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة كلميم واد نون

1.امبارك حيروش، أستاذ مكون، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين كلميم وادنون

hairouch.mbarek21@gmail.com

https://orcid.org/0000-0002-9469-9224

2. فاطمة الزهراء بن عمارة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الخامس

fatima.zohra.benamara@gmail.com

https://orcid.org/0000-0002-0408-8340

ملخص

يسعى هذا المقال إلى تسليط الضوء على أهمية التكوين في برامج الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته بمؤسسات التكوين العليا عامة والمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين خاصة، والوقوف على مدى تمكن الأستاذات والأساتذة المتدربين بشعبة الاجتماعيات من الذكاء الاصطناعي ودرجة توظيفه، ولتحقيق ذلك تم اختيار عينة قوامها 19 أستاذة وأستاذ متدرب بشعبة الاجتماعيات بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة كلميم وادنون، ووفقا لطبيعة الدراسة وأهدافها فقد استخدم التصميم التجريبي ذي المجموعة التجريبية الواحدة اعتمادا على أداة الاستمارة لقياس التغير في مستوى معارف ومهارات الأساتذة قبل وبعد التكوين اعتمادا على برنامج SPSS، فاستفادت عينة الدراسة من تكوين حضوري وعن بعد قوامه الذكاء الاصطناعي والتي تنوعت مجالاته، فشمل إنتاج دعامات ديداكتيكية كالخرائط التفاعلية؛ والخطوط الزمنية، علاوة على إنتاج عروض وبحوث، وموارد رقمية، بالإضافة الى تصميم الدروس وإنتاج دعامات بيداغوجية.

وفي ضوء المعالجة الإحصائية، جاءت أهم نتائج الدراسة أن:

- التكوين أسهم في الرفع من المقدرات المعرفية والمهنية لمتدربات ومتدربي شعبة الاجتماعيات من الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته؛
- التكوين أسهم في ارتفاع استخدام الذكاء الاصطناعي من قبل الأساتذة المتدربين بشعبة الاجتماعيات، حيث أظهرت البيانات الإحصائية وجود فروق ذات الدلالة الإحصائية، حيث بلغت قيمة T-test حوالي 2.64 عند مستوى دلالة قدره 0.016.

وكانت أهم توصيات الدراسة ضرورة تبني استراتيجية تكوينية أكثر نجاعة بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين تساير المستجدات الرقمية خارطتها تأهيل الأساتذة لمدرسة المستقبل، مع ضرورة توفير العدة البيداغوجية والرقمية لذلك.

الكلمات المفتاح: الثورة التكنولوجية-الذكاء الاصطناعي-التكوين-شعبة الاجتماعيات-الأساتذة المتدربون، المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين

مقدمة:

شهد العالم ثورة صناعية رابعة، والتي همت قطاع تكنولوجيا الاعلام والاتصال، ومن بين مخرجات ونتائج هذه الثورة التوجه نحو الصناعة العالية القيمة وريادة الأعمال، والارتكاز على الذكاء الاصطناعي كقاعدة لصناعة المستقبل، علما أن هذا الذكاء بدأت بوادره تظهر بإعادة تشكيل المستقبل بشكل جدري، وأن مجالاته واستخداماته متنوعة بدء بالقطاع العسكري مرورا بالقطاعات الحيوية كالطب والتعليم والاقتصاد وصولا إلى القطاعات الاجتماعية كالتشغيل والاوراش العمومية ...، غير أن هذا الذكاء الاصطناعي سيكون له انعكاسات لا محال، والتي يمكن أن تؤثر في القريب العاجل على:

- سوق الشغل ومتطلباته بتقليص مناصب الشغل واختفاء العديد من الوظائف؛
- منظومة التربية والتكوين وإشكالية التحديث والتطوير، حيث يستعد التعليم الآلي لتعويض التعليم الحضوري، علاوة على اتساع الهوة بين حاجيات الدولة والمجتمع من الوظائف والمناصب ونوع ومخرجات النظام التربوي، هذه الوضعية ستنعكس بشكل سلبي على الدول النامية، فأنظمتها التعليمية لا زالت غير قادرة على التحول الرقمي ومواكبة هذه الثورة.

وفي السياق ذاته، أصبح الذكاء الاصطناعي جزءا لا يتجزأ من إدراكنا اليومي مما أثر على نمط وفلسفة حياتنا (التواصل، العلاقات الاجتماعية، البيئة والقيم المجتمعية، حتى منظومة التعليم لم تسلم هي الأخرى من هذه الثورة التكنولوجية، فأغلب المتعلمين مدمنين على الانترنيت كمصدر للتعلم الذاتي الوحيد، مما يتطلب إعادة النظر في وظائف المدرسة بوضع خارطة تحديثها وإلا فاتها الركب.

والجدير بالذكر، أن الثورة الصناعية مرتكزاتها كما حددها الباحثون في الذكاء الاصطناعي والروبوتات وتوظيف الانترنيت بشكل غير مسبوق علاوة على الحوسبة الكمية وتكنولوجية النانو والحيوية هذه الأخيرة تتميز بأنها تدمج ما هو بيولوجي بما هو تكنولوجي.

وفي المنحى ذاته، أكدت مجموعة من التقارير الاقتصادية الرفع من الانفاق العالمي على برامج الذكاء الاصطناعي (AL) ونورد هنا تقرير لشركة البيانات الدولية (International Data Corp)" أن مبيعات البرمجيات والأجهزة والخدمات اللازمة لأنظمة الذكاء الاصطناعي ستشهد قفزة بنسبة 29% هذا العام لتبلغ 166 مليار دولار، لترتفع إلى 400 مليار دولار بحلول عام 2027" (https://www.imf.org/، تاريخ الاطلاع 11 يونيو 2024).

يستخلص مما سبق، أن منظومة التكوين ببلادنا تواجهها تحديات كبيرة لمسايرة الانتقال الرقمي، فمواطن الضعف تظهر جليا من خلال المقارنة بين استراتيجية التكوين وحاجيات المدرسة ومتطلبات المجتمع والشغل من جهة أخرى، مما سيؤزم الوضع اقتصاديا واجتماعيا ومعرفيا.

وضمن هذا الإطار، أصبحت الحاجة إلى إجراء تغيير جذري في مجال تكوين الأطر العليا، وذلك من خلال وضع استراتيجية تكوينية مفعمة بالابتكار والتجديد والابداع، وتجعل من مخرجات التكوين مدخلا لمدرسة المستقبل.

المحور الأول: الإطار المنهجي للدراسة:

1) مشكلة البحث:

تتلخص مشكلة البحث في تعريف الذكاء الاصطناعي، وأثر التكوين في الذكاء الاصطناعي على مستوى معارف ومهارات متدربات ومتدربي شعبة الاجتماعيات، وقياس درجة استخداماته في التكوين بشعبة الاجتماعيات.

انطلاقا من ذلك صغنا إشكالية الدراسة في التساؤلات التالية:

- ماذا يقصد بالذكاء الاصطناعي؟
- ما أهمية التكوين في الذكاء الاصطناعي؟

- ما أثر التكوين في وحدات تهم الذكاء الاصطناعي على معارف ومهارات متدربات ومتدربي بشعبة الاجتماعيات؟
- ما درجة توظيف الذكاء الاصطناعي ما بين الاستقرائين القبلي والبعدي؟

2) أهمية البحث:

تنبع أهمية الدراسة في النقاط التالية:

- تحديد ماهية الذكاء الاصطناعي؛
- إبراز فائدة إدماج تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الهندسة التكوينية بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، والتي ستعزز فاعلية التكوين وجدواه؛
- تحسين التكوين لمواكبة التحول الرقمي الذي يشهده العالم ومتطلبات مدرسة القرن الحادي والعشرين.

3) منهجية الدراسة وخطوات التجريب الميداني:

3.1 منهجية الدراسة:

اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهجين:

- المنهج الوصفي التحليلي: رصد الدراسات والأبحاث التي تناولت ماهية الذكاء الاصطناعي.
- المنهج التجريبي: قياس أثر التكوين في الذكاء الاصطناعي على مستوى معارف ومهارات متدربات ومتدربي شعبة الاجتماعيات بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة كلميم وادنون، ودرجة استخداماته.

3.2 خطوات التجريب الميداني:

اعتمدت الدراسة على خطوت علمية لقياس أثر التجريب الميداني القائم على التكوين في الذكاء الاصطناعي على معارف ومهارات متدربات ومتدربي شعبة الاجتماعيات، وذلك من خلال المقارنة بين الاستقرائين القبلي والبعدي، واستخلاص الدلالة الإحصائية، وعلى ضوء ذلك مر التجريب الميداني من الخطوات التالية:

الشكل رقم 01: خطوات التجريب الميداني

4) مجتمع وعينة الدراسة:

4.1 مجتمع الدراسة:

اقتصرت الدراسة على متدربات ومتدربي شعبة الاجتماعيات بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة كلميم وادنون

الجدول رقم 01: مجتمع الدراسة من متدربات ومتدربي شعبة الاجتماعيات

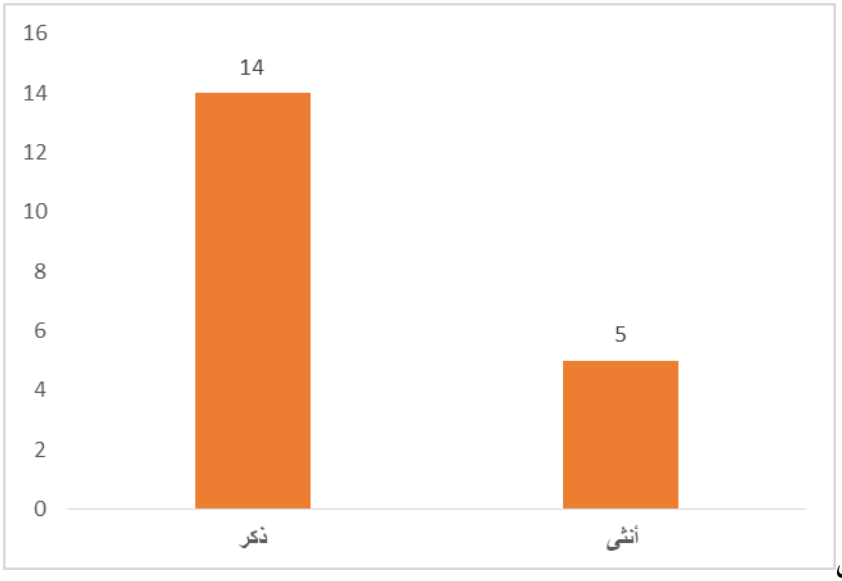
المجموع	الذكور	الإناث
21 متدربا ومتدربة	14	07
النسبة المئوية	%66,66	% 33,33

المصدر: المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة كلميم وادنون 2024

يستخلص من المعطيات المتضمنة في الجدول أعلاه، أن مجتمع الدراسة بلغ 21 أستاذة وأستاذ، ويتوزعون بشكل متفاوت تبعا لمتغير الجنس، منهم 14 أستاذ بنسبة 66,66% من مجتمع الدراسة في حين أن عدد الاستاذات بلغن حوالي 07 أستاذات بنسبة 33,33%.

3.2 عينة الدراسة:

المبيان رقم 02: توزيع عينة البحث تبعا لمتغير الجنس



أظهرت المعطيات الإحصائية المتضمنة في الاستمارة أن أغلب الأساتذة عينة الدراسة هم ذكور حيث بلغت نسبتهم 74% مقابل 26% هن أستاذات.

5) حدود البحث:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على ماهية الذكاء الاصطناعي، وأثر التكوين في الذكاء الاصطناعي على معارف ومهارات متدربات ومتدربي شعبة الاجتماعيات بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين ودرجة استخداماته اعتمادا على مؤشرات احصائية؛
- **الحدود المجالية:** اقتصرت الدراسة على متدربات ومتدربي شعبة الاجتماعيات بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة كلميم وادنون؛
- **الحدود البشرية:** شملت الدراسة عينة مكونة من 19 متدربة ومتدربا بشعبة الاجتماعيات بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة كلميم وادنون.

6) التعاريف الإجرائية:

- الذكاء الاصطناعي: مختلف التطبيقات والبرامج التي تشتغل بذكاء حوسبي وفق نظام يعتمد على الخوارزميات والتي تمكن الآلات من اتخاذ القرار وأداء المهام المطلوبة بشكل ألي؛

- التكوين: جميع السيرورات والأنشطة والإجراءات والخرجات والتدريب الميدانية التي يستفيد منها المتدربات والمتدربين المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، وبجميع الصيغ (حضوري، عن بعد).

7) الدراسات السابقة:

بالرجوع للدراسات السابقة التي تناولت موضوع الذكاء الاصطناعي في منظومة التربية والتكوين، تبين أنها حديثة ولم تصل إلى مستوى التجريب الميداني لبرامج الذكاء الاصطناعي وفعاليتها، اذ اقتصرت على إبراز أهمية الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية التعلمية ودورها في تطوير الإدارة التربوية:

- عالجت دراسة فاتن حسن الياجزي (2019)، استخدامات تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية، وقد اعتمدت في دراستها على المنهج الاستقرائي، وذلك باستخدام الأسلوب الوصفي التحليلي من خلال التحليل النظري لموضوع الذكاء الاصطناعي، فتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، وقدمت أيضا جملة من التوصيات لعل أبرزها ضرورة عقد المؤتمرات والمحاضرات والندوات في موضوع الذكاء الاصطناعي، وإعادة النظر في المناهج والمقررات المدرسية.
- تناولت دراسة صلاح محمد مختار حميدة (2022) موضوع النظم الخبيرة وصنع القرارات الاستراتيجية في المؤسسات التعليمية: دراسة تحليلية، والتي عالج فيها الكيفية التي يمكن توظيف النظم الخبيرة في صنع القرارات الاستراتيجية بالمؤسسات التعليمية، كما قدم الباحث جملة من المقترحات منها ضرورة استصدار تشريعات تضفي على عملية صنع القرارات الاستراتيجية بالمؤسسات التعليمية، بالإضافة إلى ضرورة توفير بنية تكنولوجية فعالة تربط بين كافة مستويات المؤسسات التعليمية والمراكز البحثية للاستفادة من خبرات العاملين والإنتاج العلمي للمراكز البحثية في تحسين جودة القرارات الاستراتيجية.
- سعت دراسة مروه توفيق محمد مشعل، ونداء محمد العيد (2023) إلى الوقوف على واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي المناسبة في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات، وذلك بتوظيف الاستمارة والتي وزعت بكيفيتين الورقية والاليكترونية، وتم استخدام المنهج الوصفي بالدراسة علما أن عينة الدراسة التي وظفها الباحث كانت عينة

عشوائية من المعلمات تخصص الطفولة المبكرة بمحافظة شقراء، وأظهرت نتائج الدراسة ضعف كبير في معرفة معلمات الطفولة المبكرة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي على الرغم من وعيهن لأهميتها بتلك المرحلة، مع تسجيل ضعف في توظيفهن لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم بمرحلة الطفولة المبكرة بصفة خاصة.

- عالجت دراسة كل من عبد الله موسى عبد الموجود، و سيد أحمد غريب (2022)، فاعلية تقنية معالجة اللغات الطبيعية القائمة على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية والقابلية للاستخدام لدى الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر بالقاهرة، واعتمد الباحثان على منهجية تجريبية، وذلك بإنجاز اختبار تحصيلي على عينة قوامها 30 طالب من الطلاب الوافدين بكلية العلوم الإسلامية؛ وقد خلصت الدراسة إلى ضرورة توظيف تقنية معالجة اللغات الطبيعية القائمة على الذكاء الاصطناعي في تنمية المعارف والأداء العملي المرتبط بالعديد من المهارات لدى الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر الشريف.

يتضح من خلال عرض الدراسات السابقة أنها بقيت في المزايا الإيجابية للذكاء الاصطناعي بالمنظومة التربوية سواء الإدارية أو التربوية إلا أنها لم تخض في أثر توظيف الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية التعلمية؛ ولا في أثر ذلك على التحصيل الدراسي، ولا حتى على أضرار هذه التطبيقات على المتعلم ومدى احترامها لمراحل نمو المتعلم المعرفية والوجدانية والنفسية والعقلية. ونسجل أيضا أن هذه الدراسات لم تتناول أثر التكوين في الذكاء الاصطناعي على الأساتذة المتدربين بمؤسسات تكوين الأطر.

المحور الثاني: الإطار النظري:

1. الذكاء الاصطناعي: التعريف، المميزات:

1.1 تعريف الذكاء الاصطناعي:

يتكون مصطلح الذكاء الاصطناعي من كلمتين:

- الذكاء: المصدر: ذَكَى، ويقال ذَكاءُ النَّارِ أي شِدَّةُ وَهْجِها، أما ذَكاءُ الإنْسانِ فتعني قُدْرَتُهُ على الفَهْمِ والاسْتِنْتاجِ والتَّحْليلِ والتَّمْييزِ بِقُوَّةِ فِطْرَتِهِ وَذَكاءِ خاطِرِهِ (معجم المعاني، 2024)

- الاصطناعي: اسم منسوب إلى اصطناع، أي كل ما هو مصنوعًا، غير طبيعيّ (معجم المعاني 2024)، صنَعَ يَصنَع، صُنْعًا وصَنيعًا وصَنْعًا وصِناعةً، فهو صانع، والمفعول مَصْنوع وصَنيع ويقال صنع الشيء عمله وأنشأه ويقال صنَع الخير، وصنَع النَّجَّارُ منضدَة، ويعمل في صناعة الأخشاب (القاموس المحيط، 2024).

يستخلص مما سبق، أن الذكاء لغة: يعني القدرة على الفهم والاستنتاج والتحليل والتمييز بمعنى الفطنة والدهاء، بينما الاصطناعي فيرتبط بما هو ليس طبيعيا.

أما اصطلاحيا، فقد تعددت تعاريف الذكاء الاصطناعي، فعرفه البعض بأنه "نظام كمبيوتر مقلد للإنسان" (صلاح محمد مختار، 2023، ص493)، وصنف ضمن علوم الحاسوب "علوم الحاسوب الآلي الحديثة بتوظيف أساليب متطورة للقيام بأعمال واستنتاجات تشابه ولو في حدود ضيقة تلك الأساليب التي تنسب لذكاء الإنسان" (قتيبة مازن عبد المجيد، 2009، ص08)، بينما ذهب البعض إلى اعتباره علما قائما بنفسه كالباحث فاتن حسن الياجزي لما عرفه على أنه "علم قائم بذاته والذي يهتم بأنظمة الحاسوب الذكية التي تمتلك الخصائص المرتبطة بالذكاء واتخاذ القرار والمشابهة لدرجة ما للسلوك البشري".

يتضح من خلال التعريفات السابقة، أنها أجمعت على أن الذكاء الاصطناعي يهتم بهندسة برامج وتطبيقات التكنولوجيا التي تمكن الآلات من محاكاة القدرات البشرية (التفكير، المحادثة، الابداع، اتخاذ القرار، حل المشكلات...)، ولو في حدودها الضيقة.

وبصفة إجرائية يمكن تعريف الذكاء الاصطناعي بأنه "مجموعة من التقنيات والبرامج والتطبيقات التي يمكنها من حل المسائل وأداء المهام المطلوبة منها، مما يجعلها تحاكي ماهية الانسان في قدراته العقلية والسلوكية.

2.1 إيجابيات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية التعلمية وسلبياته:

أ. إيجابيات الذكاء الاصطناعي في التعليم:

يقدم الذكاء الاصطناعي عدة خدمات إيجابية:

- الدعم البيداغوجي؛
- التعلم الألي؛
- تقديم تمارين ومسائل إليكترونية؛
- تتبع التحصيل الدراسي للأبناء دون زيارة المؤسسات التعليمية؛
- مسك نتائج المتعلمين؛
- الرفع من جاذبية التدريس؛
- توفير بيئة تعلمية متطورة؛
- إدماج المتعلمين في منظومة الرقمية؛
- توفير الجهود والمال؛
- القيام بالأعمال التطبيقية خاصة بالمواد العلمية كمادة علوم الحياة والأرض والفيزياء والكمياء؛
- تبسيط المعارف؛
- سرعة معالجة المعطيات؛
- الكفاءة في إنجاز مختلف العمليات وتنوعها؛
- تقديم السيناريوهات البيداغوجية للدروس تراعي ذكاءات المتعلمين وتعثراهم؛
- توقع أداء المتعلمين بناء على نتائجهم وسيرورة تحصيلهم الدراسي؛
- تشخيص أداء المتعلمين وإبراز نقاط القوة والضعف لديهم؛
- تخفيف العبء على المدرس.

ب. سلبيات الذكاء الاصطناعي في التعليم:

- ارتفاع تكلفة الذكاء الاصطناعي على الأسر والطاقم التربوي؛
- انتشار المعارف الخاطئة؛
- غياب الرقابة العلمية والقانونية على برامج الذكاء الاصطناعي؛
- تربية المتعلمين على الاعتماد على الإجابات الجاهزة دون أي جهد أو أي نشاط فكري؛

- عدم تنمية مهارات التعلم والابتكار لدى المتعلمين (مهارة التفكير النقدي وحل المشكلات والتواصل والتعاون...)
- عدم تنمية المهارات الحياتية لدى المتعلمين (كمهارة المرونة والقدرة على التكيف، والمبادرة والعيش المشترك ...)
- تربية المتعلمين على الانعزال والانغلاق؛
- إدمان المتعلمين على الانترنيت.

2. مجالات الذكاء الاصطناعي:

تعددت مجالات الذكاء الاصطناعي ومن بين هذه المجالات نجد:

- **الروبوتات:** اختراع مجموعة من الروبوتات من أجل تنفيذ مجموعة من المهام بشكل ألي وذاتي؛
- **التعرف على الصورة:** ابتكار مجموعة من التطبيقات التي لها القدرة على التعرف على الصورة كالتعرف على الوجه، والبحث عن مصدرها.
- **التعرف على الصوت:** استخدام أنظمة ذكية معتمدة على خوارزميات، وذلك بالاستفادة من الأبحاث العلمية في خلايا الدماغ الحية وتوظيفها لابتكار برامج وتطبيقات لها القدرة على التعرف على أصوات الأشخاص؛
- **التعلم الآلي:** تعد الشبكات العصبية الاصطناعية من بين أهم مجالات الذكاء الاصطناعي وذلك بتمكن البرامج من معالجة المعلومات بكم هائل في وقت وجيز، والتي وظفت في هندسة الكومبيوتر، الأمن السيبراني، علوم البيانات، نظم المعلومات... هذه الشبكات كما هو معلوم مكنت الآلات من محاكاة عمل دماغ الإنسان باستخدام الحاسب الآلي، فدماغ الانسان يتكون من مليارات من الخلايا العصبية المتشابكة والمترابطة فيما بينها مما يمكنها من تخزين كم هائل من المعلومات والأصوات والصور والاحاسيس والمشاعر والرموز والتعابير، وكما هو معلوم فإن الانسان يتعلم بطرق عديدة منها المحاولة والخطأ، الاستبصار، المحاكاة، الملاحظة...هذه التركيبة الدماغية مكنت العلماء من تفسير الطرق والمقاربات التي يتعلم بها الإنسان، فتم قياس ذلك على الآلة بواسطة نماذج رياضية مما مكن الآلة من التعلم الذاتي اعتمادا على المعطيات المخزنة لديها وبالتالي القدرة على التحدث واتخاذ القرار.

مما سبق، يستخلص أن مجالات الذكاء الاصطناعي متعددة، والتي تختلف تبعا لقواعد بياناتها وحجم ونوع الشريحة ونظام تشغيلها.

المحور الثالث: الإطار التطبيقي للدراسة:

1) صدق أداة الدراسة:

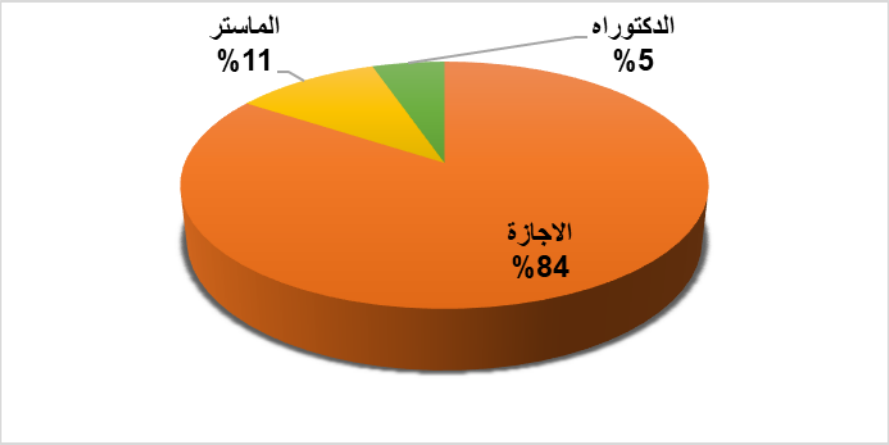
- **الصدق الظاهري للأداة:** بناء الاستمارة في صورتها الأولى، وبعد ذلك تم عرضها على ثلة من المحكمين من الأساتذة ذوي الخبرة البيداغوجية والأكاديمية بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين للاستفادة من ملاحظتهم، والتي أسهمت في صياغة صورتها النهائية.
- **الصدق المقياس:** من أجل التحقق من **معامل الثبات الداخلي** للاستمارة، تم حساب معادلة ألفا كرونباخ Alpha de Cronbach، فكانت قيمتها (0,768). وتعتبر هذه القيمة مؤشرا جيدا ومقبولا لثبات التجانس الداخلي لعناصر الاستمارة، ويمكن القول إن العامل الذي تنتمي إليه أسئلة الاستمارة تتميز بالثبات. ونوضح ذلك في الجدول الآتي:
- **جدول 1: ثبات الاختبار باستخدام معادلة ألفا كرونباخ Alpha de Cronbach**

Statistiques de fiabilité ثبات الاختبار	
عدد وحدات الاختبار القبلي والبعدي Nombre d'éléments	معامل ألفا كرونباخ Alpha de Cronbach
19	0,768

2) الخصائص العامة لعينة الدراسة:

2.1 المستوى الأكاديمي لعينة الدراسة:

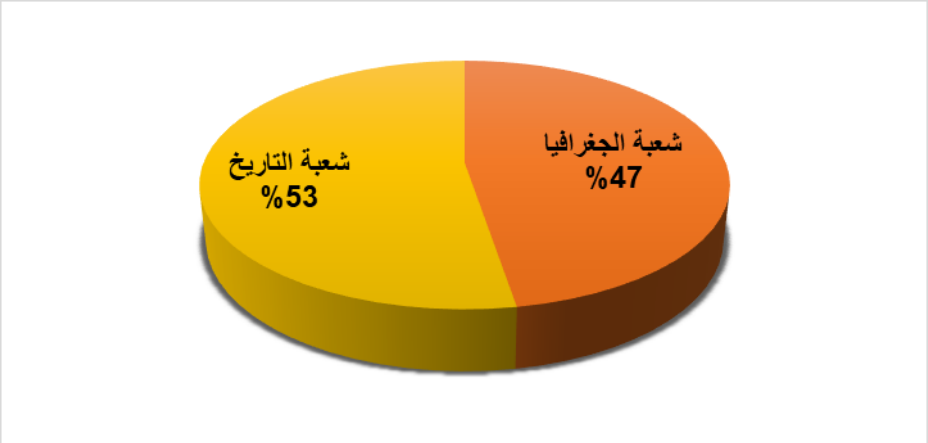
المبيان رقم 02: المستوى الأكاديمي لعينة الدراسة



أظهرت النتائج المستخلصة في المبيان أعلاه، أن معظم الأساتذة المتدربين يحملون شهادة الإجازة بنسبة 84%، في حين أن عدد الحاصلين على شهادة الماستر هو 11%، بينما 5% يتابعون دراستهم في سلك الدكتوراه.

2.2 التخصص الجامعي لعينة الدراسة:

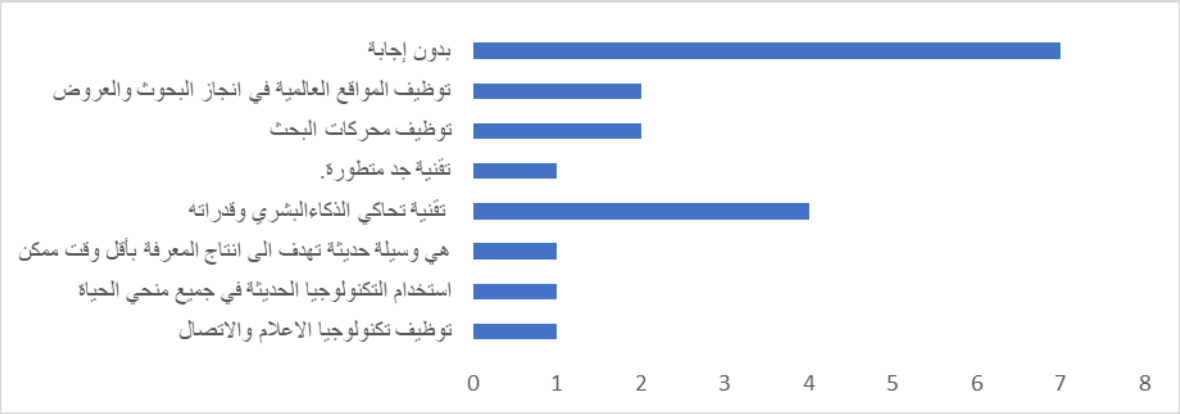
المبيان رقم 02: التخصص الجامعي لعينة الدارسة:



أظهرت نتائج الاستمارة، أن 47% من متدربات ومتدربي عينة الدراسة تخصصهم الجغرافيا و53% منهم تخصصهم التاريخ، ويشير هذا التوزيع إلى أن هناك نوعا من التوازن النسبي بين التخصصين التاريخ والجغرافيا؛ هذا التوزيع المتوازن يمكن أن يسهم في تنوع الآراء والتجارب المتعلقة بتوظيف برامج الذكاء الاصطناعي في التكوين، حيث قد تختلف استعمالاته تبعا للتخصصين (الجغرافيا والتاريخ).

3) تعريف الذكاء الاصطناعي بناء على استقراء آراء متدربات ومتدربي شعبة الاجتماعيات:

المبيان رقم 03: تعريف الذكاء الاصطناعي بناء على استقراء آراء متدربات ومتدربي شعبة الاجتماعيات:



أظهرت البيانات الإحصائية المستخلصة من الاستمارة، أن 5.26% من الأساتذة المتدربين يعتبرون الذكاء الاصطناعي هو توظيف تكنولوجيا الإعلام والاتصال، نفس النسبة وسعت من تعريف الذكاء الاصطناعي عندما اعتبرته استخدام للتكنولوجيا الحديثة في جميع مناحي الحياة، بينما ذهبت نسبة 5% اعتباره وسيلة حديثة تهدف إلى إنتاج المعرفة بأقل وقت ممكن، على نفس المنوال عرفته ثلة منهم على أنه تقنية جد متطورة، أما نسبة 21.05% من عينة الدراسة فأجمعت على أنه تقنية تحاكي الذكاء البشري وقدراته، بينما نسبة 10.53% منهم فعرفته على أنه تقنية متطورة تعتمد على محركات البحث ويب (Google. Yahoo. Bing)، نفس النسبة من الأساتذة المتدربين أكدوا على أنه توظيف الانترنيت والمواقع العالمية لإنجاز البحوث والعروض، والجدير بالذكر أن نسبة 36.84% من عينة الدراسة لم تقدم أي إجابة.

4) مقارنة نتائج الاستقرائين القبلي والبعدي لآراء متدربات ومتدربي شعبة الاجتماعيات من التكوين في برامج الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته:

جدول رقم 02: قياس مدى إلمام عينة الدارسة من برامج الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته قبل وبعد التكوين

الموضوع	الاستقرائين القبلي والبعدي		T-TEST «ت»	مستوى الدلالة	درجة الحرية	القرار
قياس مدى إلمام عينة	القبلي	%26	2.53	0,021	19	دالة إحصائيا
	البعدي	%100				

الدارسة من برامج الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته						

بناءً على النتائج المتضمنة في الجدول أعلاه، يتضح أن:

- دلالة الفروق بين درجات الاستقرائين القبلي والبعدي كان واضحا، ففي الاستقراء القبلي كانت نسبة الأساتذة المتدربين الذين لهم إلمام بالذكاء الاصطناعي وتطبيقاته تبلغ نسبة 26% فقط، بينما في الاستقراء البعدي ارتفعت هذه النسبة ب 74% وبالتالي أصبح جميع المتدربات والمتدربين على دراية كاملة بالذكاء الاصطناعي وتطبيقاته وبذلك بلغوا نسبة 100%.
- دلالة الفروق بين الاستقرائين القبلي والبعدي حسب قيمة T-test كانت دالة احصائيا، حيث بلغت قيمتها 2.53 بدرجة الحرية 19 عند مستوى دلالة 0.021، وهي دالة احصائيا لأنها أصغر من قيمة 0,05 مما يؤكد أن التكوين أسهم في تقريب ماهية الذكاء الاصطناعي واستخداماته لمتدربات ومتدربي شعبة الاجتماعيات من الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته.

جدول رقم 02: دلالة فروق الاستقرائين القبلي والبعدي لآراء متدربات ومتدربي شعبة الاجتماعيات من مدى استخدام الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته تبعا لمتغير التكوين في الذكاء الاصطناعي

الموضوع	الاستقرائين القبلي والبعدي		T-TEST «ت»	مستوى الدلالة	درجة الحرية	القرار
قياس مدى استخدام برامج الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته	القبلي	%37	3.24	0,005	19	دالة إحصائيا
	البعدي	%100				

بناءً على تحليل البيانات الاحصائية المستخلصة من الجدول أعلاه، يستخلص:

- تباين في نتائج الاستقرائين القبلي والبعدي حسب توظيف الذكاء الاصطناعي في التكوين بشعبة الاجتماعيات، ففي الاستقراء القبلي كانت نسبة الأساتذة المتدربين الذين يستخدمون الذكاء الاصطناعي خلال تكوينهم بشعبة الاجتماعيات لا تتجاوز نسبة 37%، بينما في الاستقراء الثاني ارتفعت النسبة إلى 100% بحصيلة 63% درجة مئوية؛
- وجود فروق ذات الدلالة الإحصائية بين الاستقرائين القبلي والبعدي، حيث بلغت قيمة "ت" T-TEST حوالي 3.24 عند مستوى دلالة قدرها 0.005 بدرجة الحرية 19، وهي دالة احصائيا لأنها أصغر من 0,05 مما يؤكد تزايد وارتفاع استخدام الذكاء الاصطناعي من قبل الأساتذة المتدربين ما بين الاستقرائين القبلي والبعدي، مما يؤكد فعالية التكوين وأهميته.

جدول رقم 03: دلالة فروق الاستقرائين القبلي والبعدي حسب متغير درجة استخدام الذكاء الاصطناعي

الموضوع	درجة الاستخدام	القبلي	البعدي	T-TEST «ت»	مستوى الدلالة	درجة الحرية	القرار
قياس درجة استخدام الذكاء الاصطناعي	بشكل كبير جدا	0%	47,4%	2.64	0,016	18	دالة إحصائيا
	بشكل كبير	5%	10,5%				
	بشكل متوسط	5,3%	%9				
	بشكل ضعيف	37%	13,1%				
	منعدم	%49	20%				

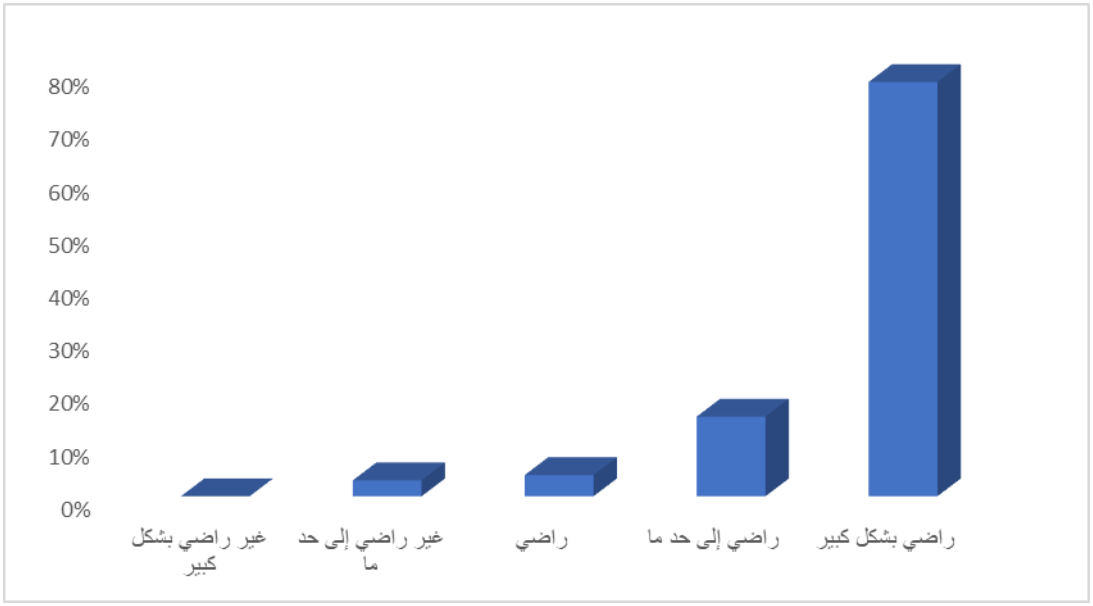
يستخلص من المؤشرات الإحصائية المتوفرة في الجدول أعلاه، أن:

- نسبة المتدربين الذين استخدموا الذكاء الاصطناعي بشكل كبير جدًا قبل تكوين كانت نسبتهم 0%، لترتفع هذه النسبة إلى 47.4% في الاستقراء البعدي، في حين يلاحظ أن نسبة الذين يوظفون الذكاء الاصطناعي بشكل كبير هي الأخرى ارتفعت من نسبة 5% إلى 10,5%، نفس الشيء بالنسبة للأساتذة الذين يوظفون الذكاء الاصطناعي بشكل متوسط حيث ارتفعت نسبتهم من5,3% إلى9%؛

- نسبة الأساتذة المتدربين الذين يوظفون الذكاء الاصطناعي بشكل ضعيف في الاستقراء القبلي بلغت 37% لتنخفض إلى 13,1% في الاستقراء البعدي، نفس المنوال للأساتذة الذين لا يوظفون الذكاء الاصطناعي مطلقا اذ انتقلت نسبتهم من 49% حسب الاستقراء القبلي إلى 20% في الاستقراء البعدي.

- أظهرت البيانات الإحصائية وجود فروق ذات الدلالة الإحصائية، حيث بلغت قيمة T-test حوالي 2.64 عند مستوى دلالة قدره 0.016، مما يُظهر تزايد وارتفاع استخدام الذكاء الاصطناعي تبعا لدرجته.

المبيان رقم 03: استقراء آراء متدربات ومتدربي شعبة الاجتماعيات من التكوين في الذكاء الاصطناعي قبل وبعد تكوين في وحدات تكوينية تهم الذكاء الاصطناعي



من خلال قراءة المعطيات الاحصائية المتضمنة في المبيان أعلاه، أنها:

- أكدت نسبة 78%من الأساتذة المتدربين بشعبة الاجتماعيات على رضاها بشكل كبير على التكوين في الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته؛
- أقرت نسبة 15% من الأساتذة المتدربين بشعبة الاجتماعيات على رضاهم إلى حد ما على التكوين في الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته؛
- يلاحظ أن نسبة 4% من عينة الأساتذة المتدربين أكدت على رضاها على التكوين في الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته؛
- أكدت نسبة 3% من الأساتذة المتدربون بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بشعبة الاجتماعيات على أنهم غير راضين إلى حد ما.

خاتمة

يعتبر الذكاء الاصطناعي من بين أهم التكنولوجيات الناشئة، والتي تعددت استخداماته ومجالاته، ويرجع بلا شكل إلى التطور السريع والمتلاحق في أنظمة الحواسب، والشرائح الذكية والذاكرة، والخوارزميات المتطورة، علاوة على توظيف الشبكات العصبية التي تساعد الحواسب على التعلم الآلي واتخاذ القرارات الذكية بناء على الخبرة السابقة، وضمن هذا الإطار أصبحت التحديات كبيرة أمام الدول لتطوير منظومتها لمواكبة المستجدات الرقمية وتأهيل عنصرها البشري مما سيسهم في اتساع الهوة بين الدول المتقدمة والنامية.

وفي السياق ذاته، لابد من إعداد سياسة تكوينية بمؤسسات تكوين الأطر العليا عامة والمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين خاصة خارطتها تأهيل الأساتذة في تكنولوجيات الاعلام والاتصال قادرين على توظيف بيئة تعليمية رقمية باستراتيجيات تدريسية تعزز التعلم الذاتي للمتعلم وتنمي لديه المهارات التكنولوجية.

التوصيات والمقترحات:

- ضرورة تبني استراتيجية تكوينية أكثر نجاعة بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين تساير المستجدات الرقمية قوامها تأهيل الأساتذة لمدرسة المستقبل؛
- ضرورة توفير العدة البيداغوجية والرقمية لهذا الانتقال الرقمي بالمؤسسات التكوينية؛
- تشجيع البحث العلمي في الذكاء الاصطناعي والاستفادة منه في منظومة التربية والتكوين؛
- ابتكار تطبيقات وبرامج الذكاء الاصطناعي تراعي خصوصيات المدرسة والخصائص الإنمائية للمتعلم؛
- ضرورة إصدار إطار تشريعي رقابي على مواقع الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته؛
- إنشاء موقع للذكاء الاصطناعي تحت إشراف ورقابة وزارة التربية الوطنية؛
- حجب مواقع الذكاء الاصطناعي التي تنشر المعارف الخاطئة أو التي تتعارض مع القيم الوطنية وثوابته؛
- إدماج كفايات خاصة وأخرى عرضانية بجميع المواد الدراسية تهم الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته؛

- تنمية الفكر النقدي لدى المتعلم في التعامل مع الذكاء الاصطناعي؛
- التربية على التعامل مع الذكاء الاصطناعي؛
- تعزيز القيم الإنسانية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي وبرامجه؛
- توظيف بيداغوجيات واستراتيجيات وطرائق للتدريس تساير المستجدات الرقمية؛
- تنظيم أنشطة للحياة مدرسية تهم الذكاء الاصطناعي.

المراجع

➢ المراجع باللغة العربية:

- أماني محمد المصري، 2019، إستشراف المستقبلي التعليمي في ضوء منظومات الذكاء الاصطناعي، المجلة العربية للنشر العلمي، عمان
- الجوهرة بنت فهد بن خالد آل سعود، 2019، فاعلية توظيف الواقع الافتراضي في مستوى دافع الإنجاز والاتجاه الإيجابي نحو استخدام التكنولوجيا في التعليم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة كمية التربية، جامعة الأزهر، العدد: 451 الجزء الأول، السعودية
- حنان حميد، 2019، واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس للمنصات التعليمية الإليكترونية في تدريس العلوم الشرعية، مجلة البحث العلمي في التربية، ع (20)؛
- صلاح محمد مختار، 2023، النظم الخبيرة وصنع القرارات الاستراتيجية في المؤسسات التعليمية: دراسة تحليلية، مجلة الإدارة التربوية، العدد الاربعون، كلية التربية، جامعة عين الشمس، مصر؛
- عقل، مجدي، 2020، فاعلية توظيف تقنية الواقع الافتراض ي في المواد الاجتماعية لتنمية حب التعلم لدى طالبات الثامن الأساسي بغزة. مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية، غزة فلسطين؛
- علي احمد إبراهيم خليفة، 2012، تكنولوجيا الواقع الافتراضي في التعليم، دراسات تربوية
- غانم، رغدة، 2018، تأثير بعض تطبيقات الاندويد ب play google باستخدام تكنولوجيا الواقع الافتراض ي على تعلم بعض المهارات الأساسية في المبارزة وتحسين التفكير الناقد لطالبات كلية التربية الرياضية. مجلة أسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية، كلية التربية الرياضية، جامعة أسيوط، مصر؛

- فاتن حسن الياجزي، 2019، استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس(ASEP)، العدد المائة وثلاثة عشر، المملكة العربية السعودية.
- قتيبة مازن عبد المجيد، 2009، استخدام الذكاء الاصطناعي في تطبيقات الهندسة الكهربائية (دراسة ومقارنة)، رسالة لنيل درجة الماجستير في نظم المعلومات الإدارية، الاكاديمية العربية، الدنمارك؛

➢ المعاجم:

- القاموس المحيط.
- معجم المعاني؛

المواقع:

- https://mohammedalarda.com/%d8%a8%d8%ad%d8%ab-%d8%b9%d9%84%d9%85%d9%8a-%d8%ac%d8%a7%d9%87%d8%b2-%d8%b9%d9%86-%d8%a7%d9%84%d8%b0%d9%83%d8%a7%d8%a1-%d8%a7%d9%84%d8%a7%d8%b5%d8%b7%d9%86%d8%a7%d8%b9%d9%8a/?trk=article-ssr-frontend-pulse_little-text-block
- https://www.imf.org/ar/Publications/fandd/issues/2023/12/AI-reverberations-across-finance-Kearns

➢ المراجع باللغات الأجنبية:

- Alfarsi, Ghaliya; Yusof, Azmi; Fauzi, Wan. (2021). The Practicality of Virtual Reality Applications in Education : Limitations and Recommendations. Hunan Daxue Xuebao/Journal of Hunan University Natural Sciences, 48 (7)
- Ben Krose, 1996, "Neural Networks", university of Amsterdam, Amsterdam
- L AMRI A. Y., OSMAN M. E., and AL MUSAWI A. S. The Effectiveness of a 3D-Virtual Reality Learning Environment (3D-VRLE) on the Omani Eighth Grade Students' Achievement and Motivation towards Physics Learning. International Journal of Emerging Technologies in Learning, 2020, 15(5): 4-16. https://doi.org/10.3991/ijet.v15i05.11890

المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي. العدد الحادي عشر (11)
مجلة دولية محكمة. رقم الإيداع الدولي الورقي: 2550-5688. رقم الإيداع الدولي الرقمي: 2658-9079 .
مجلة مفهرسة بالمعهد المغربي للمعلومات العلمية والتقنية. مقالات ذات معرف الكائن الرقمي. تحليلات
معامل التأثيروالاستشهادات المرجعية العربي "أرسيف" : معامل التأثير= 0.1321/ فئة Q4/ متوسط
المعامل = 0.511.

علوم التربية بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين بين التنظيروالممارسة المهنية عند أساتذة التعليم الابتدائي

نادية فضيل
أستاذة مكونة بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بني ملال-خنيفرة

الملخص بالعربية

يقوم التكوين في ضوء نظام المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين على تأهيل الأستاذ(ة) المتدرب(ة) مهنيا، وذلك بتطوير كفاياته المهنية في سياق مجزوءات تحرص على احترام مبدأ التكامل الضامن للارتباط القوي بين المقاطع التي يستفيد منها الأستاذ(ة) المتدرب(ة)، ومقتضيات الواقع المهني بحيث يتمكنون من أداء مهامهم، بمهنية متميزة ثم ينخرطون بطريقة فعالة في سيرورات الإصلاح بعد التخرج، إذ يعد التكوين النظري الذي يتلقاه المدرس(ة) داخل المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين خصوصا في مجزوءة علوم التربية، والكفاية التي تمت تعبئتها تتجاوز السياق النظري، الشيء الذي يطرح إشكالات معرفية على مستوى التطبيق بين ما هو بيداغوجي وما هو ديداكتيكي، ومدى استجابته للتغيرات المرتبطة بمهنة التدريس ومراعاته لخصوصية المتعلمين وخصوصية المحيط السوسيو اقتصادي، وهناك ما هو موضوعي مرتبط بمجال التدريس والتخصصات الديداكتيكية في المواد، ومدى تمكنه من الوسائل وتقنيات التنشيط في بناء مختلف الوضعيات الديداكتيكية، ومدى تعبئته للكفايات اللازمة. الواجب توفرها والقدرات التي يتمكن منها، نجدها بعيدة عن الممارسات المهنية وعن مواكبة المستجدات التي تفرضها الخصوصية الراهنة للمنظومة التربوية، خصوصية مرتبطة بمجال التخصص في علاقتها بسيرورة النمو والاكتساب عند المتعلم(ة)، ولها ارتباط بالقيم المجتمعية وبالقيم الكونية كمبادئ حقوق الإنسان وآليات ترسيخ قيم التسامح والعدل وغيرها، سواء ذات البعد التربوي أو الاجتماعي أو الأخلاقي أو النفسي لتجاوز العوائق الابستمولوجية التي تحول دون تحقيق فعل التعلم.

في هذا السياق، تأتي مداخلتنا بصفتها محاولة لمقاربة إشكالية علوم التربية بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين بين التنظير والممارسة المهنية باعتماد منهج وصفي تحليلي، ومقاربة تحليلية كمية وكيفية .

المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي. العدد الحادي عشر (11)
مجلة دولية محكمة. رقم الإيداع الدولي الورقي: 2550-5688. رقم الإيداع الدولي الرقمي: 2658-9079 .
مجلة مفهرسة بالمعهد المغربي للمعلومات العلمية والتقنية. مقالات ذات معرف الكائن الرقمي. تحليلات
معامل التأثير والاستشهادات المرجعية العربي "أرسيف" : معامل التأثير= 0.1321/ فئة Q4/ متوسط
المعامل = 0.511.

الكلمات المفاتيح: علوم التربية، بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين ، التنظير ، *الممارسة المهنية.*

Abstract

Educational Sciences at Regional Centers for Education and Training Professions: Bridging Theorizing and Professional Practice

The training within the system of regional centers for education and training professions aims to professionally qualify trainee teachers by enhancing their professional competencies within a context of courses that emphasize integration between the learning situations that the trainee teachers benefit from and the demands of professional reality. This facilitates their effective performance of duties and their subsequent engagement in post-graduation reform efforts. However, the theoretical training that teachers receive within the regional centers for education and training professions, especially in the field of educational sciences, and the competence that has been mobilized goes beyond the theoretical context. This raises cognitive problems at the level of application between what is pedagogical and what is didactic, adapting to changes in the teaching profession, and considering learners' individualities and socio-economic environments. There are also objective aspects related to the field of teaching and didactic specializations in subjects, such as the extent to which one masters the means and techniques of activation in constructing various didactic situations, and the mobilization of the necessary competencies. These competencies and abilities, which should be available, often seem distant from professional practices and from keeping up with the current specific developments of the educational system. These specifics are linked to the field of specialization in relation to the processes of growth and acquisition in the learner and are connected to societal values and universal values such as human rights principles and mechanisms for consolidating values of tolerance, justice, and others, whether they are of an educational, social, moral, or psychological dimension, to overcome the epistemological obstacles that hinder the achievement of learning.

In this context, our intervention comes as an attempt to approach the issue of educational sciences at the regional centers for education and training professions between theorizing and professional practice by adopting a descriptive-analytical method and a quantitative and qualitative analytical approach.

Keywords: Educational Sciences, Regional Centers for Education and Training Professions, Theorizing, Professional Practice

تقديم

إن رهانات التدريس والتكوين وحدة منسجمة، غير متناقضة: الأول صناعة وفن، لذا لا جَرَم أنه مهنة تقتضي الإتقان والضبط والحنكة، كما تتطلب وضوح الأهداف والكفايات والبرامج لدى المدرس الممارس لها، ومنه فهي لا تحتمل أن تُمارسَ بعبث وفوضى، دون وضوح التمكن من الكفايات والأهداف المراد تحقيقها، ومعرفة عميقة بالبرامج، إضافة إلى المرامي التي تريد المدرسة

المغربية المواطنة الجديدة ـ مدرسة النجاح ـ تحقيقها. أما بالنسبة الثاني (التكوين)، تعد كفايات المدرس محور اهتمام المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين والمدارس العليا للأساتذة والقائمين عليها إداريين ومكونين لإقناع الأستاذ(ة) بها، وبالركائز التي تقوم عليها هذه الصناعة[1].

من هذا المنطلق، أصبحت العملية التعليمية التعلمية عملية معقدة؛ لأنها تتأثر ـ كما هو معلوم ـ بشخصية المدرس، إذ لكل فرد ميول واتجاهات خاصة ومنظومة قيمية تميزه عن غيره، يحددها انتماؤه الاجتماعي والثقافي، إضافة إلى نمط تكوينه التربوي والعلمي، مما يميز تدريسه ويطبعه بطابع منفرد. فضلا عن ذلك، يعد سلوكه نتيجة تصور معين لمتطلبات المواقف، واختيارا خاصا من بين أشكال متعددة للعمل والنشاط. إن فكرته عن مهنة التدريس، وتمثله للمادة التي يدرس والتصورات التي اكتسب عن المدرسة تجعله يتبنى أنماطا سلوكية دون غيرها. لذا يبدو نشاطه داخل الفصل تركيبة لسلوكات مترابطة، تمثل بدورها بنية من التمثلات والمعطيات التصورية[2]، والتي تَكْفَل تحقيق كفايات عند المتعلم. لا يتحقق ذلك إلا بمدرسين أكفاء معرفيا وقانونيا وتربويا، يقول الباحث محمد بازي: " لابد من إعداده جيدا وصناعته نفسيا ومعرفيا ومنهجيا، وتمهيره على الكفايات التواصلية والمعرفية والنفسية، مما سينعكس على المتعلمين ومستقبلهم وكفاياتهم ومهاراتهم"[3].

في هذا السياق، تأتي دراستنا لتتبنى مقاربة تحليلية كمية وكيفية عن موضوع 'علوم التربية بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين بين التنظير والممارسة المهنية' عند أساتذة التعليم الابتدائي'، في سياق الإصلاحات التربوية التي تشدها منظومة التربية والتكوين ببلادنا منذ صدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وصولا الى تنزيل مضامين الرؤية الإستراتيجية 2015-2030 والقانون الإطار -17 51، وبالضبط تفعيلا للمشروع 9 المتعلق بتجديد من التربية والتكوين والارتقاء بتدبير المسارات المهنية في التكوين، وانسجاما مع مقتضيات خارطة الطريق 2022-2026.

في هذا السياق تم إحداث المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين بموجب المرسوم رقم 11.672 2 الصادر في 27 من محرم1433 (23ديسمبر2011) في شأن إحداث وتنظيم المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، وسيتم تكوين أول فوج من الأساتذة وفق النظام الجديد خلال الموسم التكويني2012-2013.

أولا: مشكلة الدراسة

[1] – محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية التعلمية وتكوين المدرسين 2004، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، ص.36.

[2] -*BAYER, Edouard, 1973: l'analyse des processus de l'enseignement, Revue française de pédagogie ; p 33.*

[3] –محمد بازي، صناعة التدريس ورهانات التكوين، 2010، منشورات كلية علوم التربية العدد 23، ص، 45.

يقوم التكوين في ضوء نظام المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين على تأهيل الأستاذ(ة) المتدرب(ة) مهنيا، وذلك بتطوير كفاياته المهنية في سياق مجزوءات تحرص على احترام مبدأ التكامل الضامن للارتباط القوي بين المجزوءات التي يستفيد منها الأستاذ(ة) المتدرب(ة)، ومقتضيات الواقع المهني بحيث يتمكنون من أداء مهامهم، بمهنية متميزة ثم ينخرطون بطريقة فعالة في سيرورات الإصلاح بعد التخرج، إذ يعد التكوين النظري الذي يتلقاه المدرس(ة) داخل المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين خصوصا في مجزوءة علوم التربية، والكفاية التي تمت تعبئتها تتجاوز السياق النظري، الشيء الذي يطرح إشكالات معرفية على مستوى التطبيق بين ما هو بيداغوجي وما هو ديداكتيكي، ومدى استجابته للتغيرات المرتبطة بمهنة التدريس ومراعاته لخصوصية المتعلمين وخصوصية المحيط السوسيو اقتصادي، وهناك ما هو موضوعي مرتبط بمجال التدريس والتخصصات الديداكتيكية في المواد، ومدى تمكنه من الوسائل وتقنيات التنشيط في بناء مختلف الوضعيات الديداكتيكية، ومدى تعبئته للكفايات اللازمة، تبلورت إشكالية الدراسة بالسؤال الرئيس الأتي:

ما دور التكوين في علوم التربية بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين في امتلاك أساتذة التعليم الابتدائي لكفايات الممارسة المهنية؟ وتفرعت منه الأسئلة الآتية:

1. ما دور التكوين في مجزوءة علوم التربية بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين في امتلاك أساتذة التعليم الابتدائي لكفايات البعد البيداغوجي للممارسة المهنية؟
2. ما دور التكوين في مجزوءة علوم التربية بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين في امتلاك أساتذة التعليم الابتدائي لكفايات البعد الديداكتيكي للممارسة المهنية؟
3. ما دور التكوين في مجزوءة علوم التربية بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين في امتلاك أساتذة التعليم الابتدائي لكفايات البعد العلائقي للممارسة المهنية؟

ثانيا: فرضيات الدراسة

1. نفترض أن التكوين في مجزوءة علوم التربية بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين يسهم في إنماء كفايات البعد البيداغوجي للممارسة المهنية.
2. قد يسهم التكوين في مجزوءة علوم التربية بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين في إنماء كفايات البعد الديداكتيكي للممارسة المهنية.

3. نفترض أن التكوين في مجزوءة علوم التربية بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين يسهم في إنماء كفايات البعد العلائقي للممارسة المهنية.

ثالثا: أهمية الدراسة

إن مقاربة موضوع 'علوم التربية بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين بين التنظير والممارسة المهنية عند أساتذة التعليم الابتدائي'، يعتبر ذا أهمية قصوى، بالنظر إلى ارتباطه بتجويد التكوين على المستوى النظري وإنماء البعد التبصري لدى المدرس(ة)، لممارسة مهنية بالمستوى التعليم الابتدائي تخصص مزدوج، في تنزيل مجزوءات التكوين النظري والتي تتضمن قطب اللغات وقطب الرياضيات والعلوم وقطب الإنسانيات، إضافة إلى مجزوءة علوم التربية وأخلاقيات المهنة والحياة المدرسية هذا فضلا عن مجزوءة الأقسام الثنائية المستوى ومجزوءة الديداكتيك ومنهجية البحث التربوي .

رابعا: أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى الوقوف على مدى إسهام علوم التربية بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، على إنماء البعد التبصري في تنمية الكفايات المنية على مستوى الممارسة المهنية لدى أساتذة التعليم الابتدائي تخصص مزدوج.

خامسا: مقاربة مفاهيمية مختصرة

- علوم التربية هي العلم المختص بتطبيق علوم وطرق التدريس الحديثة والمختلفة، وبالتالي ترتبط ارتباطا وثيقا بمجموعة من العلوم كعلم النفس وعلم الاجتماع... فهي مرتبطة بكل طرق التعليم والتعلم باعتبارها العنصر الأساسي في تكوين عقل الإنسان وأفكاره وتوجهاته. وتدخل أيضا علوم التربية في تشكيل المناهج الدراسية في العديد من المواد، وطرق تدريسها للمراحل المختلفة مما يساعد على الوصول إلى أفضل النتائج للعملية التعليمية، باعتبارها تهتم بالعملية التربوية في أبعادها المتنوعة، البعد الاجتماعي (سوسيولوجيا التربية) والبعد النفسي (سيكولوجيا التربية) والبعد المنهجي الديالكتيك العام.
- المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين بمثابة مؤسسة لتكوين الأطر العليا خاضعة لوصاية السلطة الحكومية المكلفة بالتعليم المدرسي (المادة 2 من المرسوم رقم 2.11.672 المتعلق بإحداث وتنظيم المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين في 23 ديسمبر 2011)، تناط بها مهمة تكوين أطر عليا في مهنة التدريس، وتأهيل أطر هيئة التدريس المتدربين وكذا إعداد المرشحين لاجتياز مباريات التبريز للتعليم الثانوي والتأهيلي، يختص أيضا بتكوين أطر في الإدارة التربوية وكذا أطر هيئة الدعم الإداري والاجتماعي والتربوي.

وتتولى مؤسسات التعليم العالي غير التابعة للجامعات والمنتمية إلى مختلف الوزارات والخاضعة لوصايتها، مهام التكوين الأساسي والتكوين المستمر والبحث العلمي، مع تنظيم التدريس بها في مسالك وأسلاك ووحدات يتوج بشهادات وطنية (الفصل الثالث من القانون رقم 01.00 المتعلق بتنظيم التعليم العالي)؛[4]

- في سياق التكوين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين الذي يساهم في الرفع من كفايات المدرس المهنية، بما فيها البعد المعرفي والبيداغوجي والتصورات التربوية، فضلا عما عرفه من تحولات جذرية على مستوى التنظيم والتكوين داخل المراكز الجهوية لمهن للتربية والتكوين، التي تعنى بتكوين المدرسين وتجويد ممارساتهم الصفية في العملية التعليمية التعلمية. إن رهانات الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المهتم بتجديد المدرسة وجودة عمل المدرسين، بصفته المدخل الأساسي لتجديد المدرسة وإصلاح المنظومة التربوية، فالجودة لا يمكن أن تتحقق دون التكوين الرصين للمدرسين، وإعادة النظر في مختلف آليات التقويم والتقييم لمستوى أدائهم ومردوديتهم المهنية، مع الأخذ بالحسبان التحولات التي تشهدها المنظومة التربوية من: مراجعة المناهج الدراسية وتقويم الوسائل الديداكتيكية وتقنيات التنشيط، وتجديد بناء منظومة قيمية في وضعيات التعلم المناسبة والضرورية للوصول إلى الأهداف المرغوبة التي يعمل المدرس على تنزيلها، المنصوص عليها في الميثاق الوطني للتربية والتكوين في الدعامة الثالثة عشرة لتدابير تحفيز المدرسين وإتقان تكوينهم والتقويم للأداء البيداغوجي وتجديد وظائف المدرسة والارتقاء بها. كما أن النموذج البيداغوجي والتكويني الذي يقترحه المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي من خلال الرؤية الإستراتيجية لإصلاح منظومة التربية والتكوين (2015-2030) والقانون الإطار 17.51 يكتسي صبغة حيوية قصد بلورة مدرسة مغربية فاعلة بمختلف مكوناتها، ذات مواصفات جديدة، تنطلق من وظائفها في التربية والتعليم والتكوين، لتجديد مهن التربية والتكوين. إن جودة أداء المنظومة التربوية، رهين به. من خلال إعادة تحديد المهام والأدوار والمواصفات المرتبطة بمهن التربية والبحث والتدبير في انسجام مع متطلبات المجتمع والمدرسة والمستجدات ذات الصلة على الصعيدين الوطني والدولي، جعل التكوين الأساس إلزاميا مهنيا حسب خصوصيات كل مستوى دراسي والحرص على تطويره في اتجاه دعم التخصصات التربوية، يتضح جليا من خلال الوثائق الرسمية في توجهاتها نحو تجديد النموذج البيداغوجي، وهي بدورها رهينة بتطوير ممارسات المدرس والأدوار والوظائف الجديدة المنوطة به والكفايات التي ينبغي أن يتم بناؤها انطلاقا من الممارسة الصفية وتفاعلاته البيداغوجية ونقله الديداكتيكي والوظيفي لوضعيات التعلم. وبالتالي فالكفايات المهنية للمدرس لا يتم قياسها وتقويمها في سياقها النظري من خلال التكوين، بل ينبغي اعتمادها أساسا ينبني عليه نظام التربية والتكوين، إذ إنه من شأنها أن تضع مواصفات المدرس وكفاياته المهنية،

[4] المرسوم رقم 2.11.672 الصادر في 27 من محرم 23) 1433 ديسمبر) 2011 في شأن إحداث وتنظيم المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين.

علاوة على جعلها أرضية لبناء عدة للتكوين البيداغوجي لكونها تشكل مرجعا لتدقيق مهام المدرس من خلال الأطر المرجعية لتطوير وإنماء الكفايات المهنية والمعرفية والمهارية والقيمية.

وحتى يتحقق مبتغانا النبيل من خلال دراستنا الموسومة بِ:"علوم التربية بالمراكز الجهوية لمهن التربية ولتكوين بين التنظير والممارسة المهنية"، سنعالجه في الدراسة الميدانية التي سوف تعكسها النتائج المستخلصة من تحليلنا الكمي والكيفي من خلال الاستمارة الموجهة للمدرسين بُغية سبْر عمق العلاقة الجدلية بين علوم التربية بالمراكز ومستوى إسهامها في الممارسة المهنية.

أولا: منهجية الدراسة

المنهج الوصفي لكونه المنهج المناسب لجمع المعطيات من أفراد العينة وفقاً لاستجاباتهم على الإستمارة المعدة لدراسة دور التكوين في علوم التربية بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين في امتلاك أساتذة التعليم الابتدائي لكفايات الممارسة المهنية،

ثانيا: مجتمع وعينة الدراسة

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة%	الإجمالي
الجنس	ذكر	58	28.43%	204
	أنثى	146	71.57%	

تكون مجتمع البحث من أساتذة التعليم الابتدائي الملتحقين بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين ببني ملال وعددهم (269) وتم اختيار المجتمع بكامله كعينة، وعند جمع المعطيات تم الحصول على عينة مكونة من (204) مدرس(ة) يمثلون نسبة (75.84%) من المجتمع الكلي، وفيما يلي خصائص العينة، كما يوضحها الجدول الآتي:

ثالثا: صدق وثبات الأداة

تم توزيعها على عينة استطلاعية من خارج عينة البحث، ولها نفس الخصائص، وللتحقق من صدقها تم توزيعها على مجوعة من المحكمين، وتم إعدادها خلال الادبيات والدراسات السابقة، استمارة لقياس دور التكوين في علوم التربية بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين في امتلاك أساتذة التعليم الابتدائي لكفايات الممارسة المهنية.

نتيجة صدق الأداة

المجال	عدد العبارات	معامل الثبات
دور التكوين في علوم التربية بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين في امتلاك أساتذة التعليم الابتدائي لكفايات الممارسة المهنية	18	0.85

رابعا: الأساليب الإحصائية لمعالجة النتائج

- معامل ألفا كرونباخ Alpha Cronbach's للتحقق من الثبات.
- اختبار T-test لدراسة الفروق في الممارسة المهنية وأبعادها حسب متغير الجنس.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

خامسا: نتائج الدراسة

من خلال النتائج المحصلة في البحث الميداني، سوف نعمل على تمحيص فرضيات الدراسة والتي تمثلت في النتائج التالية:

- يسهم التكوين في علوم التربية بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين في إنماء كفايات البعد البيداغوجي لدى أساتذة التعليم الابتدائي بشكل متوسط، والتمثيل المبياني يوضح النتيجة:

اسهام علوم التربية في إنماء كفايات الأبعاد	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة%	النتيجة
البعد البيداغوجي	3.21	0.44	64.23	متوسطة

- يسهم التكوين في علوم التربية بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين في إنماء كفايات البعد الديداكتيكي لدى أساتذة التعليم الابتدائي بشكل متوسط، والتمثيل المبياني يوضح النتيجة:

اسهام علوم التربية في إنماء كفايات الأبعاد	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة%	النتيجة
البعد الديداكتيكي	3.26	0.38	65.20	متوسطة

- يسهم التكوين في علوم التربية بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين في إنماء كفايات البعد العلائقي لدى أساتذة التعليم الابتدائي بشكل متوسط، والتمثيل المبياني يوضح النتيجة:

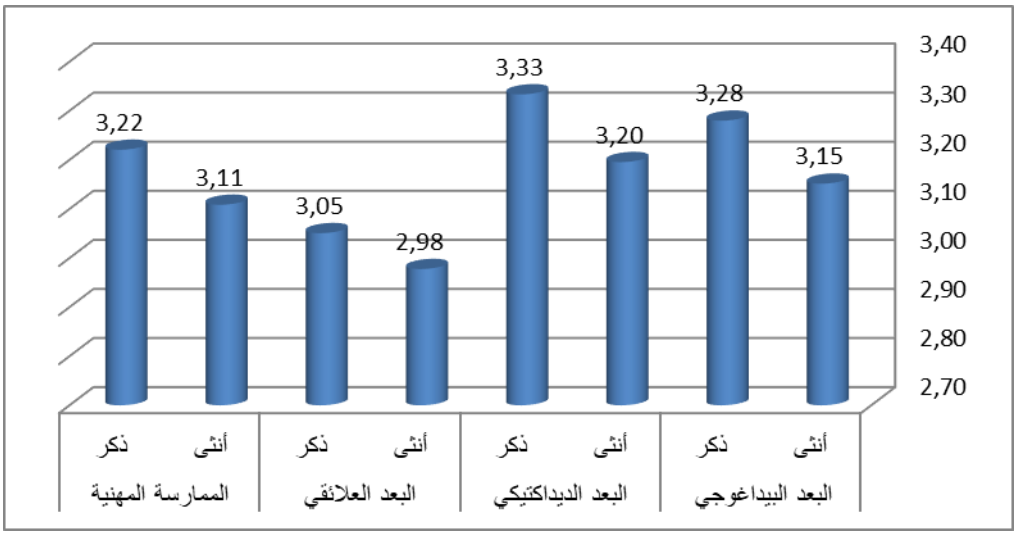
اسهام علوم التربية في إنماء كفايات	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة%	النتيجة
البعد العلائقي	3.01	0.41	60.23	متوسطة

- الفروق في الممارسة المهنية وأبعادها حسب متغير الجنس، توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في مستوى إسهام علوم التربية في إنماء كفايات البعد البيداغوجي، والبعد الديداكتيكي، والممارسة المهنية ككل حسب متغير الجنس، بينما لا توجد فروق إسهام علوم التربية بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين في إنماء كفايات البعد العلائقي لدى أساتذة التعليم الابتدائي تخصص مزدوج.

الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيم ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	النتيجة
البعد	أنثى	146	3.15	0.45	32.077	202	0.039	دال

البيداغوجي	ذكر	58	3.28	0.43				
البعد الديداكتيكي	أنثى	146	3.20	0.40	32.592	202	0.010	دال
	ذكر	58	3.33	0.36				
البعد العلائقي	أنثى	146	2.98	0.41	31.285	202	0.200	غير دال
	ذكر	58	3.05	0.40				
الممارسة المهنية	أنثى	146	3.11	0.38	32.233	202	0.027	دال
	ذكر	58	3.22	0.33				

مبيان يمثل مستوى الممارسة المهنية وأبعادها حسب متغير الجنس:



خلاصة عامة

لقد عملنا، من خلال هذا الفصل، على تمحيص فرضيات البحث الثلاثة على ضوء النتائج المتوصل إليها. هذا ما سمح لنا بالتأكد من صحة الفرضيات، وأن علوم التربية بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين تسهم في تملك أساتذة التدريس بالمستوى الابتدائي بشكل متوسط في إنماء الكفايات المهنية ، مع مراعاة مبدأ التكامل الذي يضمن الارتباط القوي بين مجزوءة علوم التربية

التي يستفيد منها الأستاذ(ة) المتدرب(ة)، وتستحضر مقتضيات الواقع المهني، على أساس هذا المنطلق تعد مجزوءة تخطيط التعلمات في الشق البيداغوجي والديداكتيكي من بين المجزوءات الأساسية التي تحدد الخطوات الإجرائية لأنشطة تكوينية نظرية من شأنها تأهيل الأستاذ(ة) مهنيا للتخطيط للوضعيات التعلمية، ومن ثَم الحرص على التقيد بجملة من الخصوصيات المساعِدة على تمكين المدرس(ة) من إنجاز أنواع مختلفة من التخطيطات: سواء على المدى القريب أو المتوسط أو البعيد. وكذا تخطيطه لمختلف الوضعيات التعلمية مع مراعاة مكونات التدريس بسلك التعليم الابتدائي والتي تتضمن قطب اللغات وقطب العلوم والرياضيات وقطب الإنسانيات، مع مراعاة الخصوصية النمائية للمتعلم والمستويات الدراسية المسندة إليه. وبالتالي تعويده على جعل تخطيطاته موضع ممارسة متبصرة في الجانب التطبيقي لكفاياته المهنية التي تطور وتنمى من خلال المزاوجة بين الجانب النظري والتطبيقي، في إطار تكاملي يتناغم مع البراديغم: عملي نظري عملي. وتمكينه من تكييف ممارساته البيداغوجية والديداكتيكية والعلائقية حسب الوضعيات التعليمية التعلمية، داخل المنظومة التربوية بصفة عامة والتعليمية بصفة خاصة. إن دوره ليس ثانويا أو مكملا بل مكانته أساسية ومحورية مهما حصل من تقدم وتطور في الوسائل التكنولوجية، وفي مضامين المناهج والمقررات الدراسية، أي تظل كفاياته المهنية ومستوى التمكن منها العنصر الرئيس والمحدِّد لوظائف المدرسة وتحدياتها في مواجهة التغيير، ويبقى الاستثمار الجيد في تكوين المدرسين ضمانا لجودة التعلمات، ومواكبة التفعيل الجيد للإصلاحات التربوية وفق النموذج التنموي.

لقد حاولنا من خلال دراستنا إلى مقاربة 'علوم التربية بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين بين التنظير والممارسة المهنية لدى أساتذة التعليم الابتدائي مزدوج'، خلصنا إلى مجموعة من التوصيات من شأنها الرفع من فعالية التكوين.بالمراكز الجهوية في سياق مجزوءات تراعي التكامل والانسجام بين الجانب النظري ومستوى ممارسته مهنيا في ظل التحديات الرقمية والتحولات المجتمعية المرتبطة بتداعيات كرونا، والتحولات المناخية، لأن العملية التعليمية التعلمية تروم تطوير مهارات واتجاهات وميولات المتعلم(ة) لتحقيق التكامل والانسجام في بناء التعلمات.

غير أنه وبالرغم من مكانة القيم وجدواها في النظام التربوي، فإن ذلك لا ينبغي أن يجعلنا نغفل نظرة المتعلم للقيم التربوية والاجتماعية كذلك، فقد يجد المتعلم مفارقة بين ما يتعلمه من معارف وما سيتربى عليه من قيم داخل المدرسة من خلال المقررات والبرامج والكتب المدرسية، وبين ما هو موجود في الواقع، فيكون لسان حاله كيف يمكن العمل بقيم لا يوجد لها سند في الواقع. بل إن المجتمع ذاته يتنكر لهذه القيم ولا يضعها موضع تطبيق وممارسة. إذا كان الراشد لا يؤمن بها ولا يستحضرها في فكره وسلوكه – قولا وفعلا– فكيف بالمتعلم القاصر (من الناحية العمرية)؟ تبدو هذه القيم مغتربة عن واقع المتعلم، بحيث تبقى حبيسة النصوص

المقررة والبرامج الدراسية، فنكون إزاء مفارقة حقيقية تعكس أزمة المدرسة، في الوقت الذي تحتاج فيه المدرسة إلى معنى لأنشطتها وأهدافها وكذلك قيمها وماهيتها[5]

إن مركزية المتعلم في تعلم المعارف والمضامين وتلقي القيم واكتسابها مكانة المدرسين وموقعهم في الفعل التربوي من خلال التوجيه والإرشاد والمساعدة على التعلم الذاتي، وكما أن المتعلم معني باكتساب القيم وترجمتها إلى سلوك، فإن المدرس كذلك وانطلاقا من موقعه كمربي على القيم ومعلم للمبادئ العليا، فإنه كذلك مدعو إلى أن يكون نموذجا وقدوة يحتذى بها في النزاهة الفكرية واحترام الآخر والحزم المتسم بالرفق واحترام الذات[6].. وبالتالي مثلما أن التعلم مستهدف من هذه القيم، كذلك يتعلق الأمر بالمدرس، مادامت المدرسة من خلال كل آليات نظامها ينبغي أن تنحو منحى – ليس فقط لتلقي القيم واكتسابها – ولكن كذلك بوصف المدرسة مؤسسة لإنتاج القيم وتربية الناشئة عليها تربية تجعل المتعلم هو المنطلق والغاية.

يبدو أن مفهوم القيم في علاقته بالتربية مازال يحظى بكثير من النقاشات والأسئلة حول طبيعة هذه العلاقة ومستويات فهمها ومقاربتها من خلال حقول معرفية وفكرية متعددة ومتباينة تكشف بوضوح تعددية تفسيرية للعلاقة بين التربية والقيم، في ارتباطها بتحولات قيمية واجتماعية ومجالية وسياسية واقتصادية وفكرية.

ولعل ذلك يكون مدعاة لنا لتعميق البحث العلمي في هذه العلاقة، واكتشاف آليات وميكانيزمات اشتغالها، وكذلك صعوبتها واختلالاتها وتأثيراتها على مختلف مناحي الحياة الإنسانية. وبالرغم من كون واقع المدرسة يعد مرجعا أساسيا للفهم والتحليل للواقع التربوي.

قائمة المراجع

1. محمد بازي، صناعة التدريس ورهانات التكوين، 2010، منشورات كلية علوم التربية العدد 23، ص.45.

[5] *DEVELAY Michel; Donner du Sens à l'école; COLLECTION: pratique et enjeu pédagogique ESF 7 edition 2012*

[6] *-ROCHE George: quelle école pour quelle citoyenneté- ESF ;1998 ; P90*

2. محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية التعلمية وتكوين المدرسين 2004، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، ص.36.
3. المملكة المغربية، المرسوم رقم 2.11.672 الصادر في 27 من محرم 23) 1433 ديسمبر) 2011 في شأن إحداث وتنظيم المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين.
4. *BAYER, Edouard, 1973 : l'analyse des processus de l'enseignement, Revue française de pédagogie ; p 33.*
5. *DEVELAY Michel ; Donner du Sens à l'école ; COLLECTION : pratique et enjeux pédagogique ESF 7 Edition 2012*
6. *ROCHE George : quelle école pour quelle citoyenneté- ESF ;1998 ; P90*

المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي. العدد الحادي عشر (11)
مجلة دولية محكمة. رقم الإيداع الدولي الورقي: 2550-5688. رقم الإيداع الدولي الرقمي: 2658-9079 .
مجلة مفهرسة بالمعهد المغربي للمعلومات العلمية والتقنية. مقالات ذات معرف الكائن الرقمي. تحليلات
معامل التأثيروالاستشهادات المرجعية العربي "أرسيف" : معامل التأثير = 0.1321/ فئة Q4/ متوسط
المعامل = 0.511.

التدريس وفق مقاربة STEM في المدرسة الابتدائية في الوسط القروي المغربي من خلال تصورات المدرسين

Teaching according to the STEM approach in Moroccan rural primary school through teachers' perceptions

العربي بوعلو
كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الخامس

ملخص: استجابة لمتطلبات الإصلاح الذي يعرفه قطاع التربية والتعليم في المغرب، والذي أصبح يتميز بتفضيل الأساليب الرقمية في التدريس مقابل الأساليب الورقية الكلاسيكية، يعد تعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات في المدرسة الابتدائية بالغ الأهمية من أجل تطوير اهتمام المتعلمين بالعلوم والتكنولوجيا. حيث يلعب تصور المدرس للمقاربة الجديدة(STEM)، دورا أساسيا في إرساء الأفكار التكنولوجية الأساسية. يهدف هذا البحث إلى تسليط الضوء على مختلف تصورات المدرسين لإدماج المقاربة في العملية التعليمية التعلمية من أجل تحسين جودة التعلمات وتحفيز المتعلمين. منهجيا، تم توظيف استمارة تتضمن ثمان أسئلة متكاملة كتقنية للحصول على وجهات نظرهم حول مدى أهمية إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في الممارسات الصفية وفق المقاربة الجديدة. وقد تم إخضاع البيانات لتحليل إحصائي كمي. تشير النتائج المحصل عليها إلى الدور الفعال التي تلعبه الأدوات التكنولوجية في إرساء أسس تعلم نشط ومستقل ومتكامل وفق نهج تعليمي تعلمي يرتكز على المتعلم. كما أشارت أيضا إلى حضور معظم المفاهيم الديداكتيكية التي جاء بها المنهاج الجديد والتي تتخلل الأنشطة الصفية على ضوء المقاربة الجديدة.
الكلمات المفتاحية: مقاربة STEM، تكنولوجيا المعلومات والاتصال، المبادئ الديداكتيكية، الكفايات، المهارات

Résumé En réponse aux exigences de la réforme, caractérisée par la préférence des méthodes d'enseignement numériques par rapport aux méthodes classiques, l'enseignement STEM à l'école primaire est extrêmement important afin de développer l'intérêt des apprenants pour la science et la technologie. La perception de l'enseignant de la nouvelle approche (STEM) joue un rôle fondamental dans l'établissement des idées technologiques de base. Cette recherche vise à mettre en lumière les différentes perceptions des enseignants quant à l'intégration de l'approche dans le processus d'enseignement-apprentissage afin d'améliorer la qualité des apprentissages et de motiver les apprenants. Sur le plan méthodologique, un questionnaire contenant huit questions intégrées a été adressé aux à 18 enseignants pour recueillir leurs points de vue sur l'importance d'intégrer les TICE dans les pratiques de classe selon la nouvelle approche. Les données ont été soumises à une analyse statistique quantitative. Les résultats obtenus indiquent le rôle efficace joué par les outils technologiques pour jeter les bases d'un apprentissage actif, autonome et intégré selon une approche d'enseignement-apprentissage centrée sur l'apprenant. Ils ont, également, indiqué la présence de la plupart des concepts didactiques introduits par la nouvelle réforme, qui imprègnent les activités en classe à la lumière de la nouvelle approche.
Mots-clés : approche STEM, TICE, principes didactiques, compétences, aptitudes

المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي. العدد الحادي عشر (11)
مجلة دولية محكمة. رقم الإيداع الدولي الورقي: 2550-5688. رقم الإيداع الدولي الرقمي: 2658-9079 .
مجلة مفهرسة بالمعهد المغربي للمعلومات العلمية والتقنية. مقالات ذات معرف الكائن الرقمي. تحليلات
معامل التأثيروالاستشهادات المرجعية العربي "أرسيف" : معامل التأثير = 0.1321/ فئة Q4/ متوسط
المعامل = 0.511.

Abstract: In response to the demands for reform in the education sector in Morocco, characterized by a preference for digital teaching methods over traditional paper-based methods. STEM education in primary school is extremely important to develop the interest of learners for science and technology. The teacher's perception of the new approach (STEM) plays a fundamental role in establishing basic technological ideas. This research aims to highlight the different perceptions of teachers regarding the integration of the approach into the teaching-learning process in order to improve the quality of learning and motivate learners. Methodologically, a questionnaire containing eight integrated questions was used to collect their views on the importance of integrating information and communication technologies into classroom practices according to the new approach. The data were subjected to quantitative statistical analysis. The results obtained indicate the effective role played by technological Tools in building the foundations for active, autonomous and integrated learning according to a learner-centered teaching-learning approach. The results also indicate the presence of most of the didactic concepts introduced by the new curriculum, which permeate classroom activities in light of the new approach.
Key words : STEM approach, information and communication technologies, didactic principles, skills, aptitudes

السياق: لقد دقت مختلف التقويمات الدولية التي شارك فيها المغرب ناقوس الخطر، ونبهت السلطات التربوية والرأي العام إلى تلك المستويات دون المتوسط التي وصل إليها التعليم المغربي، وإلى ضرورة تطوير مختلف المواد المُدَرَّسة بالمدرسة المغربية، وخصوصا المواد العلمية. فالعزوف عن التخصصات العلمية هو نتيجة تراكم مجموعة من الأسباب الذاتية والموضوعية من بينها عدم جاذبية تدريس المادة، وتطوير طرائق التدريس التي من شأنها تحبيب المادة العلمية للمتعلمين والمساعدة على إرساء التفكير العلمي التجريدي لديهم. فالتدريس المندمج عن طريق مقاربة STEM يشكل صيغة تعليمية خارج الطرق التعليمية المألوفة لدى المتعلم، الذي أصبح مطالبا بإعمال العقل والتفكير العلميين، في بيئة تتسم بالتفاعلات الإيجابية. وهي أسس رئيسية لتأسيس الفكر العلمي لدى الناشئة. في هذا المنحى، أضحى من اللازم البحث عن مكامن الخلل لمعالجتها، ونقاط القوة لتعزيزها قصد تحقيق إقلاع تعليمي وتربوي كفيل بجعل المغرب يتبوأ مراتب محترمة إلى جانب أنظمة تعليمية دأبت على تحقيق السبق والتميز على المستوى العالمي. حيث يشكل الفاعل التربوي حجر الزاوية في تحقيق كل تقدم منشود تروم تحقيقه المنظومة التربوية بأكملها. وذلك من حيث تكوينه العلمي والبيداغوجي والمهاري، ومدى مسايرته للتطورات التي تعرفها مختلف الحقول المعرفية. في هذا السياق، وإيمانا بمركزية المدرس في تحقيق هذا المسعى، يهدف هذا المقال الاستكشافي إلى الوقوف على تصورات المدرسين للتدريس عن طريق المقاربة، وما هي مختلف العوائق الذاتية والموضوعية التي تحول دون ذلك.

مقدمة

يشهد قطاع التعليم في المغرب تصاعدا مثيرا في استثمار تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس (Seghroucheni, YZ. & Chekour, M., 2022). فالميثاق الوطني للتربية والتكوين، الذي يعتبر أساس مختلف الإصلاحات أفرد في دعامته العاشرة مكانة خاصة لدمجها في كل مستويات النظام التعليمي، من أجل تحقيق عائد تربوي كفيل بتحقيق جودة مخرجات النظام. وعلى منواله دعت مختلف الوثائق التي تلته إلى نفس التوجه. حيث أدخل هذا الاستثمار تغيرا في الممارسات والمواقف بالنسبة للمدرس والمتعلم كليهما. فالمعرفة لم تعد حكرا على المدرس الذي يبنيها ويوزعها على متعلمين غير منخرطين في سيرورة بنائها. حيث صار

المتعلم عنصرا نشيطا ومتفاعلا مع مكونات بيئته المشكلة من الأقران ومختلف الأدوات التي يتم حشدها في الممارسات الصفية. فمنذ إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في الأنشطة التربوية، بمختلف مجالاتها، ظهرت مفاهيم جديدة تلعب دورا تكميليا، أو بالأحرى أصبحت فيما بعد تلعب دورا أساسيا، إلى جانب الطرق التقليدية المألوفة. كالتعليم المحوسب، أو التعليم عن بعد، تقنيات المعلومات والاتصال في التعليم. وهي توصيفات تبرز إلى أي مدى استطاعت هذه التقنيات أن تجد لها مكانا داخل المنظومة التربوية (Idrissi, 2020). فقد لعبت هذه التكنولوجيا دورا أساسيا في خلق الدافع والحافز للتعلم لدى المتعلمين، لكونها تستجيب لمختلف مميزات المتعلمين المعرفية عن طريق خلق تعلم أكثر جاذبية، مبني على التفاعلات الصفية الكثيفة. فقد أثبتت الدراسات ذات الصلة إلى أن التعلم من خلال تكنولوجيا المعلومات والاتصال من شأنه خلق حافزية أكثر لدى المتعلمين، مقارنة بالطرق التقليدية المؤسسة على العلاقات الورقية والتفاعلات ذات المنحى العمودي (Chekour, 2018). ففي تدريس مكون العلوم، اعتاد المدرس على تنشيط المضامين انطلاقا من اعتماد طرق تقليدية لبناء مختلف المفاهيم العلمية التي قد لا يتوفق في عملية بنائها نظرا لخصوصية السيرورات التي تتطلبها عملية البناء. في هذا السياق، ظهرت مقاربة جديدة لتدريس المواد العلمية تتميز بتكامل المعارف بين حقول معرفية متعددة. إذ تعتبر مقاربة STEM للتعليم المتكامل إحدى النماذج البيداغوجية التي اثبتت فاعليتها في تدريس العلوم بشكل متكامل (Zaitseva, N.A., Sizova,Z.M., Chauzova,V.A & Larionova,A.A., 2021). فدمج المعارف المرتبطة بالعلوم، التكنولوجيا، الهندسة والرياضيات من شأنه خلق ترابطات بين الممارسات التعليمية التعلمية في مجالي الرياضيات والعلوم؛ من خلال أنشطة اعتيادية، مع مفاهيم الهندسة والتكنولوجيا قصد تكوين تصور جديد لدى المتعلم حول تكامل هذه المجالات الأربع لتشكيل معرفة جديدة تتجاوز في امتداداتها السياق المدرسي المحض، وتهدف إلى إعداد متعلم قادر على الانخراط في المناخ التنافسي التي تعرفه الأنظمة التعليمية العالمية في بحثها الدائم عن تحقيق نتائج جيدة تضمن التميز. فنتائج الاختبارات الدولية في العلوم والرياضيات أبانت بالملموس عن تفوق الأنظمة التعليمية المعتمدة أساسا على مناهج تدريس تتأسس على الاندماج المتكامل بين هذه المجالات. فالاشتغال وفق المقاربة في أنشطة التعليم والتعلم من شأنه زيادة التحفيز الذي يعتبر أساس العملية التربوية، لكون المتعلم يصبح فاعلا نشيطا أساسيا عوض أن يكون مجرد متلقي سلبي للمعارف، دون المساهمة في بنائها. وقد ظهرت العبارة الشاملة STEM في التعليم كاتجاه تعليمي في العقد الأول من القرن الحالي، حيث تم تبنيه على المستوى الرسمي، من خلال تأسيس المؤسسة الوطنية للعلوم، التي يتم دعم أنشطتها من خلال رصد ميزانيات ضخمة. في واقع الحال، تتسم معظم ممارسات المدرسين المغاربة بتبني نهج تقليدي لتدريس العلوم والرياضيات بشكل منفصل. الشيء الذي يجعل من الصعب على المتعلم استيعاب المفاهيم العلمية، سواء من حيث ترابطاتها أو امتداداتها إلى مجالات أخرى بشكل تكاملي. في هذا المنحى، واستجابة للظرفية العالمية التي تتسم بالتنافسية بين مختلف الأنظمة التعليمية، عن طريق مختلف التقويمات التي تستهدف مخرجاتها، بادرت السلطات التربوية المغربية، من خلال وثيقة المنهاج الجديد 2021، إلى اعتماد المقاربة الجديدة STEM، كإحدى ركائز تجديد منهاج تدريس مادتي النشاط العلمي والرياضيات في المدرسة المغربية. إذ يتم تدريسها بشكل تكاملي ومندمج مع مبادئ أولية في الهندسة والتكنولوجيا، وذلك من خلال تبني طريقة التدريس بالمشروعات التي تقوم على توظيف المعارف والمهارات في تصميم مشروعات تساهم في الحفاظ على البيئة في مختلف مستوياتها المرتبطة بالمدرسة او تلك التي يعيش فيها المتعلمون. هذه المشاريع، على بساطتها، تعمل بشكل رئيسي على إذكاء روح التعاون الجماعي، وتنمية مهارة الملاحظة والنقد وتقبل الرأي الآخر. وهي الأسس واللبنات الأولى لتأسيس مجتمع علمي سليم.

الهدف من هذا البحث هو استكشاف وجهات نظر مدرسي مدارس ابتدائية واقعة في وسط قروي بإقليم زاكورة حول واقع التدريس بالمقاربة الجديدة STEM، والتحقق من واقع الممارسة الصفية. وذلك من خلال محاولة الإجابة عن أسئلة محورية: ما هي العوامل المساعدة/ غير المساعدة على دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تعليم العلوم باستثمار المقاربة الجديدة؟

حيث تتكون هندسة البحث من عناصر متكاملة: العنصر الأول يدور حول مراجعة مختلف الأدبيات التي تناولت الظاهرة، العنصر الثاني يتناول الإطار المنهجي، العنصر الثالث يتمحور حول تقديم النتائج ومناقشتها، وفي المحور الأخير خاتمة.

أدبيات الدراسة

بهدف جعل التعليم عنصرا من عناصر المواءمة على المستوى العالمي، تسعى السلطات التربوية إلى تعزيز القطاع من خلال مختلف المبادرات التي تدمج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس في الفصول الدراسية. حيث كانت أولى المبادرات تتجسد في برنامج GENIE سنة 2005، والرامي إلى نشر ثقافة رقمية على أوسع نطاق في الجسد التعليمي، من خلال إطلاق رزنامة من التكوينات الهادفة إلى تأهيل الفاعلين التربويين؛ وتزويدهم بالعدة اللازمة لمباشرة استثمار الأجهزة في عمليات التدريس. من هذا المنطلق، تم تكييف المناهج الدراسية لتساير هذه التعديلات، بشكل يضمن انخراط الفاعلين التربويين، كل من موقعه، في تحسين جودة التعليم. فإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال أدى بالفعل إلى تغييرات مهمة في نوعية الممارسات الفصلية، حيث أصبح المدرس أكثر تمكنا من بيئة العمل الرقمية من خلال برمجة تعلم مفتوح أكثر حافزية، كما أن المتعلم غدا أكثر فاعلية عندما يتعلق الأمر بالتعلم بشكل تعاوني(El-Hars,F. & al., 2022) . حيث أثبت الاشتغال بالمناهج المتكاملة نجاعته، من خلال خلق تأثير إيجابي على نتائج التعلم مقارنة بالطرق التقليدية المعتمدة أساسا على التعلم بمناهج منفصلة. فالتعلم في بيئة رقمية يتيح للمتعلم تفاعلات غنية مع الأقران من خلال التواصل والتعاون والبناء المشترك للمعارف، مما يشكل فرصة لتحسين عمليات التعلم عن طريق إثراء المحتويات وتعزيز التفاعل(Nejjari,A. & Bakkali,I., 2017) . لقد شكل إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم رهانا مجتمعيا، حيث تم إحداث مختلف الأجهزة التي بوسعها تطوير التوجه وإغنائه بشكل مستدام، وذلك من خلال إحداث المرصد الوطني لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال، وإحداث معمل وطني متعدد الورشات قصد إنتاج وتدبير واقتناء الموارد الرقمية التي من شأنها أن تشكل قيمة مضافة للمناهج الدراسية لمختلف المواد المدرسية، خصوصا ما يتعلق منها بالمواد ذات التوجه العلمي. فتعزيز المواهب الناشئة، ذات الأداء العالي، يتم عبر تنويع طرق التدريس التي من شانها الاستجابة لمختلف متطلبات جماعة الفصل السيكو بيداغوجية، لكون الجماعة مشكلة من أفراد غير متجانسين، يتفاوتون من حيث مستويات الذكاء وطرق الاستجابة لمختلف الاستراتيجيات التي يعتمدها المدرس في عملية التدريس (Kanematsu,H. & Barry,D. M., 2016). فضلا عن ذلك، يعتبر الاهتمام بتنويع طرائق التدريس وإدماج التكنولوجيا سبيلا إلى الرفع من العائد الاجتماعي للتعليم، حيث يشكل تشجيع التخصص في إحدى المواد العلمية المرتبطة بالتكنولوجيا رافعة أساسية للرفع من الكفاءة الإنتاجية للاقتصاد الوطني. والحد من التفاوتات الاجتماعية الصارخة عن طريق الحد من توريث أوضاع اجتماعية تتسم بالهشاشة والفقر، وذلك من خلال فتح سبل الارتقاء الاجتماعي أمام أبناء الفئات الهشة والفقيرة من خلال متابعة التخصص في معاهد ومدارس النخبة دون عوائق تتعلق بالخلفية الاجتماعية التي ينحدرون منها(Gleason, 2016) . فإمكانية تطوير الذات بعيدا عن العوائق الاجتماعية هي إحدى الأهداف الدائمة لمختلف الإصلاحات التي عرفتها المدرسة المغربية، فالإنصاف، الجودة وتكافؤ الفرص، غايات في حد ذاتها يجب أن تتجسد في المنظومة والفعل التربويين، بشكل يضمن من جهة، تحسين الاحتفاظ بالمتعلمين، ومن جهة أخرى، القضاء على مختلف التمايزات التي يمكن أن تنشأ بين المتعلمين نظرا لاختلاف بيئاتهم السوسيوثقافية التي يعيشون فيها. إلى جانب المتعلم، يشكل المدرس عنصرا محوريا في أي نظام تربوي وتعليمي بالنظر إلى طبيعة الأدوار التي يقوم بها، فبالرغم من طبيعة عمله التنفيذية، إلا أن مختلف الأهداف والمرامي التي يروم المجتمع تحقيقها من خلال نظامه التعليمي الذي يعتمده، تعتمد بالضرورة على تصور وفعل المدرس. فالتدريس وفق STEM يتطلب توفر مجموعة من المعارف والمهارات التي يجب أن تتوفر في المدرس (هالة، 2017). فإتقان مهارات استخدام مختلف وسائل المعلومات والإتصال في حدودها الدنيا يجب أن تتوفر في المدرس، خصوصا مع الانتشار الكبير لهذه الوسائل في الحياة العامة واعتماد مختلف الأنشطة عليها. في هذا الإطار شكلت مختلف التكوينات التي استفادت منها مختلف شرائح الفاعلين التربويين قاعدة أساسية لتهيئة المدرس لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في عملية التدريس. إلا أن هذه التكوينات لم تعد كافية بالنظر إلى التطور الذي عرفته برامج تكوين ورعاية الموهوبين والمتميزين من المتعلمين في هذا المجال (ماكفارلين، 2017). وذلك من أجل توجيه قدراتهم وطاقاتهم بما يتجاوز حدود عملية التعلم المدرسي. فضرورة وضع معايير لاختيار المدرس المناسب وإعداده مهنيا أصبحت

ملحة، لأن المغرب يطمح إلى تحسين ترتيبه على المستوى العالمي، من أجل استثمار الطاقات التي تزخر بها المدارس الابتدائية وتوجيهها توجيها ملائما يساير مراكز اهتمام المتعلمين سواء في التكنولوجيا، الرياضيات أو الهندسة. فضعف الإلمام بتقنيات المعلومات والاتصال من قبل المدرس ينتصب عائقا أمام استثمار المقاربة الجديدة، ينضاف إليه عدم القدرة على التمييز المبكر للمتفوقين في المجالات العلمية الأربع المشكلة للمقاربة. فعملية الكشف عن المتميزين والموهوبين في إطار العلوم والهندسة والتكنولوجيا والرياضيات تبدأ منذ المراحل الأولى للتمدرس، وبالتالي، يجب توفير الفرص الملائمة لهذه الطاقات لكي تبرز وتظهر (محمد توفيق وآخرون، 2019). ومن أنجع الوسائل هي استثمار تكنولوجيا المعلومات والاتصال في الأنشطة الصفية لأجرأة المقاربة الجديدة STEM .

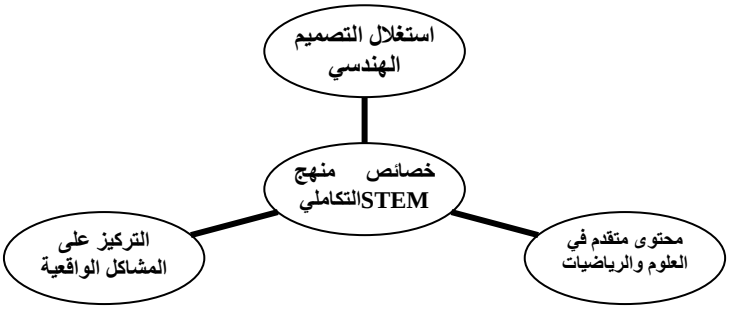
- **القيمة المضافة لدمج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في الممارسات الصفية**

من الأكيد أن دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في الممارسات الصفية، TICE ، يؤدي إلى تغييرات جذرية في أساليب وممارسات المدرس والمتعلم على حد سواء(Alpaslan, 2015) . حيث توفر التكنولوجيا إمكانات جديدة للفعل لم تكن مألوفة، وتخلق بيئة علمية مليئة بالتفاعلات البينية الكثيفة (Nejjari,A. & Bakkali,I., 2017). فالتوفر على تشكيلة من الوسائط والموارد الرقمية تمنح المدرس إحساسا بالراحة النفسية الناتجة عن التوفر عن مستلزمات العمل، كما توفر بيئة عمل سليمة، وتعمل على تحفيز المتعلم وشدُّ انتباهه لأطول فترة ممكنة. فالتعلم التعاوني المؤسس على التقاسم والتداول ينمي المهارات الأساسية للتعايش وتقبل الرأي الآخر. فالتعلم من خلال تكنولوجيا المعلومات والاتصال ينمي المهارات التكنولوجية التي يتزايد الطلب عليها حاليا (ميرفت، 2015). ففي غالب الأوقات يواجه المدرسون معيقات ذات طبيعة ذهنية ومعرفية، تلعب دورا أساسيا في الحد من التعلمات التي يديرونها داخل الحصص، غير أن تكنولوجيا المعلومات والاتصال ساعدت بشكل كبير على تجاوز هذه المعيقات خصوصا تلك المتعلقة بالحافز وخلق الدافعية للتعلم (الدغيم، 2017). فقد أثبتت الدراسات في العلوم المعرفية مدى ملاءمة إدماج التكنولوجيا في عملية التدريس، لكونها تساهم في تطوير التعليم والتعلم، وإثراء المحتويات المُدَرّسة، كما تساهم في تنشيط التفاعلات المفضية إلى التعلم الذاتي. فمن خلال التغذية الراجعة اتي تعتبر من الاستراتيجيات الناجعة والمتاحة من خلال التكنولوجيا، إضافة إلى عمليات الدمج التي يمكن أن تكون المعارف موضوعا لها، يستطيع المدرس تحسين مستويات الاستيعاب لدى متعلميه (اليحياوي، 2019). بحيث يصبح المتعلم فاعلا في تعلمه الذاتي عوض أن يكتفي بما يلقنه المدرس. فالمعارف التي يتم تعلمها بشكل ذاتي تصبح أكثر رسوخا وتقاوم النسيان، لكونها تأسست على نشاط ذاتي واع في علاقته وتفاعلاته مع الآخرين(Delval, 2017) . إضافة إلى كل ما سبق، يعتبر اتقان استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال كفاية مستعرضة يتم توظيفها في تعلم مختلف المواد ذات الصبغة التكاملية، كدروس مادة النشاط العلمي ومادة الرياضيات. فهي تنمي لديه مهارات التفكير النقدي.

- **STEM كمقاربة تكاملية للتدريس الصفي للعلوم**

يشير مفهوم STEM إلى تلك التوليفة بين العلوم، التكنولوجيا، الهندسة والرياضيات. وهي مواد يطبعها التكامل من حيث طبيعة المعارف التي يتم اكتسابها (مي، 2015). وهو نهج شمولي، يمكن أن يغطي مرحلة التعلم والاكتساب منذ التعليم الأولي إلى ما بعد المستويات العليا. فقد مثل الاهتمام بالكشف عن المتعلمين الموهوبين والمتميزين، بشكل مبكر، قصد تكوين علماء الغد من الفنيين والمهندسين وعلماء الرياضيات، الدافع الأساسي لتبني المقاربة في الأنظمة التعليمية لمعظم الدول(Beatty, 2011) . وقد تمت صياغة الاختصار سنة 2001، وتم تحديده بكونه مبحثا تربويا يهتم بوضع المتعلم في سياق يقوم من خلاله بحل مشاكل العالم الحقيقي وخلق الفرص. فالمقاربة تقوم على دمج المعارف الخاصة بالتخصصات الأربعة في البحث عن حلول للمشاكل الواقعية التي يعيشها المتعلم في بيئته المدرسية، المحلية أو الوطنية (Ampartzaki,M. & al., 2022). كتلك التي تخص الأنظمة البيئية وسبل المحافظة عليها. فهو منهج تعليمي يقوم على دمج تدريس التخصصات العلمية والرياضياتية، من خلال التكامل بين ممارسات البحث العلمي، التخطيط والتصميم التكنولوجي والتحليل الرياضي (Kanematsu,H. & Barry,D. M., 2016). فالمقاربة تعتمد على المعارف المتعلقة بالمجالات الأربع المشكلة لها. فهي ليست موضوع اهتمام الأنظمة التعليمية لوحدها، وإنما

هي محط اهتمام كذلك من قبل مختلف التنظيمات، سواء تعلق الأمر بالشركات أو مختلف المنظمات، لكونها مجالا لخلق الخبرات الحيوية ذات العائد الإنتاجي العالي(Daugherty, 2013) . فالإحاطة بالعلاقة بين المعلومات ومختلف المعارف المرتبطة بالعلوم الأخرى، يشكل القاعدة الأساس الذي تقوم عليه مختلف القطاعات الاقتصادية التي تتطلب كفاءات عالية بعيدا عن التخصص الأحادي. قد يكون من الصعب إنشاء دورة العلوم في وقت قياسي لتعدد التخصصات وتطورها المضطرد، لكن المهم من ذلك هو أن التدريس وفق هذه المقاربة يفضي إلى تكوين متعلمين متميزين ذووا قيمة تنافسية على المستوى العالمي (Zhuang, Y. & al., 2018). وهو الأمر الذي يسعى إليه المغرب، وذلك من خلال ردم تلك الفجوة التي تفصل بين مخرجات النظام التعليمي والمجالات الاقتصادية التي أصبحت تتطلب فاعلين بمواصفات حديثة وذات تكوين يساير التطورات الكبرى في وظائف المستقبل (القاسم،و. & عسيري، م.، 2016). فالكفايات الناتجة عن التدريس بمقاربة STEM تضمن مسارا مهنيا ناجحا للمتعلم الذي نجح في التوليف بين مبادئ العلوم الأربعة المشكلة لها. فالرياضيات تشكل الحقل المعرفي الناظم لمختلف مكونات المقاربة، مما يتطلب إتقانا لمختلف المناهج الرياضياتية التي تفضي إلى تشكل ما يسمى بمجتمع المعرفة. فمجتمع المعرفة ليس فقط ذلك المجتمع الذي يُعْرف بسيولة المعارف، وإنما هو أيضا مجتمع تتأسس فيه مختلف الأنشطة على نهج علمي ناظم (World Economic Forum, 2015). فالانتشار الواسع الذي عرفته المقاربة راجع إلى كونها تعتمد على الدمج التطبيقي للتعلمات من خلال البحث عن حلول للمشاكل، وتنمية الفكر النقدي والخيال. فالمقاربة تساهم في تحسين الحياة المدرسية من خلال ثلاث جوانب: حيث تقوم بإرساء اللبنات الأولى للتفكير العلمي المتكامل، لكون المدارس سابقا كانت تعتمد مقاربات تقوم على تجزيئ المعارف. التحكم في جودة التعليم وجعله أكثر ربحية ومنافسة. تعزيز فعالية ونجاعة مخرجات النماذج البيداغوجية المعتمدة (عطية، 2015). فالتجارب التطبيقية التي تتميز بها المقاربة تمكن المتعلم المبتدئ من تمثل واستيعاب الأفكار العلمية والرياضياتية، وهو ما يشكل مبدأ الاستمرارية في تدريس العلوم. هذا المبدأ الديداكتيكي يقوم على اعتبار أن الأفكار التي تم تمثلها خلال فترة الطفولة تعتبر الأساس الذي ستنبني عليه الحياة المستقبلية. وعليه، فالتدريس من خلال استثمار المقاربة منذ المستويات الأولى يشكل عاملا من العوامل الرئيسية في تحسين مخرجات المستويات العليا. فالكفايات التي تتضمنها المقاربة تتشكل في جزء كبير منها من كفايات القرن الواحد والعشرين التي تتأسس على حل المشاكل، التعاون، الابتكار، التواصل والتفكير النقدي(Mativo,J. & al., 2016) . فالمقاربة تتميز بمجموعة من المميزات:



منهجية جمع البيانات

- **توصيف الدراسة:** تسعى الدراسة كما أسلفنا من قبل، إلى استكشاف وجهات نظر المدرسين العاملين بمؤسسات ابتدائية قروية في مدينة زاكورة جنوب شرق المغرب. وقد تم اختيار ميدان البحث نظرا لما علق في الأذهان من أفكار ومسلمات حول طبيعة التدريس والمدرسين والمتمدرسين بالمناطق القروية عموما. فمقاربة STEM هي من المقاربات الحديثة التي جاء بها الإصلاح الأخير، حيث

تتطلب مجموعة من الشروط والكفايات الواجب توفرها في المدرس كي يكون بمستطاعه تدريس العلوم من خلال استثمار المقاربة. كما تجدر الإشارة إلى أن العملية المنهجية برمتها تمت من خلال أربع مراحل أساسية: التحقق من الصلاحية، توزيع الاستمارات وجمعها، تنظيم البيانات في جداول إحصائية، تحليل البيانات، ثم بعد ذلك تركيب الخلاصات والنتائج.

- **-أداة جمع البيانات:** لتحقيق الهدف من البحث، تم توجيه استمارات إلى ما مجموعه 18 مدرسا، يمارسون في خمس مجموعات مدرسية تختلف من حيث القرب أو البعد من مركز المدينة. حيث تشكلت موادها من (6) أسئلة مغلقة و(2) سؤالين متعددا الاختيار لإغناء البيانات. وللتحقق من صلاحية ودقة الاستمارة تم إخضاعها للتجريب الأولي والمصادقة من قبل 3مفتشين مختلفين من حيث سنوات الأقدمية، التخصص والمناطق التربوية التي يشتغلون بها. وقد تم أخذ ملاحظاتهم بعين الاعتبار في مرحلة المراجعة والتنقيح.

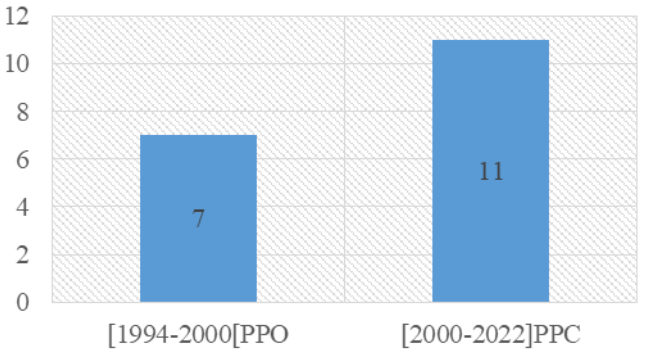
الشكل (1): نموذج لأسئلة الاستمارة

السؤال 1	هل لديك جهاز حاسوب شخصي؟
السؤال 2	هل تتوفر المؤسسة على قاعة متعددة الوسائط؟
السؤال 3	هل تقوم بتوظيف حاسوبك الشخصي في عمليات التدريس الصفي؟
السؤال 4	هل ادماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس له عائد إيجابي على الحياة المدرسية؟
السؤال 5	هل بإمكانك توظيف تقنية المحاكاة الرقمية لتنشيط حصص تدريس مواد علمية؟
السؤال 6	ما هي العراقيل التي تواجهك عند قيامك بالتجربة؟
السؤال 7	هل تساعد التجربة المتعلمين في استيعاب المفاهيم العلمية بشكل أفضل مقارنة بالطرق التقليدية؟
السؤال 8	ما هي المواد التي يمكن أن توظف مقاربة stem برأيك؟

- **تحليل المعطيات السوسيو مهنية:**

-أجيال المدرسين حسب نوع المقاربة المعتمدة

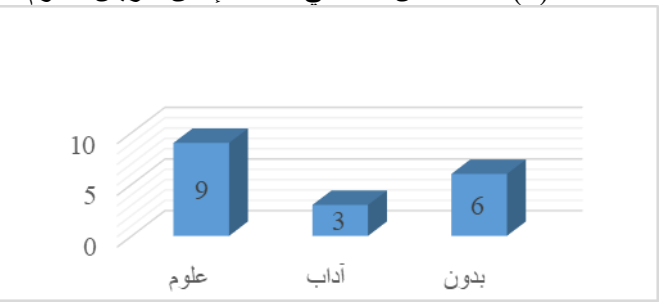
الشكل (2): المبحوثون حسب مقاربة التدريس المعاصرة



تعرف عينة البحث مشاركة جيلين من الأساتذة. جيل عاصر التدريس ببيداغوجيا الأهداف، وجيل آخر عاصر التدريس بالمقاربة بالكفايات. حيث تندرج مقاربة STEM ضمن المقاربة بالكفايات التي تركز على نشاط المتعلم وتفاعلاته المختلفة. وقد تم اعتماد المقاربة في وثيقة المنهاج الجديد 2021 كإحدى ركائز تنقيح منهاجي مادة النشاط العلمي والرياضيات.

-التخصص الجامعي كعامل مساعد على تدريس العلوم وفق مقاربة STEM

الشكل (3): التخصص الجامعي كعامل لإتقان تدريس العلوم



بما أن الأمر يتعلق بتدريس مواد ذات توجه علمي من خلال مقاربة STEM المندمجة والمتكاملة، يلعب التخصص في ميدان العلوم بشتى فروعها خاصة الرياضيات، علوم الحياة والأرض علوم الاقتصاد والفيزياء، دورا أساسيا في تيسير التوليف بين مختلف الحقول المعرفية المؤسسة للمقاربة، وهي العلوم، التكنولوجيا، الهندسة والرياضيات. فالمبادئ الأولية في مختلف هذه العلوم يساعد في استيعاب المقاربة وسبل توظيفها بشكل فعال في مختلف الأنشطة الي توظفها. في حين يلعب النقص في التوفر على المبادئ الأولية دورا أساسيا في نقص الاستيعاب الصحيح للمقاربة، فالتوليفات القائمة بين الحقول المعرفية المشكلة لها يقتضي الإلمام بنقط التلاقي والاختلاف بين هذه المكونات.

النتائج

- **تَمَلُّك تكنولوجيا المعلومات والاتصال:**

من خلال النتائج المحصل عليها الممثلة في الشكل (4) أدناه، يظهر بشكل جلي بأن الغالبية العظمى من المبحوثين 96% تتوفر على حاسوب شخصي. مما يعني أن الثقافة الرقمية أصبحت تعرف انتشارا واسعا. فالحاسوب بمختلف أنواعه أصبح يشكل بنية تحتية مهمة تساعد على إنجاز وتنفيذ مختلف المهام. فَتَبْيِئَةُ الجهاز في مختلف الأوساط يمثل عاملا مساعدا في استثماره في الأنشطة الصفية. فمدرس العلوم وفق المقاربة الجديدة يتطلب مهارات أتقان توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال بشكل محترف. حيث يجب أن يكون:

-قادرا على استخدام مختلف الأدوات التقنية التي يقوم بتوظيفها، وتشغيل البرانم والبرامج ذات الصلة.

-قادرا على بناء ترابطات حية بين سياقات حياتية حقيقية موضوعات التعلم قصد تشكيل الخبرة المأمولة.

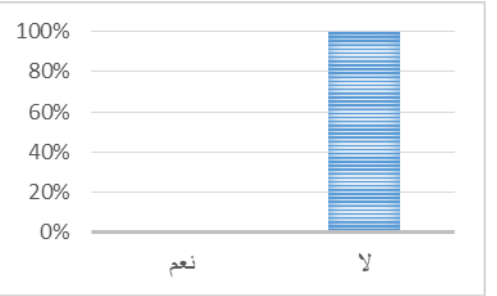
-قادرا على جعل الأدوات التقنية عنصرا حاضرا بشكل اعتيادي في بيئة التعليم والتعلم.

الشكل(4): نسبة المدرسين الذين لديهم هاتف محمول شخصي

- **توفر المؤسسة على بنية تحتية تكنولوجية مساعدة**

أجمع المبحوثون كلهم بعدم توفر قاعات متعددة الوسائط أو أجهزة مساعدة كالمسلاط، من شأنها المساعدة على استثمار تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس بالمقاربة الجديدة. حيث أكدوا غياب هذه الوسائط التي تعتبر الأدوات الأساسية لتنفيذ الدروس الخاصة بمواد النشاط العلمي أو المعلوميات. وبالتالي يلجأ معظمهم لاستغلال حواسيبهم الشخصية.

الشكل(5): توفر بنية تحتية تكنولوجية بالمؤسسة



- **توظيف الحاسوب الشخصي في الأنشطة الصفية:**

توظيف الحاسوب الشخصي في الأنشطة الصفية دليل على كون المدرس بمقدوره تجاوز حالات الخصاص في العتاد الذي يمكن أن تعرفه المؤسسة التي يعمل بها. وعدم الاكتفاء فقط بالتذمر. فالمبادرات من هذا القبيل تلعب دورا أساسيا في إرساء تفكير إيجابي ينبني على روح التعاون والتكافل وخلق جو إيجابي من شأنه الحد من انتشار أفكار الانتظارية والاتكالية مما قد يساهم في هدر زمن التعلم. فالمدرس الذي يبادر للعمل من خلال صنع الظروف الملائمة بالوسائل المتاحة هو نموذج المدرس المبتكر الذي لا ينتظر الوفرة لكي يبدع. فمن خلال الشكل يظهر لنا بالملموس بداية انتشار تلك الأفكار الإيجابية في الأوساط المدرسية والتي عمادها الفعل والابتكار بما تيسر من الأدوات لكي تعم الفائدة.

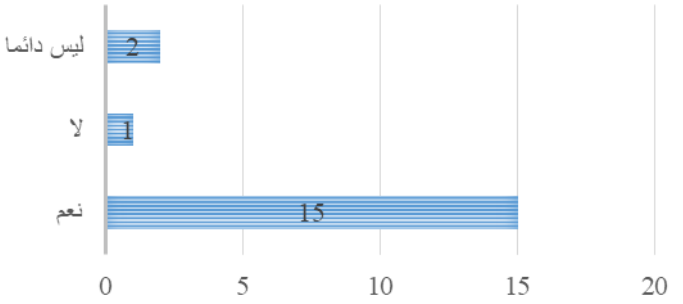
الشكل (6): نسبة المبحوثين الذين يوظفون حواسيبهم الشخصية في التدريس الصفي

- **العائد التربوي من إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال على الحياة المدرسية**

يشكل إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في العمليات التعليمية التعلمية رهانا أساسيا في نظر جميع محطات الإصلاح التي عرفها النظام التربوي المغربي في الأزمنة المعاصرة. لكن هذه الادماج لا يتم بشكل صحيح إلا إذا كان هناك اقتناع من لدن المدرسين بجدواه. وكما تبين النتائج من خلال الشكل(7)، فإن معظم المدرسين باتوا على يقين تام بجدوى هذا الادماج، لكونه يوفر الجهد والوقت، كما يساهم في إعداد المتعلمين لوظائف المستقبل القائمة على التكنولوجيا. فالعلاقات الورقية التقليدية لم تعد تجدي نفعا بمفردها، حيث أصبحت تجد منافسة كبيرة من قبل الأساليب الحديثة القائمة على

التكنولوجيا. هذا الإدماج الذي يتيح للمدرسين إمكانية استغلال موارد رقيمة غنية بمضامينها التعليمية التعلمية(Duguet, A. & al., 2019) .

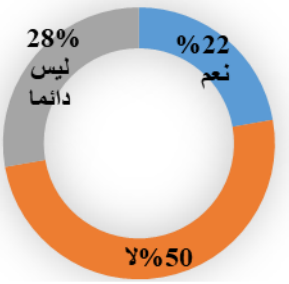
الشكل (7): مواقف المبحوثين حول العائد التربوي لإدماج TICE



- **توظيف المحاكاة من قبل المدرسين لتدريس مواد علمية**

يكمن الهدف البيداغوجي من توظيف تقنية المحاكاة الرقمية في تدريس الظواهر العلمية في جعل المتعلم قادرا على بناء معارف انطلاقا من استغلال حواسه ومداركه الذهنية. فتقنية المحاكاة الرقمية يتم استثمارها لبناء ولتقييم إنجازات المتعلمين في بيئة رقمية، حيث الممارسات والأنشطة يتم إنجازها في بيئة آمنة، خصوصا عندما يتعلق الأمر بتجارب أو خبرات غير متوفرة في الواقع، أو تشكل خطورة على أمنه وسلامته. فبالإضافة إلى مبدأ الأمن، يتم خلال هذه الأنشطة مبدأ تفويض المسؤولية للمتعلم الذي يصبح مسؤولا عن بناء تعلماته، لأن المدرس يصبح فقط مجرد ميسر ومنشط. لكن توظيف تقنية المحاكاة يتطلب مهارات وقدرات يجب أن تتوفر في المدرس. من قبيل إتقان التعامل مع الأجهزة، حسن توظيف المورد الرقمي موضوع الدرس، وإتقان مهارات التنشيط. من خلال النتائج التي تظهر في الشكل(8)، يبدو أن معظم المدرسين يُبْدُون ترددهم في توظيف هذه التقنية لعدة أسباب، منها ما هو ذاتي، ومنها ما هو مرتبط بتصور المدرس لمحتويات المادة.

الشكل (8): توظيف تقنية المحاكاة في التدريس



- **العراقيل المرتبطة بتوظيف تقنيات المحاكاة في تنشيط دروس المواد العملية**

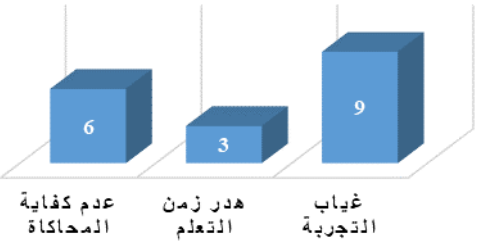
من خلال آراء وتصورات المدرسين للعراقيل المرتبطة باستثمار تقنية المحاكاة في بناء وتقويم تعلمات المتعلمين في المواد العلمية، وقفنا على ثلاث ملاحظات تتكرر بشكل مستمر في البيانات. وهي:

-التخوف من فشل الدرس وهدر زمن التعلم،

-عدم كفاية المحاكاة مقابل المناولة المباشرة التي تقوم على تشغيل جميع الحواس،
-عدم التوفر على تجارب سابقة،

بالنظر إلى هذه العراقيل، يبدو جليا أن بعضها يمكن تجاوزه من خلال الاستفادة من تكوينات أساسية، خصوصا وأن التقنية أصبحت واسعة الانتشار في المستويات الدراسية العليا. وتعويد المتعلم منذ الطفولة المبكرة على هذه الأسلوب من التعلم يخلق مبدأ الاستمرارية، الذي يمثل أحد المبادئ الديداكتيكية الواردة في المنهاج الجديد.

الشكل (9): العراقيل المرتبطة بتوظيف المحاكاة



- **تجربة المحاكاة ومدى استفادة المتعلمين منها**

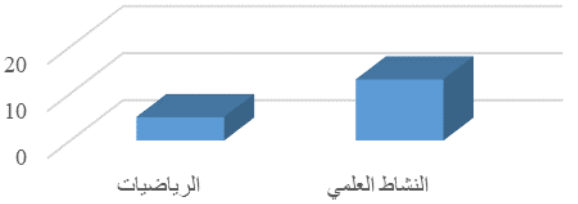
توفر المحاكاة بيئة تعليمية رقمية تتميز بالجذب والتحفيز، فهي عبارة عن سيناريو واقعي تمت نمذجته بشكل رقمي. حيث يعتبر تداخل الصوت والصورة مدعاة لتشغيل حاستي السمع والبصر اللتان تلعبان دورا أساسيا في الانتباه. فقد أصبح الدرس يتم تقديمه بأسلوب جديد، يدفع المتعلم إلى الفضول، الذي يعتبر مقدمة البحث العلمي، لاكتشاف الفقرات السمعية البصرية المعروضة أمامه اعتمادا على ذاته بالدرجة الأولى(Juric,P. & al., 2022) . كما توفر المحاكاة إمكانية ارتكاب المتعلمين للأخطاء دون الخوف من العقاب(Chekour, M. & al., 2022) ، إذ يغلب على فضاء الدرس طابع اللعب الغني بالتفاعلات البينية، والمنافسة بين المتعلمين لتطبيق مهارات في الحصص التقويمية. من خلال الشكل(10) أدناه، يبدو أن معظم المدرسين أصبحوا على وعي بمميزات تقنية المحاكاة وفوائدها بالنسبة للمتعلمين، لما توفره من فرص لبناء التعلمات بشكل ذاتي أو تعاوني. مما يخلق بيئة آمنة غنية بالتفاعلات الأفقية، والتعبير عن الرأي وتقبل الرأي الأخر والابتكار.

الشكل (10): فوائد توظيف تقنية المحاكاة

- **المواد التي يمكن للمدرس أن يوظف فيها مقاربة STEM**

من المعلوم أن مادتي النشاط العلمي بكل محاورها، والرياضيات بكل مجالاتها قابلة لأن يتم تدريسها بشكل رقمي. وهو الرأي الذي عبر عنه معظم المبحوثين. فمادة النشاط العلمي تعرف حضورا لمعارف تنتمي لمختلف المجالات المعرفية المشكلة للمقاربة. حيث المبادئ العلمية، والمبادئ التكنولوجية الحاضرة في مختلف مشاريع الوحدات، ومبادئ هندسية مطلوبة في تشكيل بعض الإنشاءات المرتبطة بالبيئة، والمعارف الرياضياتية. فبرنامج مادة النشاط العلمي غني بوضعيات بالإمكان محاكاتها رقميا. كما تعرف الرياضيات حضور نفس المكونات بنسب متفاوتة، حيث المبادئ الهندسية تتخلل أنشطة مجال الهندسة، والمعارف العددية تعرف حضورا في مجال والحساب، كما أن المبادئ المعلوماتية تحضر بشكل كبير كمكون أساسي من مكونات مجال القياس. هذا الحضور المكثف لعناصر المقاربة، لكونها تتخلل معظم المواد ذات الصبغة العلمية، يشكل دافعا كبيرا لاعتمادها في التدريس الصفي. وهو ما تؤكده نتائج الشكل (11) أدناه.

الشكل (11): مجالات توظيف المقاربة الجديدة



تحليل النتائج المحصل عليها من خلال قراءة الأشكال تجعلنا نستنتج أن:
-المقاربة الجديدة تساعد المتعلمين على فهم واستيعاب المفاهيم العلمية بشكل أكثر عمقا مقارنة بالمقاربات التقليدية
-توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في عملية التدريس يوفر بيئة آمنة للتعلم
-التوظيف الأمثل للمقاربة يتطلب تكوينا متينا بالنسبة للمدرسين الذين أصبحوا مطالبين بالتوفر على ثقافة رقمية

مناقشة

من خلال النتائج المحصل عليها، يبدو جليا أن إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تدريس المواد ذات الصبغة العلمية، يساعد المتعلمين على أجرأة معارفهم وتوظيفها انطلاقا من سيناريوهات بيداغوجية تعتمد المحاكاة كأسلوب للتعلم(Pérez-Jorge, D. & al., 2020) . يقارب المفاهيم بشكل يجعلها تشبه إلى حد كبير تداولها الواقعي المناولاتي. فالمحاكاة تؤسس لروابط بين الاكتساب والتكوين. حيث أنشطة الاكتساب تركز على الجوانب الإبستيمولوجية للمفاهيم، في حين يتجسد التكوين في مراكمة ثقافة رقمية من المستويات الدنيا إلى المستويات العليا. فوظائف المستقبل تتطلب إتقان التعامل مع الأجهزة التكنولوجية التي أصبحت تنظم وتؤطر مختلف الأنشطة. بهذا المعنى، تصبح التكنولوجيا تؤسس لجسور بين المدرسة وسوق الشغل (Rahali, E. A. & al., 2022). بيد أن التوظيف الأمثل للموارد الرقمية يتطلب توفر كفايات تكنولوجية في المدرس، وإتقان مختلف منهجيات الاشتغال ذات الصلة.
فأغلبية المدرسين تقوم بإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في أنشطتهم التدريسية وفق مقاربة STEM، من خلال توظيف الصور والمرئيات في مقاربة ودراسة مختلف المفاهيم العلمية المرتبطة بالبرامج الدراسية، كما هو الحال في حصص مشاريع الوحدات التي تتطلب ابتكار حلول لمشاكل تتعلق بالبيئة المحلية أو الوطنية. فتوظيف الموارد الرقمية أثبت فعاليته في جذب انتباه المتعلمين وخلق الحافزية لديهم في سن مبكرة. وهو ما

يشكل عاملا من العوامل الأساسية في تحبيب المواد المدرسة وتجنب النفور الناتج عن عدم استيعاب المفاهيم. هذا النفور الذي قد يؤدي إلى إهمال تعلم بعض المواد الأساسية كالرياضيات مثلا، وهو المشكل الذي نلامسه أساسا في مختلف الاختبارات الدولية التي تقيس مستويات المتعلمين في المواد العلمية (Duguet, A. & al., 2019). فمتعلمو المدرسة الابتدائية يتميزون بانجذابهم لعالم الصور والألوان والحركة، وهي خصائص تتوفر في الموارد الرقمية التي تقوم على هذه التوليفة، التي تلعب دورين أساسيين: الأول يتعلق بخلق الجاذبية وشد الانتباه، والدور الثاني يتجسد في سرعة استيعاب وتمثل المفاهيم المدروسة بشكل أسرع وأكثر فعالية. كما أن توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في الأنشطة التدريسية يحفز على العمل التعاوني والتقاسم، كما يطور الأنشطة الميتامعرفية لدى المتعلمين من خلال تنمية الخيال والابتكار(Boumazguida, K. & al., 2022) . أشار أغلب المدرسين المبحوثين إلى أن فوائد توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال تتعدى المتعلم، حيث تساهم في توفير الجهد والوقت، كما تساعد على تيسير الفهم وتغني المدرس عن تلك الشروحات المستفيضة التي من شأنها ألا تؤمّن فهما عميقا لدى المتعلم. ففي زمن الرقمنة، حيث تشكل الأدوات التكنولوجية عماد الحياة اليومية، أصبح لزاما على المدرسين تعويد المتعلمين على هذا النوع من التعلم المؤسس تكنولوجيا. لكن ذلك لا يعني الاستغناء عن الأنشطة الأخرى التي تتطلب تفاعلات حية بين المتعلمين. فالتوظيف الأمثل لهذه الأجهزة يجب ألا يؤدي إلى جعل المتعلم مجرد متلقي سلبي ينتظر الحلول والتوجيهات من هذه الحوامل الرقمية دون إعمال العقل. فالأدوات والأجهزة ليست سوى وسائط لتيسير التعلم وليست مصدرا للتعلم. فتنشيط المدارك العقلية والذهنية يقوم أساسا على جعل المتعلم يساهم في بناء تعلماته ومسؤولا عنها بشكل ذاتي (Farhan, M. & al., 2021). حيث يشكل الوعي بهذه المسألة، سواء من لدن المدرس أو المتعلم، أساس الأنشطة التعليمية التعلمية. فقد يركن المدرس فقط إلى ما تجود به الحوامل الرقمية دون بذل مجهودات إضافية، كما أن المتعلم قد يصبح مجرد متلق سلبي من فرط تعوده على تشغيل حاستي السمع والبصر دون إعمال قواه النقدية. فاستحضار مختلف العلاقات الديداكتيكية بين الجانبين يعتبر من بين العوامل المؤطرة لتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في عمليات التدريس الصفي. فتوظيف التكنولوجيا لا ينبغي أن ينظر إليه على أنه تعويض للطرق التقليدية للتدريس، وإنما هو تجديد أكثر شمولية لكونه يجمع شتات مختلف المواد التي كان يتم تدريسها بشكل مجزأ، كما يشكل منظورا منفتحا على المستقبل بفعل استمراريته عبر سنوات الدراسة. في سياق آخر، غالبا ما يتم ربط الإحجام عن توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في الأنشطة الصفية، من وجهة نظر المدرسين، بغياب التكوينات الأساس في هذا المجال، أو بغياب بنية تحتية تكنولوجية بمؤسسات الاشتغال. فالبرغم من وجاهة هذا الطرح، إلا أنه بالإمكان تجاوزه من خلال التكوين الذاتي للمدرسين، والذي يشكل مطلبا أساسيا ورد في مختلف وثائق الإصلاح قديمها وجديدها. فتفعيل البحث من أجل الرقي بالممارسة المهنية، هو أحد الكفايات التي يجب توفرها في مدرس المستقبل. فمهنة التدريس أصبحت تتأسس على المبادرة من خلال اقتحام مجالات جديدة، دون انتظار توفر الظروف المواتية، لأن المدرس الجيد هو الذي يخلق ظروفه المواتية. كما تتأسس على حسن التصرف وابتكار حلول لمشاكل ترتبط بالجانب اللوجستيكي، من خلال توظيف ما يتوفر عليه من أجهزة، هذا التقاسم هو عربون على حب المهنة.

خاتمة

على ضوء ما سبق، يعتبر إدماج وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال عاملا أساسيا في التدريس وفق مقاربة STEM في جميع مستويات المدرسة الابتدائية. هذه المقاربة التي تقوم على مبادئ ديداكتيكية تشكل عصب الممارسة الصفية الحديثة. فالتكامل كمبدأ ديداكتيكي يجد صداه في تجميع مختلف المعارف المنتمية لمجالات متعددة في شكل توليفة واحدة في درس واحد، بعد أن كانت المعارف تدرس بشكل مجزأ. كما يؤسس مبدأ التعود على التعامل مع الأجهزة التكنولوجية منذ المراحل المبكرة من سنوات التعلم المدرسي لمبدأ الاستمرارية في السنوات المقبلة التي ستعرف تعمقا في كيفيات التعامل مع الأجهزة. في حين يظهر مبدا تفويض المسؤولية للمتعلم، من خلال جعله مسؤولا عن تعلماته التي يجب عليه بناؤها انطلاقا من ذاته ومن تفاعلاته مع الأخرين. بيد أن نجاح التدريس وفق المقاربة، لا يتأتى دون الانخراط الواعي والمسؤول للمدرس. هذا الأخير، يعتبر الضامن الأساسي لإنجاح محطات الإصلاح التي يعرفها النظام التربوي. فبالرغم من ارتباط الوسط القروي في الأذهان بخصائص سلبية مزمنة، إلا أن روح المواطنة والمسؤولية وحب المهنة لدى

المدرس المعاصر، أصبحت تؤسس لمنطق آخر أكثر إيجابية، أخذت تظهر نتائجه من خلال المبادرة والابتكار. فالخصاص في العتاد التكنولوجي كسمة ملازمة للوسط القروي، أصبح يتلاشى وقعه بفعل ثقافة التقاسم كمبدأ ناظم لعمل المدرس، حيث تتم تغطية الخصاص من خلال توظيف الأجهزة الخاصة في تنشيط التدريس الصفي وفق المقاربة الجديدة. كما أن البحث عن الرقي بالممارسة، من خلال التكوين الذاتي لتفعيل مستجدات الإصلاح البيداغوجية، غدا الشغل الشاغل للمدرس المعاصر، الذي أصبح لا ينتظر برمجة تكوينات رسمية قد تأتي أو لا تأتي بفعل ظروف معينة. وإنما أصبح واعيا تمام الوعي بعدم رهن مصلحة المتعلم بها. هذا الوعي الإيجابي سيؤسس لا محالة لنموذج مدرس الغد الذي تصبو إلى تكوينه المنظومة التربوية.

Références

Alpaslan, S. (2015). *A Practice-Based Model Of STEM Teaching STEM Students On The Stage.* Houston: Sense Publishers.

Ampartzaki,M. & al. (2022). Perceptions about STEM and the arts: Teachers, parents, professionals and artists. understandings about the role of arts in STEM education. *in STEM, Robotics, Mobile Apps in Early Childhood and Primary Education: Technology to Promote Teachi and Learn.* Récupéré sur Springer: https://doi.org/10.1007/978-981-19-0568-1_25

Beatty, A. (2011). Successful STEM Education A Workshop Summary. Washington: The National Academies Press.

Boumazguida, K. & al. (2022). Quels outils d'aide à la réussite pour quels profils d'apprenants dans un MOOC hybride? *Rech. En Éducation*(46). https://doi.org/10.4000/ree.10130

Chekour, M. & al. (2022). Blended learning and simulation for teaching electrical concepts to high school pupils. *J. Turk. Sci. Educ, 19*(4), 1119-1134. doi: https://doi.org/10.36681/tused.2022.165

Chekour, M. (2018). La perception de l'impact de la simulation du phénomène de résonance sur l'apprentissage des concepts de physique. *Phys. Éduc., 53*(5), 55. https://doi.org/10.1088/1361.6552/aac984

Daugherty, M. (2013). The Prospect of an "A" in STEM Education. 14 (2), mars 2013. *J. STEM Educ. Innov.Res., 14*(2). sur https://www.jstem.org/jstem/index.php/JSTEM/article/view/1744

Delval, F. (2017). Utilisation de TICE dans l'enseignement de la chimie au secondaire 2: mise en oeuvre, apports, contraintes et évaluation",. *PhD Thesis, Haute école pédagogique*. du canton de Vaud. doi: https://doi.org/10.22005/bcu.16319

Duguet, A. & al. (2019). Utilisation du numérique à l'école élémentaire: profils d'utilisation et analyse des compétences. *Carrefours Léducation, 27*(1), 175-194. doi: https://doi.org/10.3917/cdle.047.0175

El-Hars,F. & al. (2022). Conceptual and Methodological Issues in Error Treatment: The Case of Physics Teaching in Morocco. *Journal of Educational and Social Research, 12*(6), 52-62. doi: https://doi.org/10.3694/jesr-2022-0144

Farhan, M. & al. (2021). Qualitative Analysis for Visual Attention of Students by Using the Technology of ICT", in ICT Solutions for Improving Smart Communities in Asia. *IGI Global*, 1-26. doi: https://doi.org/10.4018/978-1-7998-91-14-9.ch001

Forum, W. E. (2015). *The Global Competitiveness Report2015–2016.* Klaus Schwab: World Economic Forum.

Gleason, S. (2016). Unmasking Science,Technology, Engineering, And Math: A Feminist Policy Analysis. *Dissertation Submitted In Partial Fulfillment Of The Requirements For The Degree Of Doctor Of Philosophy, Department Of Teaching And Learning, Washington State University*, 3.

Idrissi, A. (2020). Les TICE au Maroc : entre usage et gestion, cas de l'enseignement du français dans le cycle collégial à Agadir. *Séméion Med*(4).

Juric,P. & al. (2022). Cognitive Predispositions of Students for STEM Success and Differences in Solving Problems in the Computer Game for Learning Mathematics. *Int. J. Eng. Pedagogy. IJEP., 11*(4), art. 4. doi:. https://doi.org/10.399/ijep.v11i4.20587

Kanematsu,H. & Barry,D. M. (2016). STEM and ICT Education in Intelligent Environments. *in Intelligent Systems Reference Library, 91*. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-319-19234-5

Mativo,J. & al. (2016). A Formative Evaluation Of A Southeast High School Integrative Science, Technology, Engineering,And Mathematics (STEM) Academy. *Technology In Society, 45*, p.34.

Nejjari,A. & Bakkali,I. (2017). L'usage des TIC à l'école marocaine : état des lieux et perspectives. *Hermès, 78*(2), p.55. https://doi.org/10.3917/herm.078.0055

Pérez-Jorge, D. & al. (2020). Training in digital skills in early childhood education teachers: the case of the University of La Laguna. *Int. J. Eng. Pedagogy IJEP., 14*(20). doi: https://doi.org/10.3991/ijim.v14i20.17339

Rahali, E. A. & al. (2022). Towards a Model of Situated Acceptance of Tablets in Teaching Practice in Moroccan Primary Schools. *Int. J. Interact. Mob. Technol. IJIM., 16*(14). https://doi.org/10.3991/ijim.v16i14.29685

Seghroucheni, YZ. & Chekour, M. (2022). Un système mobile adaptatif basé sur le modèle de styles. *Int. J. Interagir. Foule. Technol., 16*(18). https://doi.org/10.3991/ijim.v16i18.34127

Zaitseva, N.A., Sizova,Z.M., Chauzova,V.A & Larionova,A.A. (2021). Determining the Readiness Status of University Students in STEM Education and Distance Education Course. *Int. J.Emerg. Technol. Learn. IJET., 16*(19). doi: https://doi.org/10.3991/ijit.v16i19.26047

Zhuang, Y. & al. (2018). The Design and Development of a Mobile Phone Application for STEM based on a Novel Engineering Approach. *IJAC.Int. J. Adv. Corp. Learn, 11*(2), art.2. doi: https://doi.org/10.3991/ijac.v11i2.9233

الدغيم خالد. (2017). البنية المعرفية للطالب المعلم تخصص علوم فيما يتعلق بمجالات توجه stem وتعليم العلوم. *مجلة دراسات في المناهج وطرق*(226)، ص 114-115.

السبيل مي. (2015). أهمية مدارس العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEMفي تأطير تعليم العلوم: دراسة نظرية في إعداد المعلم. *من بحوث مؤتمر برامج إعداد المعلمين في الجامعات من اجل التميز. المؤتمر العلمي الرابع والعشرون للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*. القاهرة. ص 264-265.

العمودي هالة. (2017). تصورات الطالبة المعلمة تخصص علوم بكلية التربية جامعة أم القرى حول مدخل STEMوعلاقتها بالأداء التدريسي في التربية العملية. *مجلة أم القري للعلوم التربوية والنفسية، المجلد 8*، ص 94.

القاسم وجيه، وعسيري مفرح. (2016). *المناهج الدراسية في ضوء المناخات العالمية*. القاهرة: روابط للنشر وتقنية المعلومات.

اليحياوي عمر. (2019). *تأثير تكنولوجيا الإعلام والاتصال على العملية التعليمية في الجزائر*. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

برونوين ماكفارلين. (2017). *تصميم مناهج ستيم للطلبة الموهوبين : تصميم برمجة ستيم وتنفيذها. ترجمة* محمود محمد الواحدي، الرياض: العبيكان.

عطية محسن .(2015) .*الجودة الشاملة والمنهج* .عمان :دار المناهج للنشر والتوزيع. ص 322.

محمد توفيق وآخرون. (2019). مستقبل مدارس المتفوقين في العلوم والتكنولوجيا ( )STEMمن منظور منهجية ستة سيجما وأسلوب السيناريو. *مجلة كلية علوم التربية، 118*(1)،ص. 17-18.

ميرفت محمود. (2015). *مصادر تطوير تعليم الرياضيات*. دبي: المنهل للنشر والتوزيع.

المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي. العدد الحادي عشر (11)
مجلة دولية محكمة. رقم الإيداع الدولي الورقي: 2550-5688. رقم الإيداع الدولي الرقمي: 2658-9079 .
مجلة مفهرسة بالمعهد المغربي للمعلومات العلمية والتقنية. مقالات ذات معرف الكائن الرقمي. تحليلات
معامل التأثير والاستشهادات المرجعية العربي "أرسيف" : معامل التأثير= 0.1321/ فئة Q4/ متوسط
المعامل = 0.511.

استراتيجية التعلم بالمناظرة وأثرها في بناء الكفاية التواصلية باللغة العربية وتنمية المهارات الحياتية لتلاميذ السنة الثالثة من السلك الثانوي الإعدادي.

Debate Learning strategy and its impact on building communicative competence in the Arabic language and developing life skills for third-year secondary school students.

المصطفى وازيدي – مدرس – الأكاديمية الجهوية لمهن التربية والتكوين بني ملال- خنيفرة
ouazidimustapha9@gmail.com

الملخص: ينطلق هذا البحث من إشكالية رئيسية تتعلق أساسا بالإمكانيات البيداغوجية والديدكتيكية لاستراتيجية التعلم بالمناظرة، وما توفّره من آليات تعليمية و تعلمية لبناء الكفاية التواصلية وتنمية المهارات الحياتية لتلاميذ السنة الثالثة من السلك الإعدادي، وما يمكن أن تحققه بيداغوجيًّا في هذا الصدد. وقد سعينا من خلال هذه الإشكالية، إلى أن نقدم تصورا بيداغوجيا، يمكن الاعتماد عليه في تعليم وتعلم اللغة العربية بهذا السلك، خاصة في الشق المتعلق بتحسين وبناء القدرات والكفايات التواصلية، وكذا تنمية المهارات الحياتية في أبعادها المعرفية والذاتية والاجتماعية. ثم بغاية المساهمة في تجويد الممارسة البيداغوجية في مجال تدريسية اللغة العربية، بحكم العوائق والمشاكل التي لا زالت تواجه هذه الممارسة في واقعنا التربوي. وقد ناقشنا هذا الموضوع من زاويتين: الزاوية الأولى، استقرأنا من خلالها المادة المعرفية والنظرية المتصلة بالمفاهيم النظرية الأساسية لهذا البحث، بغية الوقوف على المبررات العلمية التي بإمكانها أن تصوغ لنا تبني هذه الاستراتيجية في السياق البيداغوجي. والزاوية الثانية، استحضرنا فيها مبادئ التنزيل الديدكتيكي لهذه المفاهيم النظرية في واقع الممارسة الصفية.

الكلمات المفاتيح: استراتيجية – المناظرة – الكفاية التواصلية – المهارات الحياتية.

Abstract : This research starts from a main problem related mainly to the pedagogical and didactic capabilities of the debate learning strategy, and the educational and learning mechanisms it provides for building communicative competence and developing life skills for third-year middle school students, and what it can achieve pedagogically in this regard. Through this problem, we have sought to present a pedagogical vision that can be relied upon in teaching and learning the Arabic language in this field, especially in the aspect related to

improving and building communicative capabilities and competencies, as well as developing life skills in their cognitive, personal, and social dimensions. Then, with the aim of contributing to improving pedagogical practice in the field of teaching the Arabic language, due to the obstacles and problems that still face this practice in our educational reality. We discussed this topic from two angles: The first angle, through which we extrapolated the cognitive and theoretical material related to the basic theoretical concepts of this research, in order to identify the scientific justifications that can formulate the adoption of this strategy in the pedagogical context. In the second angle, we invoked the principles of Didactic analysis of these theoretical concepts in the reality of classroom practice.

مقدمة:

إِنَّ رِهَانَ المَدْرَسَةِ المَغْرِبِيَّةِ عَلَى الطَّرَائِقِ والمُقَارَبَاتِ الديدكتيكية النشيطة في مجال الممارسة البيداغوجية، وعلى رأسها المقاربة بالكفايات، لتنمية القدرات الكفائية للمتعلم، وجعله محور العملية التعليمية، وفاعلا أساسيا فيها، لا يمكن أن يحقق مراميه إلا بنهج استراتيجيات تعليمية متنوعة، تستمد مشروعية الاعتماد عليها، من مدى انسجامها وتوافقها مع المادة المُدَرَّسَة، أو من طبيعة النشاط التعلمي المبرمج وموضوعه، وكذا قدرتها على استهداف مجال واسع من الكفايات المتوخاة، ودرجة فعاليتها في توريط المتعلم بوضعيات تعلمية ذات طابع إشكالي، تستثير قدراته الذهنية، ومهاراته وتَمَثُّلَاتِه المعرفية والثقافية، وتعزز دافعيته الداخلية للاندماج والانخراط في بناء فعل التعلم؛ بقناعة واستعداد ذاتي، بعيدا عن أساليب الإلقاء والتلقين التي لا زالت مسيطرة على مفاصل العملية التعليمية التعلمية بمدارسنا.

وتعد استراتيجية التعلم بالمناظرة من بين الاستراتيجيات النشطة، التي تمكِّن المدرس من إقحام المتعلم في أنشطة تعليمية تعلمية تسمح له بالتفاعل الإيجابي، بل والمشاركة الفعالة في بناء عناصرها ومضامينها. كما تضطلع هذه الاستراتيجية بدور حيوي في تنمية عديد المهارات والقدرات والكفايات البسيطة والمركبة، لأنها تضع المتعلم أمام وضعيات هادفة ذات معنى، متصلة بقضايا أو أفكار أو تصورات أو مواقف من صميم اهتماماته الاجتماعية، أو الثقافية أو الفكرية، ومن ثم؛ فهي تخلق لديه الدافعية الذاتية للانخراط في العملية التعليمية التعلمية. فضلا عن ذلك، فإن لهذه الاستراتيجية قدرة كبيرة على إقْحامِ المتعلم في سياقات تواصلية متنوعة ومختلفة المقامات، تستهدف مهارات الاستماع والتحدث،

وتختبر قدراته في الطلاقة اللغوية والتواصل اللفظي الشفهي وغير اللفظي. ومن جهة أخرى، فإنها تستهدف مهارات وكفايات متصلة بالذات وتنمية شخصية المتعلم، خاصة مساهمتها في بناء المواقف والاتجاهات والقيم، وتدريب المتعلم على التعبير عن الرأي والاستدلال والحجاج وبناء مهارة التفكير النقدي، وتعويد المتعلم على العمل الجماعي والتعاوني، والتخطيط و العمل المنهجي، وعدد كبير من المهارات الحياتية، مما سنتطرق إليه في هذا البحث.

للاعتبارات الآنفة الذكر، وغيرها، مما سنتناوله في هذا البحث بالتشخيص والتحليل والتفسير والاقتراح، بتسخير آليات المنهج التحليلي، آثرنا أن نقارب هذا الموضوع، استنادا إلى إشكالية أساسية، يمكن إجمالها في السؤال الآتي: كيف يمكن لاستراتيجية التعلم بالمناظرة أن تساهم في بناء وتطوير الكفاية التواصلية باللغة العربية، وتنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ السنة الثالثة من السلك الإعدادي؟

ويسعى هذا البحث إلى بلوغ مجموعة من الأهداف، يمكن الإشارة إليها في النقاط الآتية:

- ✓ بيان أهمية استراتيجية التعلم بالمناظرة في بناء وتطوير الكفاية التواصلية في كل أبعادها.
- ✓ دور استراتيجية التعلم بالمناظرة في تنمية كفايات الذات والشخصية وإعمال العقل والاستدلال والتفكير النقدي، وعدد من الكفايات المستعرضة.
- ✓ كشف آثار هذه الاستراتيجية في حفز المتعلم على العمل التعاوني و الجماعي والحوار والتفاعل مع محيطه التعليمي، لتنمية مهاراته الحياتية عبر تعزيز ثقته بالنفس و قدرته على حل المشكلات.

وبالنظر للأهداف التي نرمي إلى تحقيقها من خلال هذا البحث، فإن أهميته تكمن في مُحاوَلَتِهِ تسليط الضوء على استراتيجية تعليمية تبدو مهملة في الممارسة البيداغوجية بمدارسنا، خاصة في مجال تدريس اللغات، وتدريسية اللغة العربية تحديدا. فضلا عن نُدْرَةِ البحوث التربوية التي تناولتها في سياقنا التربوي المغربي. ومنه، إننا نسعى إلى محاولة إغناء النقاش النظري والبحثي حول هذه الاستراتيجية، والوقوف على مصوّغات علمية وبيداغوجية، تُبَرِّرُ مشروعية الاعتماد عليها في بناء تعلُّمَاتٍ تتسم بالفعالية والنشاط والتنوع على مستوى المهارات والكفايات والمضامين المعرفية، لتجويد الممارسة البيداغوجية في مجال تدريس اللغة العربية.

وسنسلك في هذا البحث منهجية المزاوجة بين التأصيل النظري، باستثمار المادة العلمية والنظرية التي تهم مكوناته ومفاهيمه الأساسية، والتطبيق العملي الذي يتوخّى الوقوف على إجراءات التنزيل البيداغوجي والديدكتيكي لهذه الاستراتيجية.

أولا: الإطار النظري: المفاهيم والمصطلحات:

1-1 الاستراتيجية:(la stratégie)

إن المقاربة الدلالية لهذا المصطلح تبدو عسيرة، بالنظر لتعدد استخداماته في مجالات متعددة، فمصطلح الاستراتيجية كما تُجمع أغلب المعاجم المتخصصة، على الأقل في مجال التربية، أنه نَازِحٌ من الميدان العسكري. لكن دلالته أضحت مقيدة بمعانٍ تربوية، بحكم توظيفه في علوم البيداغوجيا. وعُرِّفَ بأنه:" مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يتّبِعُها المعلم داخل الفصل للوصول إلى مخرجات، في ضوء الأهداف التي وضعها. وهي تتضمن مجموعة من الأساليب والوسائل والأنشطة، وأساليب التقويم التي تساعد على تحقيق الأهداف..."(شحاتة والنجار،2003، ص39).

وتجدر الإشارة هنا إلى أن ثمة تباينا مهما بين مفهومي استراتيجية التَّعْلِيمِ واستراتيجية التَّعَلُّمِ، فالأول يرتبط بالمدَرِّسِ كمخطط لها، أما الثاني فيُقصَد به:"... العمليات والإجراءات والممارسات التي يمكن أن يستخدمها المتعلم، كي تساعده في اكتساب وتخزين واستدعاء واستخدام المعلومات، شرط أن تتم أداءات المتعلم – من خلال استراتيجيات التعلم – بطريقة سهلة وسلسة، مما يجعل عملية التعلم أكثر سهولة، وأسرع فعلا، وأعظم إمتاعا، من أجل فاعلية وقابلية تطبيقها في المواقف الجديدة، على أن يتحقق ذلك من خلال خطوات ذاتية التوجيه"(مجدي، 2009، ص85).

1-2 المناظرة: (Le Débat)

لغة: من مادة:" نظر: النَّظَرُ: حسّ العين، نظرهُ، ينظُرُهُ، نَظَرًا، ومنظرًا، ومنظرَةً، ونظرَ إليه. والنَّظَرُ: الفكر في الشيء الذي تقدّرُهُ وتقيسه منك. والناظِرُ: الحافظُ، والتناظُرُ: التَّراوُضُ في الأمرِ، ونظيرُكَ أي الذي يُراوِضُكَ وتُناظرهُ، وناظَرَه من المناظَرةِ، والنظيرُ: المِثْلُ، والمناظرة: أن تناظرَ أخاك في أمرٍ إذا نظرتُما فيه معًا كيف تأْتيانِه..."(ابن منظور، 1405هـ، ص 2015... 2019).

من خلال هذا الكشف اللغوي الذي أشرنا إليه، يتبدَّى أن ثمة كثيرا من المعطيات التي تفصح عن بعضٍ من دلالات المناظرة، منها: أنها ترتبط بحدث النظر، الذي يقترن في كل الأحوال بالأمر المنظور فيه أو المنظور إليه، وقد يكون النظر حسّيًا، أو عقليا. فضلا عن معاني المشاركة، إذا ما استحضرنا الفعلين ناظَرَ و تَنَاظَرَ، فإن ذلك يشي بالضرورة، بوجود طرفين، هما المُنَاظِرُ و المُنَاظَرُ، والمشاركة في هذا السياق تقتضي التفاعلَ والتبادلَ بين هذين الطرفين في الأمر المنظور فيه.

اصطلاحا:

احتلت المناظرة حيزا كبيرا في الفكر والثقافة الإنسانية بشكل عام، وحازت نصيبا أكبر من الاهتمام في الثقافة العربية الإسلامية في عصورها الذهبية، باعتبارها آلية سجالية و جدلية تأسس عليها النقاش والحوار في كثير من القضايا الفكرية والدينية والفلسفية والسياسية واللغوية. ومازالت المناظرة آلية من آليات التدافع الفكري في عديدِ القطاعاتِ الثقافية والاجتماعية في العصر الراهن. لذلك فهي ملاذٌ للدارسين والباحثين في قضايا تحليل الخطاب، والبلاغة، والحجاج، والتربية...، وللفصل في الدلالة الاصطلاحية للمناظرة يمكن أن نستعين في هذا السياق بتعريف طه عبد الرحمان، إذ يرى أنها:" النظر من جانبيْنِ في مسألة من المسائل قصد إظهار الصواب فيها، فالمُناظِرُ هو من كان عارِضا أو مُعترِضا، وكان لعرضه أو اعتراضه أثرٌ هادِفٌ ومشروع في اعتقادات من يحاوره سعيا وراء الإقناع والاقتناع برأي سواء ظهر صوابه على يد هذا أو على يد مُحاوره" (عبد الرحمان، 2000، ص46 و47). ويميز طه عبد الرحمان في هذا الباب المناظرةَ عن الحوار، بقوله:" وتمتاز المناظرة عن الحوار(...) بكونها تقيمُ تقابلا يتواجهُ فيه العارِضُ والمعترِضُ، ولا يمنع اختصاص كل منهما فيه بحقوق وواجبات معينة من حضورهما معا في إنشاء نص المناظرة، منطوقا ومفهوما" (عبد الرحمان،2000، ص47).

وبناءً عليه، فالمناظرة خطاب تَحَاوُرِيٌّ بين طرفين: "العارِضُ" و "المعترِضُ"، يتأسس على التقابل الحجاجي، والمُقارعة الاستدلالية في بناء الرأي، والخوض في المسائل المنظور فيها، بغاية الإقناع. والثابت فيما ذكره طه عبد الرحمان، أن المناظرة تقوم أساسا على " أن تكون المسألة المتناظَرُ فيها خِلافيةً... لأن المُتفَقَ عليه ليس بمحلٍّ للنزاع، وحقيقة المناظرة أن كل واحد من المتناظرين يضاد الآخر في مذهبه" (العثمان، 2004، ص 314).

ثم للمناظرة أركان بها تقوم" لابد للمناظرة من موضوع، ولا بد لها من متناظرين" (جريشة، 1989، ص65). كما يمكن أن نضيف لهذين الركنين ركنا ثالثا، وهو مقام المناظرة أو مجلس المناظرة. وصلة بالمتناظرين، يجدر التذكير بأن المناظرة يمكن أن تسع فريقين في مقام التناظر، وبالتالي فهي ليست مقيدة بشخصين فقط.

1-3 الكفاية التواصلية: (compétence communicative)

إن الكفاية التواصلية في مجال تدريس اللغات بصورة عامة، وتدريسية اللغة العربية بصفة خاصة أضحت غايةَ الغاياتِ، وُيعزى هذا إلى الاهتمام الكبير الذي أولته العديد من المباحث النظرية في مجال اللسانيات لهذه الكفاية، وكذا البحوث البيداغوجية في مجال تعليم وتعلم اللغات. وفي هذا الباب نستحضر مقاربة تشومسكي (Chomsky) لهذا المفهوم، إذ شكل مفهوم الكفاية اللغوية في هذا الصدد منطلقا نظريا لدراسة الكفاية التواصلية. ويرى تشومسكي الكفاية(القدرة) اللغوية أنها" معرفة حدسية(فطرية) للقواعد النحوية يتأسس عليها فعل الكلام لدى المتكلم الأصيل والمثالي للغته، تمكنه من إنتاج جمل ووحدات لغوية سليمة وإدراكها. وترتبط هذه المعرفة تحديدا بالوحدات، والبُنَى اللغوية، وبتوظيف النظام الرمزي الداخلي للغة، صوتيا وصرفيا ونحويا..." (Cuq, 2003, p.48). ويميز تشومسكي في هذا الصدد بين مفهوم القدرة(الكفاية) (Compétence) والأداء (Performance) فهذا الأخير هو:" الاستعمال الفعليّ للغة في وضعيات تواصلية حقيقية"(Chomsky, 1965,p.4). ومن ثم فالأداء هو بمثابة تنزيل فعلي للكفاية اللغوية، واختبار لها، يخرجها من وضعية الاستبطان الكامن إلى وضعية الفعل الإنجازي الظاهر. ونُشِيرُ هنا إلى أن تشومسكي في معرض اعتراضه على المبادئ النظرية للمدرسة السلوكية، أقصى مبدأ الاهتمام بالسلوك الخارجي في اكتساب اللغة، إذ يرى "أن اكتساب اللغة لا يتم عن طريق الاستماع والمحاكاة والتكرار والتعزيز" (آيت أوشن، 2014، ص27). وفي السياق ذاته، نجد (ديل هايمز – Dell Hymes) المتخصص في اللسانيات الاجتماعية، قد خاض في نقاش هذا المفهوم، وأسماه "الكفاية التواصلية"، بصورة عارض فيها بعض تصورات (تشومسكي). ويُعَرّفها بأنها" كفاءة متكلم في إنتاج صيغ تعبيرية[تواصلية]، بصورة يَتلاءم فيها خطابه ويتّسِقُ مع مقام التواصل وسياقه، مستحضرا العوامل والظروف الخارجية المتحكمةَ في مقام التواصل، مثل: الزمان والمكان وهويّة المُرسَلِ إليهم، وعلاقتهم وأدوارهم، والأفعال الصادرة منهم، ومدى تلاؤمهم مع القواعد والأعراف الاجتماعية..." (Cuq, 2003, p.48). واستنادا إلى ما أشار إليه(هايمز)، فإن رؤيته لمفهوم الكفاية التواصلية مختلفة بشكل واضح مع

ما ذهب إليه (تشومسكي)، فهو يرى أن " تعريف [هذا الأخير]، للقدرة اللغوية la compétence (linguistique) تعريف ضيِّق لا يتناسب مع الطبيعة الاجتماعية للغة. ومن ثم اقترح استبدال القدرة اللغوية بالقدرة التواصلية(compétence communicative)..." (آيت أوشن، 2014، ص30).

إذن، فهايمز يلحُّ على مسألة السياق الاجتماعي في التواصل اللغوي، معتبرا هذا السياق مبدأ الكفاية التواصلية، "وهكذا فإن الكفاية التواصلية، تتضمن المعرفة اللغوية بالإضافة إلى القدرة على توظيفها في سياقات اجتماعية(...) ذلك أن اللغة باعتبارها أداة للتواصل، لا تظهر دلالتها وقيمتها عندما يعبر بها الأفراد عن حاجاتهم وأغراضهم، بل تفصح عن حقيقتها، فقط، باستعمالها في سياقات اجتماعية(...) ومن ثم، اعتبرت الكفاية التواصلية أكثر عمومية من الكفاية اللغوية(...) ولذلك تجد الكفاية التواصلية موقعَها في إطار نظرية عامة للتواصل، نظرية ترتكز على قواعد نفسية واجتماعية ولغوية" (العزاوي، ولشعل، 2017، ص137).

وصلة بالسياق العام الذي يؤطر هذا البحث، لابد أن نتطرق إلى البعد البيداغوجي للكفاية التواصلية، كما سطّرته المرجعيات والوثائق الرسمية في نظامنا التربوي المغربي، ففي الميثاق الوطني للتربية والتكوين، نُصَّ في محور المرتكزات الثابتة على ضرورة التمكن من التواصل باللغة العربية"(...) متمكنون من التواصل باللغة العربية. لغة البلاد الرسمية. تعبيرا وكتابة..." (الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ص7). هذا وقد فصّلت وثيقة البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الثانوي الإعدادي الخاصة بمادة اللغة العربية في تحديد الجوانب المستهدفة من الكفاية التواصلية في هذا السلك، وقد جاء توصيفها لهذه الكفاية كالآتي:

– " الكفاية التواصلية، وتسعى إلى جعل المتعلم قادرا على:

- التمكن من مختلف أنواع التواصل داخل المؤسسة التعليمية في مختلف مجالات تعلم المواد الدراسية، وفي سياقات اجتماعية مختلفة.
- التمكن من التواصل مع نصوص تنتمي إلى مجالات متنوعة.
- التوظيف السليم للغة العربية باستحضار القواعد الضابطة لها في إنتاجاته الكتابية والشفهية.
- إنتاج خطاب أو نص شفهي ينسجم مع مواقف تواصلية. ويتسم باتساق أجزائه.

- التواصل مع الآخرين والتعبير عن آرائه بهدف إقناع المتلقي والتأثير فيه" (وزارة التربية الوطنية– التوجيهات التربوية–، 2009، ص16و17).

1-4 المهارات الحياتية: (les compétences de vie)

المهارة لغة:

ورد في لسان العرب في مادة:" **مهر**: المَهْرُ: الصّداقُ، والمَهَارَةُ: الحِذْقُ في الشيء. والماهِرُ: الحاذِقُ بكل عمل، والجمعُ مَهَرَةٌ. وقد مَهَرَ الشيء وفيه وبه يمهَرُ مهرًا ومُهُورًا ومَهارةً ومِهارةً، وقالوا: لم تفعل به المِهَرَةَ ولم تعطه المِهَرَةَ، وذلك إذا عالجت شيئا فلم ترْفُق به ولم تُحسِنْ عمله" (ابن منظور، 1405هـ، ص185و184).

الثابت في الدلالة اللغوية للمهارة أنه ترتبط بمعاني الحِذْقِ، أي الإتقان والبراعة في فعل الشيء، والقدرة على التحكم في إنجازه بدقّة وكفاءة. وقد تتبادر إلى أذهاننا في هذا السياق مؤشرات ترتبط بهذه المعاني، منها ما هو ذاتي سيكولوجي وهو الاستعداد؛ فالفعل الممَارَسُ كي يتحقق فيه الحذق والبراعة يتطلب استعدادا سيكولوجيا قبليا، ومنها ما هو موضوعي– خارجي، يرتبط بسياقات وظروفٍ ينبغي أن تتوفر لإنجاز الفعل بمهارة وحذق. وهذا كلّه يُيَسّرُ إنجاز الفعل بجهد أقل، وهنا نستحضر معطى الوقت أو الزمان. وإذا تظافرت هذه العناصر، تحققت المهارةُ. أما ارتباط المهارة هنا بالحياة فيعني صلتها بالمعيش والسياقات الحياتية اليومية في كل أبعادها. وسنفصّل في هذا خلال تناول الدلالة الاصطلاحية للمفهوم.

اصطلاحا:

تتفق معظم الوثائق والمراجع التربوية التي تناولت مفهوم المهارات الحياتية وطنيا وعربيا، على أنه مفهوم حديث في نظامنا البيداغوجي والتربوي، غير أنه عرف حضورا مبكرا في الأدبيات التربوية الغربية منذ سبعينيات القرن الماضي. وبدأ هذا المفهوم يتبلور في البيئة التربوية العربية في السنوات الأخيرة، من خلال مشاريع التعاون مع عديدِ المُنَظّمَاتِ الدولية، وعلى رأسها منظمة اليونيسيف، **"كمبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا"**

ولاستجلاء دلالته الاصطلاحية، نُورِدُ في هذا الصدد تعريف المعجم العصري في التربية، فالمهارات الحياتية هي: "مهارات تُسَاعِد الفردَ على إدارة حياته والتعايش مع متطلباتها، والتعامل بإيجابية مع مشكلاتها، ومواجهة التحديات التي يفرضها العصر، والاتصال الفعال مع الآخرين" (قزامل، 2013، ص88).

كما عرَّفتها منظمة الصحة العالمية في وثيقتها التاسعة من "**سلسلة معلومات عن الصحة المدرسية**" بأنها: "القدرة على التكيف والسلوك الإيجابي، التي تخوّلُ للفرد التصرفَ مع متطلبات الحياة وتحدياتها اليومية بفعالية.[بصيغة أخرى] المهارات الحياتية–تحديدا– هي مجموعةُ كفاياتٍ نفسيةٍ واجتماعيةٍ ومهاراتٍ في التعامل مع الآخرين تساعد الأفرادَ في اتخاذ قراراتٍ واعيةٍ، وحلِّ المشاكل، وبناء تفكيرٍ ناقدٍ وخلّاقٍ، والتواصل بفعاليةٍ، وبناء علاقات سليمةٍ، والتعاطف مع الآخرين، ثم مواجهة حياتهم وتدبيرها بطريقة سليمة وناجعةٍ(...)" . (WHO, 2003, p.3)

من خلال استقراء هذه التعريفات التي أشرنا إليها، يمكن التأكيد أن المهارات الحياتية تَتَّسِمُ بالشمول، لأنها تستهدف تنميةَ قدراتٍ مختلفة من شخصية الفرد في أبعادها السيكولوجية والاجتماعية وواقعها اليومي المعيش، فضْلاً عن أنها تُلامِسُ القُدراتِ الكامنةَ في ذات الفرد ومَلَكَاتِه الذهنية بشتى مستوياتها، بُغيةَ شَحْذِهَا وتَمْهِيرِهَا، وجعلها آلية لمواجهة الواقع الحياتي وإدارة مشاكله وصعوباته بسلاسة ويُسرٍ، وهذا ما يُعرفُ بالتكيّف.

من جهة أخرى، فتعليم المهارات الحياتية، كما تؤكد على ذلك المرجعيات النظرية الدولية المؤسِّسة لهذا المشروع، مشروع تعليم المهارات الحياتية، **كالدراسة التحليلية لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا** (اليونيسيف والشركاء، 2017)، جاء استجابة للحاجات التربوية المُستَجَدّة في القرن الحادي والعشرين خاصة في دول العالم الثالث، وتحديدا ما يرتبط بالعولمة والتحولات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والتكنولوجية المتربطة بها، وازدياد الحاجة إلى الانخراط فيما يُسَمَّى بمجتمع المعرفة، فضلا عن استفحال ظواهرَ من قبيل: الفشل الدراسي، والبطالة، والعنف... وفي هذا الإطار، تشير الدراسة التحليلية إلى مرجعية من المرجعيات النظرية التي استُنِدَ إليها في تطوير مشروع تعليم المهارات الحياتية وهو" نموذج التعلّمِ رباعي الأبعاد(...) يوجِّدُ هذا النموذج ويوسّعُ نموذج التعلُّم مدى الحياة الذي تمّ تطويره في تقرير **ديلورز** لعام 1996، وعنوانه: التعلم ذلك الكنزُ المَكْنُونُ، مع الأخذ

بالاعتبار التطورات اللاحقة في التعليم والمجتمع..." (اليونيسيف والشركاء، 2017، ص2). وقد نَخْلُصُ من هذا إلى مسألة بالغة الأهمية، تتعلق بامتدادات تعلّم المهارات الحياتية، وهي أنها تستمر مدى الحياة، بل إنها تشمل فئات سنِّية واجتماعية مختلفة. وهذا ما نُصّ عليه في قياس المهارات الحياتية "يمكن تعلُّمُها خلال جميع مراحل الحياة" (هوسكينز، و، ليو، 2019، ص7).

أما فيما يخص الأبعاد التي تستهدفُها المهاراتُ الحياتية وتصنيفاتها ومجالاتها، فقد سطّرتْ الدراسات والمراجِعُ التي أشرنا إليها آنفا تفاصيلها. فقد تأسَّسَ تَعَلُّمُ المهارات الحياتية على أربعة أبعاد رئيسية:

- "التعلُّم من أجل المعرفةِ أو البعد المعرفي: القدرات التي تؤكد أهمية الفضول والإبداع والتفكير النقدي للحصول على فهم أفضلَ للعالم والناس.
- التعلُّم من أجل الممارسة أو البعد الأدواتي: قدرات لتطبيق ما تمَّ تعلُّمُهُ في الممارسة العملية وكيفية التنقُّلِ بشكل ملموسٍ في المواقف الصعبة أثناء العمل بكفاءة وإنتاجية.
- تعلُّم أن تكون أو البعد الفردي: القدرات التي تهدف إلى تطوير الشخص ككل، ما يسمح للفرد بالتصرف بمزيد من الاستقلالية والحكم على الأمور والمسؤولية الشخصية.
- تعلُّم العيش معا: أو البعد الاجتماعي: قدرات بناء هويات شاملة تتوافق مع قيم ومبادئ العدالة الديمقراطية والاجتماعية، مع اعتماد نهج قائمٍ على حقوق الإنسان" (هوسكينز، و، ليو، 2019، ص5).

هذا وقد فُرِّعَتْ هذه الأبعاد الأربعة إلى ما سُمّيَ **بعناقيد** (اليونيسيف والشركاء، 2017) المهارات الحياتية، وهي بمثابة إطار إجرائي لكل بُعْدٍ على حدةٍ، لتفعيل وتنزيل هذه المهارات في سياق التعلّم، وقد حُدِّدتْ في اثنتي عشْرَةَ مهارة. سُمّيتْ في وثيقة **قياس المهارات الحياتية** ب"المهارات الحياتية الاثني عشر لإطار المهارات الحياتية وتعليم المُوَاطَنَة" (هوسكينز، و، ليو، 2019، ص10). ويمكن تلخصيها على النحو الآتي:

- الابتكار
- التفكير الناقد
- حل المشكلات
- التعاون

- التفاوض
- صنع القرار
- التحكم الذاتي
- القدرة على التكيف
- التواصل
- احترام التنوع
- التعاطف
- المشاركة

شكل رقم 1: المهارات الحياتية الاثني عشر لإطار المهارات الحياتية وتعليم المواطنة حسب وثيقة قياس المهارات الحياتية لهوسكينز براوني، وليو ليوان. (UNICEF)

وأمام هذه المعطيات التي تطرقنا إليها، يبدو واضحا أن المهارات الحياتية تتيحُ فُرصًا واعدةً لأجل الرّقي بقدرات المتعلّم خاصة في بيئتنا التربوية المغربية، بالنظر إلى المشاكل والتعثرات المسجلة في نظامنا التربوي، وفي السياق ذاته، جاءت مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. إذ أكدت الدراسة التحليلية المواكِبة لهذه المبادرة على ضرورة إعادة النظر في طرائق التدريس السائدة "مازالت الغالبية العُظمى من البرامج المذكورة تعتمد على طرائق تدريس تقوم على المحاضرات التقليدية. وقلّما يتم تشجيع سلوكيات التعليم التي تحفز على طرح الأسئلة المفتوحة، والتقصّي وإبداء الملاحظات(...) وتَميلُ إلى الحفظ التلقيني ومكافأة التعلم السّلبي" (اليونيسيف والشركاء، 2017، ص5).

واحتكاما إلى هذه التوصيات، والإمكانات التربوية المتنوعة التي يوفّرها تعليم المهارات الحياتية، انخرطت منظومتنا التربوية المغربية، مُمَثَّلَةً في وزارة التربية الوطنية، في هذه المبادرة، عبْرَ إدماج تعليم المهارات الحياتية في برامج الحياة المدرسية، من خلال **دليل الحياة المدرسية** (وزارة التربية الوطنية، 2019)؛ حيث أشار إلى تعليم المهارات الحياتية في باب الطرائق والمقاربات. وينصّ الدليل على " أن الحياة المدرسية من خلال تنوع أنشطتها تعد المجال الخصب لتنمية هذه المهارات وتطويرها" (وزارة التربية الوطنية، –دليل الحياة المدرسية– 2019، ص 43).

والمُلاحظُ من هذا، أن وزارة التربية الوطنية حصرتْ تعليم المهارات الحياتية في ما يسمى بأنشطة الحياة المدرسية، واقتصرت على إدراجها في بعض المبادرات، ك:" **مشروع مهاراتي**[1]" والأنشطة الموازية. حيث مازالت مناهجنا وبرامجنا الدِّرَاسية تفتقرُ إلى هذا النوع من المهارات، كما أنها تغيبُ في مجال تكوين المدرّسين.

ثانيا: إجراءات التفعيل الديدكتيكي:

1– 2 الفئة المستهدفة(السنة الثالثة من السلك الثانوي الإعدادي) دواعي الاختيار:

[1] https://aref-sm.men.gov.ma/Ar//Pages/DetailActualite.aspx?ActuID=25n8zOjOjt4= الاطلاع تمَّ بتاريخ: 02- 05- 2024

إن اعتماد استراتيجية التعلُّمِ بالمناظرة في هذا المستوى الدراسي في تقديرينا تؤطِّرُه عدّةُ مصوِّغات موضوعية، يمكن إجمَالُها في النقاط الآتية:

- استحضار المرحلة العمرية لهذه الفئة(المراهقة)، التي تؤطِّرُها إجمالا مرحلة النمو المعروفة عند (بياجي) بمرحلة العمليات المجرَّدة، حيث يصبح المراهق خلالها" قادرا على الجدل والمناقشة والنزاع الفكري" (سليم، 2002، ص411). بفعل نمو قدراتها العقلية؛ ما يجعلها قادرة على التجريد والافتراض والاستدلال.
- ميل هذه الفئة إلى التفكير الموضوعي عبر" إدراك المنطق العلائقي، ووجهة نظر الآخرين(...) وتحول النزعة من التفكير المحسوس إلى الاهتمام بالموضوعات النظرية المجردة" (سليم، 2002، ص407).
- الحاجة إلى بناء الهُويّةِ الذَّاتِية، عبر تبني المواقف والاتجاهات والقيم، لأن هذه الفئة "تميلُ إلى التفتيش عن تحقيقها[الهوية الذاتية] في الصداقة والحب والقيادة والخَلْقِ" (سليم، 2002، ص386).
- حاجةُ هذه الفئة إلى التكيف الاجتماعي، والخروج من حالة التقوقع حول الأنا إلى الانخراط في سياقات اجتماعية، تضمن لها اختبار قدراتها وتطويرها، وإيجاد فضاء للتفاعل والإبداع، عبر التفاعل الاجتماعي بمفهوم (فيجوتسكي).
- الحاجة إلى تطوير القدرات اللغوية والتواصلية، بالنظر إلى أنَّ المَلَكَةَ اللغوية في هذه المرحلة" تتحرر من الارتباط بالمحسوسات، وظهور القدرة اللغوية للتعبير عن الأمور المحتملة" (العتوم، وآخرون، 2014، ص57).
- حاجة هذه الفئة إلى بناء الكفاية التواصلية وتطويرها عبر عدّة مُدْخلات؛ نظرا للتعثر المُسَجَّل في هذا الجانب؛ بسبب ضعف المقروئية، وفقر الرصيد المعجمي، وكذا بفعل العوائق النفسية والمعرفية الراجعة إلى تراكم التعثرات في مجال التعبير والتواصل الشفهي بالنسق العربي الفصيح.
- واقع تدريس اللغة العربية بفصولنا الذي يفْصِحُ عن غياب المقاربة التواصلية في بناء التعلُّمات، وسيادة أساليب الحفظ والتلقين والتلقِّي السلبيّ.
- بناء وتنمية قدرات متعلِّمي هذه الفئة على مواجهة أسئلة الحياة وتمثل تعلُّمَاتهم الفَصْلِية في الواقع اليومي، من خلال تمهيرهم على آليات حل المشكلات الحياتية في كل أبعادها.

2-2 موقعُ استراتيجية المناظرة في السلك الثانوي الإعدادي من خلال(التوجيهات الرسمية، والكتاب المدرسي):

بناءً على استقرائنا للوثائق التربوية الرَّسمية المؤطِّرة لعمل المدرس بالسلك الثانوي الإعدادي، كوثيقة البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بمادة اللغة العربية بهذا السلك، وكذا من خلال اطِّلاعنا على بعض الكتب المدرسية، نحو مرشدي في اللغة (وزارة التربية الوطنية، 2011).والأساسي في اللغة العربية (وزارة التربية الوطنية، 2006) للسنة الثالثة، نلاحظ بالملموس غياب أيّ إشارة إلى تبني هذه الاستراتيجية بشكل صريح في إنجاز الأنشطة التعليمية التعلمية بمختلف مستوياتها. لكن، تمَّتِ الإحالة إلى إنجاز بعض الأنشطة المشابهة بصورة غير صريحة، وهي الإشارة الوحيدة في الكتاب المدرسي؛ كنشاط أقوِّم كفاياتي في كتاب مرشدي في صفحته(107)" الشباب عماد الأمة وأساسُ حضارتها، وقد انقسم الناس بشأنهم إلى فريقين، يرى الفريق الأول منهما أنه يجب على الشباب أن يستفيدوا من تجارب آبائهم وأجدادهم، بينما يرى الفريق الثاني أن الشباب يجب أن يعتمدوا على أنفسهم لتحقيق التقدم(...). اكتب موضوعا حواريا بين الفريقين، يدافع فيه كلٌّ عن وجهة نظره" (وزارة التربية الوطنية، –مرشدي– 2011، ص107).

والأمر نفسهُ نسجِّلُه في وثيقة البرامج والتوجيهات الرسمية؛ ففي باب طرائق التدريس ومنهجياته، ليس ثمة إشارة واضحة إلى اعتماد هذه الاستراتيجية في أي مكون من مكونات المادة. وقد يكون لهذا ما يبرّره في كل الأحوال، بالنظر إلى المبدإ المُتواضَعِ عليه في هذا الجانب، وهو العمل بتنويع الطرائق والاستراتيجيات التدريسية. وقد وجدنا بعض الإشارات في هذه الوثيقة، يمكن أن نعتبرها مداخل تمنَحُ المشروعية البيداغوجية لتبني هذه الاستراتيجية في إنجاز بعض أنشطة التعليم والتعلم في مادة اللغة العربية، منها مثلا:" استحضار النظريات التربوية الهادفة إلى تعزيز مكانة اللغة العربية ودورها في التداول اليومي. والمساعدة على تذليل الصعوبات البيداغوجية والديدكتيكية" (وزارة التربية الوطنية،– التوجيهات التربوية– 2009، ص11).

و نشيرُ في هذا الصدد كذلك، إلى قدرة المدرس على" تخطيط وضعيات التدريس في ضوء الكفايات النوعية للمادة ومتطلبات الدرس وحاجات المتعلمين، واقتراح الأنشطة الملائمة لكل مكون من مكونات المادة". (وزارة التربية الوطنية– التوجيهات التربوية– 2009، ص13).

استنادا إلى هذه المؤشرات التي توقفنا عندها سابقا، يمكن القول إنَّ لاستراتيجية التعلم بالمناظرة موطئ قدمٍ ضمن الاستراتيجيات التعليمية والطرائق والمناهج الديدكتيكية المعتمدة في تعليم وتعلُّم اللغة العربية بالسلك الثانوي الإعدادي. ولا مناصَّ من التذكير في هذا السياق، بأننا لا ندّعي أن هذه الاستراتيجية جامعةٌ مانعةٌ، ويمكن أن تعوِّض الاستراتيجيات التعليمية الأخرى، ولا أن تكون بديلا عن الطرائق والمقاربات المعتمدة، بل إنها مجرد إبْدالٍ ديدكتيكي نسعى إلى اقتراحه، بقَصْدِ أن يكون مُتَاحًا لإنجاز بعض الأنشطة التعليمية التعلمية في مادة اللغة العربية بالسلك الإعدادي.

3– 2 اقتراحات مُوَجِّهَةٌ:

قبل تَسْطِيرِ الخطوط العريضة لمنهجية العمل باستراتيجية التعلُّم بالمناظرة، وتقديم الاقتراحات التطبيقية، التي من شأنها أن تُرْشِدنا وتُوَجِّهَنا لطريقة تنزيل هذه الاستراتيجية بيداغوجيا وديدكتيكيا مع متعلِّم مستوى الثالثة من السلك الثانوي الإعدادي، وجبَتِ الإشارة إلى أننا نقترح في البداية أن يكون العمل بهذه الاستراتيجية متَّصِلًا اتِّصالا جوهريا بالقضايا التي يطرحها المنهاج الدراسي، على مستوى المواضيع المطروحة للتناظر فيها بين المتعلمين، ويُفَضَّلُ أن تُسْتَمَدَّ من النصوص الوظيفية، المرتبطة بالمجالات الدراسية المبرمجة(المجال الإسلامي، الوطني والإنساني، الحضاري...)، وأن تُسايِرَ القِيَمَ المُستَهدفَةَ من هذه المجالات. فَضْلاً عن إمكانية استثمار جميع مكونات المادة(مكون القراءة، التعبير والإنشاء، المؤلفات، الدرس اللغوي)، وصياغة وضعيات تَنَاظُرِيَّةٍ بين المتعلمين، بناءً على قضايا أو أفكار أو تصورات أو مهارات تستهدفها هذه المكونات.

كما قد يُتْرَكُ الخيارُ للمدّرس في توظيف هذه الاستراتيجية، في مرحلة استثمار التعلُّمات عند نهاية الاشتغال على نص وظيفي من النصوص، يرى موضوعه صالحا لطرحه كقضية يمكن التّناظُرُ فيها، أو عند نهاية كل وحدة دراسية، كاستثمار إجمالي لموضوع الوحدة.

هناك ملاحظة أساسية ينبغي التأكيد عليها، وهي أن المناظرةَ تَنْبَنِي على كثير من الضوابط والشروط الأكاديمية، سبق أن تطرقنا إلى بعضها في الشق النظري؛ وبالتالي فالتنزيل الديدكتيكي لهذه الاستراتيجية،

المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي. العدد الحادي عشر (11)
مجلة دولية محكمة. رقم الإيداع الدولي الورقي: 2550-5688. رقم الإيداع الدولي الرقمي: 2658-9079 .
مجلة مفهرسة بالمعهد المغربي للمعلومات العلمية والتقنية. مقالات ذات معرف الكائن الرقمي. تحليلات
معامل التأثير والاستشهادات المرجعية العربي "أرسيف" : معامل التأثير= 0.1321/ فئة Q4/ متوسط
المعامل = 0.511.

يَتَطَلَّبُ بعض المرونة، وسلك منحى التيسير، وتبسيط خطوات الاشتغال، بناءً على تعاقُدٍ ديدكتيكي مع المتعلمين، وكذا من خلال العمل بإجراءات النقل الديدكتيكي المتاحة، والاكتفاء بالشروط الأساسية سواء على مستوى الشكل أو المضمون.

4-2 خطوات الإنجاز:

قبل الإنجاز (قبل المناظرة)	أثناء الإنجاز (أثناء المناظرة)	بعد الإنجاز (المناظرة)
– تقديم النشاط(المناظرة) وتوضيح طبيعته وأهدافه وعناصره وقواعده ومنهجية إنجازه، بناءً على تعاقد ديدكتيكي واضح، مع التأكيد على مبدإ يقوم عليها فِعْلُ التَّنَاظُرِ وهو وجود قضية خلافية بين طرفين. – التداول مع المتعلمين بشكل ديمقراطي حول ممثليهم في إنجاز نشاط المناظرة، واللجوء إلى الانتخاب إذا تعذَّر التوافق. – استثارة اهتمام المتعلمين حول المواضيع التي تشغل اهتماماتهم فيما له صلة بالمنهاج الدراسي. – استقصاء آرائهم والأخذ بتصوراتهم وأفكارهم. – البناء على الأفكار المقدمة من قبل المتعلمين، وتوجيههم إلى الموضوع الذي يستجيب لقواعد المناظرة، وينسجم مع الشروط التربوية والبيداغوجية. – تحديد طرفي المناظرة: الموالاة/ المعارضة (ويستحبُّ أن يكونا فريقين من ثلاثة أفراد أو أكثر بقليل لكل طرف، انسجاما مع السياق البيداغوجي والديدكتيكي لهذا النشاط). – التعاقد مع المتعلمين غير المشاركين ضمن الفريقين، على محورية دورهم في النشاط، من خلال توجيههم إلى البحث الموسع في	– التعاقد مع المتعلمين على ضوابط المناظرة على مستوى المضمون والشكل أثناء الإنجاز. – يمكن التعاقد مع المتعلمين على إنجاز المناظرة في حصة دراسية كاملة(ساعة واحدة)، كما يمكن تكثيف هذه المدة الزمنية في أقل من ذلك، حسب ما يتطلبه الزمن المدرسي. – التعاقد على الالتزام بأخلاقيات المناظرة: احترام آراء الفريق الخصم دون استصغار رأي الطرف الآخر أو السخرية منه، وتجنب الأوصاف القَدْحِية أو العنصرية، وعدم التعصب للرأي، وتجنب المشاحنات، وحسن الإصغاء لكل الأطراف، وعدم مقاطعتهم، والالتزام بتوجيهات مسيِّر المناظرة. والتأدّب بكل الآداب التربوية. – منهجية التّنَاظُر: أولا: تعريف القضية: يتقدم فريق الموالاة للتعريف بالقضية التي يتبنّاها متطرّقا لأهم	– التعاقد مع فريقي المناظرة ومع باقي المتعلمين بعد انتهاء المناظرة، على فسح المجال أمام فئة غير المشاركين لإبداء آرائهم حول سير المناظرة بشكل عام، وحول القضية بشكل خاص وتفاصيلها، من خلال توجيه أسئلة للفريقين، أو الإشارة إلى ملاحظات، أو إضافات أو تصويبات...(وهذا في تصورنا إجراء بيداغوجي، هدفُه مشاركة جميع المتعلمين في هذا النشاط). – التعاقد مع المتعلمين كذلك على أن غير المشاركين سيلعبون دور حَكَمِ المناظرة بناء على القناعات المتحصلة لديهم بعد المناظرة، ثم من خلال استحضار الشروط والمنهجية والأخلاقيات التي تم التعاقد عليها خلال الإعداد للمناظرة، كأخلاقيات المناظرة، ومنهجية التعريف بالقضية و التعبير عن الموقف و بناء الحجج وتنويعها، فضلا عن جودة الأداء الخطابي وقوة الإقناع وغيرها.

الموضوع المُتَنَاظَرِ فيه، لأنهم سيكونون مطالبين بإغناء النقاش في مرحلة التدخلات بالأسئلة والملاحظات والإضافات. فضلا عن دورهم في تَحْكِيمِ مخرجات المناظرة بناء على نقاش مفتوح بعد المناظرة.(وهذا الأخير إجراء بيداغوجي، ليتحمَّلَ المتعلِّمُ المسؤولية عبر المشاركة في اتخاذ القرار بناء على القناعات التي تحصلت لديه، ثم لتمهيره على النقد والحكم، بالإضافة تنمية القدرات التواصلية). – تحديد مسيِّر المناظرة بعد التوافق عليه، والتعاقد معه على دوره في تدبير أطوار المناظرة. – توجيه الفريقين إلى البحث الموسَّع في الموضوع مع الالتزام بأخلاقيات وشروط البحث(تنويع مصادر البحث، توثيق مصادر المعلومات، الالتزام بالموضوع...). – التوافق على المدة الزمنية واحترام الوقت. – التعاقد على مبدإ العمل الجماعي والتعاوني ضمن الفريق. – التعاقد على تدبير الخلافات والاختلافات في الآراء داخل الفريق، ومع الفريق الآخر بشكل سلمي عبر التفاوض والتوافق والالتزام بأخلاق الاختلاف.	نقاطها الرئيسية، مستعينا بالحجج والأدلة والأمثلة الأولية المدعِّمة لطرحه، مستحضرا المنهجية الآتية: المشكلة، الحل، النتيجة. وينبغي خلال ذلك الالتزام بالوقت المخصص (6دقائق). ويتدخَّلُ فريق المُعَارَضَة للتعبير عن موقفه من القضية، ومن الطرح المقدم من قبل الموالاة، موردًا الحجج والأدلة الأولية المُفَنِّدة لطرح الموالاة. يتدخل المتعلم الثاني من فريق الموالاة في ظرف(6 دقائق) ليُفَنِّدَ الحجج المقدمة من فريق المعارضة، استنادا إلى حجج مناسبة. ثم يرُدُّ المتعلم الثاني من فريق المعارضة لتفنيد طرح الموالاة بالحجج الملائمة. وتستمر أطوار المناظرة بشكل تبادلي إلى أن يُدلي كلّ فرد من أفراد الفريقين بمداخلته. (يمكن التصرف في الوقت وفي عدد المداخلات حسب ما يراه المدرس مناسبا). – الترسيمة التالية توضح مسار تداول الكلمة بين طرفي المناظرة:(كوين، 2010، ص17). الموالاة ⟷ المعارضة الموالاة1 ⟷ المعارضة1	بإمكان هذا الإجراء البيداغوجي أن يُرَجِّحَ كفّةَ فريق على الآخر، بغرض خلق جو التنافس، وتنمية قدرات المنافسة التربوية بين المتعلمين.(جرت العادةُ في المناظرات الاحترافية خاصة في المسابقات المدرسية والجامعية أن تخضع للتحكيم من قبل حكمٍ أو لجنة حكّامٍ). – يمكنُ تقييم عملية التحكيم بإشراف المدرس، واستخلاص نتائجها، والإعلان عن الفائز بالمناظرة، وذلك بغرض تحفيز المتعلمين، وإذكاء روح التنافس التربوي بينهم. – يمكن إفساح المجال لفريقي المناظرة على تقييم ذواتهم وأدائهم خلال المناظرة، وتقييم التجربة بشكل عام. – حثُّ الفريق الفائز على التنويه بالفريق الخصم وتثمين أدائهم. وحثُّ الفريق الخصم كذلك على تهنئة زملائهم على النتيجة التي حصلوا عليها من خلال التحكيم.

	الموالاة2 ⟵ المعارضة2 الموالاة3 ⟵ المعارضة3 شروط بناء الحجج والأدلة: التعاقد مع المتناظرين على ضرورة اعتماد حجج متنوعة في بناء موقفهم(حجج عقلية منطقية، علمية، دينية، عاطفية، أرقام وإحصائيات، أمثلة من الواقع...) و الحرص على تفسيرها وبيان علاقتها بالقضية المُتَنَاظر فيها. – تهيئة فضاء المناظرة: التعاقد مع الفريقين على الفضاء المخصص لأطوار المناظرة، ويتضمن في الغالب: ركنين: ركن أيمن للموالاة، وركن أيسر للمعارضة، ويتوسَّطهما مسير المناظرة، وتتقابل معه منصة التناظُرِ، وأمامهم الجمهور).	

ملاحظة: اعتمدنا في تحديد بعض من مراحل إنجاز المناظرة على الدلائل والمراجع الآتية: **(كوين، 2010) و (نجار، 2019) و (سلامي، 2014).**

وأخضعنا هذه المراحل للتكييف الديدكتيكي والبيداغوجي الذي يتناسب ومستوى الفئة المستهدفة، وما تتطلبه إجراءات النقل الديدكتيكي في هذا الصدد.

بطاقة تقنية واصفة لنموذج تطبيقي:

موضوع المناظرة	مراحل الإنجاز	القدرات والمهارات المحققة للكفاية التواصلية	المهارات الحياتية المستهدفة
– دور المرأة المغربية	قبل	– قدرة المتعلم على التعبير بالنسق	البعد المعرفي: – تنمية المهارات

في المجتمع: بين وظائفها الأُسَرِيَّة ودورها في النسيج الاقتصادي من خلال الانخراط في العمل. –القضية الخلافية: – الفريق الأول: يُنَاصِر حقَّ انخراطِ المرأة في العمل. – الفريق الثاني: يُعارِضُ الطرح الأول، ويحْصُرُ دورَها في الوظائف الأسرية. (الموضوع تمّت صياغته اعتمادا على نص وظيفي ورد في كتاب **مرشدي في اللغة العربية** بعنوان:" دور المرأة في الاقتصاد الوطني"). (وزارة التربية الوطنية، 2011، ص135).	الإنجاز: (الإعداد التعاقدي للمناظرة) مرحلة البحث. أثناء الإنجاز:	الفصيح عن آرائه وتصوراته واقتراحاته أثناء التعاقد على اختيار موضوع المناظرة. – القدرة على التواصل بشقيه اللفظي وغير اللفظي. – إكسابه مهارات التواصل التّفَاوُضي من خلال عملية التعاقد على الموضوع مع زملائه ومع المدرس. – تنمية الفعل القرائي من خلال التعلم الذاتي عبر عملية البحث، الشيء الذي يُكسِبُهُ رصيدا معجميا متنوعا(المجتمع، حقوق الإنسان، القانون، الدين، التربية...) ويغني مخزونه اللغوي. – قدرتُهُ على التواصل في سياقات اجتماعية حقيقية و معقَّدة، تتطلب تدبير الاختلاف مع زملائه ضمن الفريق أثناء الإعداد والإنجاز. – القدرة على اختبار القدرات اللغوية الكامنة واستدعاء المخزون اللغوي من الذاكرة. – تنمية القدرة على الطلاقة اللغوية، والارتجال. – تنمية القدرة على التواصل الفعّال المبني على الحجة والدليل، والرغبة في إقناع الآخر والتأثير فيه. – تحسين القدرات الخطابية باستعمال بعض الأساليب البلاغية والحيل التواصلية كالتأثير العاطفي في المتلقي. – اكتساب أخلاقيات الحوار و التواصل عبر تنمية القدرة على حسن الإصغاء،	المعرفية، عبر التعلم الذاتي، من خلال البحث عن المعلومات وتصنيفها وتحليلها. – تنمية مهارات التفكير النقدي عبر تبني ونَقْدِ المواقف ووجهات النظر خلال التناظر، والاستدلال عليها. – تحليل المواقف والقيم والمعتقدات بناء على وجهات نظر زملائه أثناء التناظر. – تنمية مهارة حل المشكلات بتجزيئ المشكل وإدراك تفاصيله وتناقضاته في أفق إيجاد حلول له، بناء على وضعية التناظر، التي يمكن أن يقيس عليها؛ لحل مشكلات حياتية مماثلة. – تنمية ملكة الإبداع استنادا إلى تدريب القدرات العقلية والمنطقية وشحذ كفايات التفكير. البعدالأدواتي:(التعلم من أجل الممارسة):– تنمية مهارات تَمَثُّل موضوع الوضعية التناظرية في الحياة الواقعية ببناء المواقف والقيم و الاتجاهات الإيجابية، لمواجهة أسئلة الحياة وشبكة العلاقات الاجتماعية. – تنمية مهارة التعاون و العمل التشاركي مع الزملاء في الإعداد للمناظرة وأثناء التناظر. – القدرة على التفاوض وتدبير الاختلاف في الآراء والمواقف مع زملائه في الفريق وكذا في التفاوض المعرفي لبناء فعل التعلم. – تنمية مهارة صُنع القرار اعتمادا على

	بعد الإنجاز	وعدم الانفعال. – كسر الحواجز النفسية التي تعيق التواصل كالخجل والخوف والتلعثم...	تحمُّل المتعلم للمسؤولية في بناء تعلّماته أثناء الإعداد للمناظرة، وخلال التناظر مع زملائه، والدفاع عن رأيه. – البعد الفردي: – تنمية الوعي بالذات والثقة في النفس بواسطة التعبير عن المواقف الشخصية والدفاع عنها. – بناء المواقف والاتجاهات وتبني القيم. –التعبير عن الأحاسيس والمشاعر العاطفية. – تنمية القدرات التواصلية. – التكيف مع الوضعيات الصعبة وتدبيرها بشكل إيجابي. – البعد الاجتماعي: – التفاعل مع الأخرين عبر التواصل و التعاون والتفاوض خلال المناظرة. وتدبير الخلافات وإدارة الصراع، واحترام الرأي الآخر – تنمية حس التعاطف والسلوك الديمقراطي من خلال تقبل نتائج التحكيم وتهنئة الفريق الفائز.

خاتمة:

تعترضُ الممارسةَ البيداغوجية في مجال تدريسية اللغة العربية بالسلك الإعدادي خصوصا، وفي منظومتنا البيداغوجية عموما عديدُ العوائقِ والمشاكل، ترتبط أساسا بمأزقِ التلقين، الذي مازال سائدا في تدريس معظم مكونات هذه المادة، بالرغم من الجهود المبذولة في ترسيخ القيم البيداغوجية المُستَمَدّةِ من مقاربات التعلُّم النشط، واستراتيجياتها المتنوعة، القائمة على تفاعل المتعلم الإيجابي مع الأنشطة التعليمية التعلمية، ومبادئ التعلم بالاكتشاف، وحل المشكلات والتعلم الذاتي وغيرها. وهذا المعطى بالذات، هو ما

وجَّهَ مستويات هذا البحث. ولقد حاولنا من خلاله أن نُقَدِّم تصورا بيداغوجيا مستندا إلى استراتيجية التعلم بالمناظرة، باعتبارها استراتيجية من استراتيجيات التعلم النشط، التي يمكن أن تُسهِمَ في تجاوزِ بعض المشاكل التي تواجه تدريس اللغة العربية بالسلك الثانوي الإعدادي، خاصة على مستوى الكفاية التواصلية، التي تُعتبر من الغايات الأساسية لتعليم وتعلم اللغة العربية. فضلا عن دور هذه الاستراتيجية في استهداف مجموعة من الكفايات العرضانية، والمهارات الحياتية المتعددة الأبعاد. وقد قاربنا هذا التصور من خلال المزاوجة بين استقصاء المادة العلمية والنظرية بالمتصلة بمفاهيمه الأساسية: (الاستراتيجية – المناظرة – الكفاية التواصلية – المهارات الحياتية)، والوقوف على الإجراءات البيداغوجية والديدكتيكية التي من شأنها أن تساعد على التنزيل العملي لهذه الاستراتيجية في الممارسة الصفية.

كما تطرقنا في هذا السياق كذلك، إلى بعض المُبَرِّرات العلمية والبيداغوجية التي تُسْنِدُ مشروعية الاعتماد على هذه الاستراتيجية في تعليم وتعلم اللغة العربية بالسلك الثانوي الإعدادي، والمرتبطة أساسا بالحاجات التربوية والبيداغوجية لفئة متعلمي السنة الثالثة، باعتبارهم فئة في مرحلة نُمُوٍّ تتسم بتحولات سيكولوجية وعقلية وفكرية تحتاج مداخل تربويةً نشيطة ومتنوعة وفعّالة، تُساعدها في تنمية قدراتها ومهاراتها وملكاتها الذاتية واللغوية والتواصلية والفكرية والمعرفية والمنهجية والاجتماعية.

وبناء على ما تطرقنا إليه في هذا البحث، يمكن القول: إن استراتيجية التعلم بالمناظرة قادِرةٌ على أن تساهم في تطوير القدرات التواصلية لمتعلم السنة الثالثة من السلك الإعدادي، لأنها تضع هذا المتعلم في سياقٍ تواصلي حقيقي، يوظف فيه إمكانياته ورصيده اللغوي، ويختبر مخزونه المعجمي، ويُمَهِّرُهُ على الطلاقة اللغوية، واكتساب آليات التواصل في شقيه اللفظي وغير اللفظي، فضلا عن استثماره للمادة المعرفية واللغوية والمعجمية التي تَتَحَصَّلُ لديه في كل مراحل إنجاز نشاط المناظرة، ما يُغْني حصيلته اللغوية، ويُزَوِّدهُ بِعُدّةٍ معجمية ومفاهيمية ومصطلحية، يمكن أن يوظِّفها في سياقات تواصلية مختلفة.

من جهة ثانية، فاستراتيجية التعلم بالمناظرة تجعل المتعلم أمام وضعيات مركبة، تستهدف عدة مهارات وقدرات وكفايات تترابط فيما بينها وتتداخل، خاصة ما يتصل بكفايات الذات والشخصية، عبر تنمية ثقته بالنفس، من خلال تبني المواقف والاتجاهات والقيم ونَقْدها، والدفاع عن تصوراته وآرائه والاستدلال عليها استنادا إلى حجج متنوعة، ما يُسعِفُهُ في تنمية تفكيره النقدي. بالإضافة إلى تحسين العمليات العقلية والمنطقية، التي يعتمد عليها المتعلم في التخطيط والتفكير المنهجي قبل إنجاز نشاط المناظرة وأثناءه.

وكل هذا يفتح المجال أمام شخصية المتعلم للتطور على مستويات مختلفة، منها الجانب الاجتماعي والحياتي، وهو الجانب الذي تطرقنا إليه في هذا البحث، من خلال محور المهارات الحياتية. إذ توصلنا من خلال التصور الذي قدمناه، إلى أن هذه الاستراتيجية لها أثرٌ بالغُ الأهمية في تنمية عديد القدرات والمهارات المتصلة بالواقع اليومي والمعيش الحياتي للمتعلم، مثل قدرته على تمثل القضايا موضوع التناظر، في حياته الواقعية، والقياس عليها لحل المشكلات التي تعترضه. ثم بناء شخصيته الاجتماعية من خلال التعوُّدِ على العمل الجماعي والتعاوني، ما يؤدي إلى تحسين قدراته على صعيد التفاعل الاجتماعي الإيجابي المبني على التعاطف والمشاركة والتفاوض وتقبل الاختلاف وتدبيره، والحس الديمقراطي واحترام الآخر.

و منه، فاستراتيجية التعلم بالمناظرة خيارٌ بيداغوجي وديدكتيكي قادر على إضفاء الحيوية في العملية التعليمية التعلمية في مجال تدريس اللغة العربية بالسلك الثانوي الإعدادي، بالنظر إلى الإمكانات والمداخل التربوية والتعليمية التي يُتِيحُها للمدرس والمتعلم معا، للخروج من الرتابة والتكرار الذي قد يطبع عملية التعلم.

كما نشيرُ هنا، إلى أنه يمكن اعتمادها كاستراتيجية تعليمية- فضلا عن ما تناولناه في هذا البحث- ضمن وضعيات المقاربة التواصلية، إلى جانب تقنية لعب الأدوار، والوضعيات الحوارية، والأنشطة المُمَسرحة...، بالإضافة إلى إمكانية استثمارها في أنشطة الحياة المدرسية في شكل نشاط أو مسابقة ثقافية.

لائحة المصادر والمراجع:

- ابن منظور، محمد، (1405هـ)، لسان العرب، نشر أدب الحوزة، قم-إيران، المجلد الخامس.

- العتوم، عدنان، وآخرون، (2014)، علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط5.

- العثمان، حمد بن إبراهيم،(2004)، أصول الجدل والمناظرة في الكتاب والسنة، دار ابن حزم، بيروت، لبنان، ط2.

- العزاوي، عبد الخالق، و، لشعل عزالدين،(2017)، أثر التداخل اللغوي على اكتساب الكفاية التواصلية، مجلة دراسات بيداغوجية، دار أبي رقراق، الرباط، عدد مزدوج 2-3. **(مقال)**

- اليونيسيف والشركاء،(2017)، مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، الدراسة التحليلية لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، عمان، الأردن.

- آيت أوشن، علي،(2014)، اللسانيات والتربية(المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، دار أبي رقراق، ط1.

- جريشة، علي،(1989)، أدب الحوار والمناظرة، دار الوفاء، المنصورة، مصر، ط1.

- سلامي، عبد اللطيف،(2014)، المدخل إلى فن المناظرة، دار بلومزبري- مؤسسة قطر للنشر، قطر، ط1.

- سليم، مريم،(2002)، علم نفس النمو، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1.

- شحاتة، حسن و النجار(2003)، زينب، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1.

- عبد الرحمان، طه،(2000)، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الرباط، ط2.

- قزامل، سونيا هانم علي،(2013)، المعجم العصري في التربية، عالم الكتب، القاهرة،ط1.

- كوين، سايمون،(2010)، نموذج بطولة العالم للمدارس، ترجمة: الشرفي عبد الجبار، مركز مناظرات قطر، مؤسسة قطر للتربية والعلوم وتنمية المجتمع، قطر.

- مجدي، عزيز إبراهيم،(2009)، معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، عالم الكتب، القاهرة، ط1.

- نجار، لبنى،(2019)، دليل مناظرة المدارس، مؤسسة الحوار والمناظرة، مصراتة، ليبيا.

- هوسكينز، براوني و ليو، ليوان،(2019)، قياس المهارات الحياتية (في سياق تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا)، صندوق الأمم المتحدة للطفولة(يونيسيف) والبنك الدولي، عمان، الأردن.

وثائق تربوية:

- وزارة التربية الوطنية،(2006)، الأساسي في اللغة العربية، مكتبة المعارف، الرباط، ط2.
- وزارة التربية الوطنية،(2009)، البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الثانوي الإعدادي (مادة اللغة العربية)، مديرية المناهج والحياة المدرسية، الرباط.
- وزارة التربية الوطنية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين. الرباط.
- وزارة التربية الوطنية،(2019)، دليل الحياة المدرسية، مديرية المناهج، الرباط.
- وزارة التربية الوطنية،(2011)، مرشدي في اللغة العربية، أفريقيا الشرق، الدارالبيضاء، ط7.

مراجع ووثائق أجنبية:

- Cuq Jean-Pierre,(2003), dictionnaire de didactique du français,(langue étrangère et seconde), édition Jean Pencreac'h, Paris.
- Chomsky, Noam,(1965), Aspects of the theory of syntax, The M.I.T press, Massachusetts(USA).
- World Health Organization(WHO)(2003),skills-based health education including life skills: an important component of child-friendly/health promoting school, Document (9).(https://iris.who.int/handle/10665/42818)

روابط إلكترونية:

- https://iris.who.int/handle/10665/42818
https://www.unicef.org/mena/media/6161/file/LSCE%20CPF%20Executive%20Summary_AR.pdf%20.p
-https://aref-sm.men.gov.ma/Ar//Pages/DetailActualite.aspx?ActuID=25n8zOjOjt4=

المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي. العدد الحادي عشر (11)
مجلة دولية محكمة. رقم الإيداع الدولي الورقي: 2550-5688. رقم الإيداع الدولي الرقمي: 2658-9079 .
مجلة مفهرسة بالمعهد المغربي للمعلومات العلمية والتقنية. مقالات ذات معرف الكائن الرقمي. تحليلات
معامل التأثيروالاستشهادات المرجعية العربي "أرسيف" : معامل التأثير= 0.1321/ فئة Q4/ متوسط
المعامل = 0.511.

الدعم التربوي بوصفه عدالة تصحيحية: من أجل تعزيز التعلمات داخل المدرسة المغربية

Educational support as a corrective justice to realize equity: towards the promotion of Learning in the Moroccan school

أوبلوش محمد
مفتش تربوي وباحث في سلك الدكتوراه جامعة إبن زهر
الحديكي عبد الكريم
أستاذ التعليم العالي بكلية أيت ملول جامعة إبن وهر

ملخص: يهدف البحث إلى تسليط الضوء على الدعم التربوي بوصفه عدالة تصحيحة للتعلمات المقدمة للمتعلمين داخل الفصول الدراسية. ويدافع البحث عن فكرة جوهرية مفادها **أن** الدعم التربوي سياسة عمومية تربوية فعالة لتجاوز التعثر الدراسي ووسيلة يمكن أن تكون بديلاً ناجعًا في تحصيل الخيرات المدرسية، ولتقليص التفاوتات القائمة بين المتعلمين. والتي تأسست داخل المدرسة بسبب سوء تنزيل السياسات التربوية. والتي كرَّسَت نظام تربوي غير ديمقراطي يعمل على خدمة الأقلية المحظوظة. لذلك نجادل أن الدعم التربوي مدخل لتحقيق الإنصاف وتكافؤ الفرص بين الأقران في المدرسة. مدرسة عادلة ودامجة ومنصفة.

وتكمن أهمية البحث في كونه يسلط الضوء على دور المدرسة في تحقيق العدالة، باعتبارها المسوؤلة عن توزيع الخيرات المدرسية المشتركة. وبكونها أداة تحررية تدفعنا إلى إعادة النظر في مسألة النجاح الدراسي القائم حصراً على مبدإ الاستحقاق، والتفكير من جديد في مسألة العدالة الاجتماعية في مجال التربية.

الكلمات المفتاحية: الدعم التربوي، السياسات التربوية، التفاوتات، العدالة التصحيحة، الإنصاف

Abstract: This research aims at shedding light on the issue of educational support as a corrective justice which guarantees learning equity in the classroom.

The central idea which this research revolves around is educational support as an effective public policy to overcome the phenomenon of school failure. That said, remediation will serve as an efficient alternative to foster learning and reduce the discrepancies that exist among learners. No doubt, these disparities are due to the misapplication of public policies

which has reinforced an undemocratic educational system only for the benefit of a lucky minority.

That is why we believe that educational support is a way to realize equity and equal opportunities among leaners in a just, integrative and equitable school.

The value of the research thereby stems from its emphasis on the school role in attaining justice and the distribution of its common resources. This liberalization is therefore bound to make us reconsider our conception regarding good school performance, which is exclusively based on the principle of merit. Accordingly, thinking about social justice in the field of education is henceforth is a prerequisite.

Keywords: **Educational support, Educational Policies, Disparities corrective justice, Equity**

مقدمة:

يعاني النظام التربوي المغربي الراهن من مشكل مزمن، مشكل يحتل الصدارة ضمن مجموعة المشاكل الأخرى التي ما تزال في حاجة إلى معالجة في إطار تصور شمولي. إنه مشكل التعليم، مشكل اعترفت به الدولة والمجتمع والوزارة نفسها. لأنه مشكل يُعترف بتعقُّده وتفاقم أبعاده، منذ الإعلان عن الاستقلال إلى اليوم. لقد اعترف تقرير النموذج التنموي أن مشكل المغرب يكمن في أزمة التعليم، ولا يمكن للنموذج التنموي أن ينجح دون نجاح ورش التربية والتعليم.

وتعود جذور هذا المشكل المزمن إلى مرحلة التقويم الهيكلي الذي كان مصحوبًا بإصلاح 1985 للنظام التعليمي، حيث ظهرت سياسة تعليمية جديدة تقوم على التعدد التمييزي الانتقائي تحت غطاءات متعددة، مما كرس التفاوتات الاجتماعية والثقافية، وشرعن للإقصاء المدرسي للفئات الاجتماعية ضعيفة الدخل. فنجد إلى جانب التعليم العمومي العصري الذي فقد الكثير من جاذبيته، التعليم الخصوصي، وتعليم البعثات الأجنبية، كتعليم البعثة الفرنسية (60 % من مرتاديه مغاربة إلى جانب 20 % من مزدوجي الجنسية، مغربية/فرنسية)، والمدارس الأمريكية(80% من مرتاديه مغاربة)، والمدارس الإسبانية (لها أكثر من 10 مدارس بالمغرب.) وعلى الرغم من محدوديتها الكمية، فإن هذه الأنواع من التعليم تستقطب أطفال الطبقات

الميسورة، مما حرم التعليم العمومي من استيعاب أطفال «النخبة» ومن التعامل مع آباء متنورين يساهمون في إغناء الحقل المدرسي بتدخلاتهم وآرائهم[1].

إن هذا التعدد يخفي بنية ثقافية عميقة تؤسس لتقسيم غير متكافئ للعمل المدرسي، مما يؤدي إلى إقصاء فئات واسعة من الشباب من القطاع الإنتاجي العصري من جهة، وعزلهم فكريا وثقافيا عن الدينامية الثقافية ذات البعد الحداثي من جهة ثانية. كما تؤدي هذه الوضعية على مستوى ثان إلى إضعاف النسيج الاجتماعي، وهشاشة التجانس الاجتماعي والثقافي والقيمي للمجتمع[2]. يعود هذا الوضع إلى غياب سياسية عمومية تربوية متعددة المداخل تأخذ بعين الاعتبار الاختلافات والفروق بين المتعلمين، ولغياب خطة للدعم البيداغوجي ممأسسة داخل المشاريع التربوية للمؤسسات التعليمية.

مشكلة الدراسة:

لا تزال المنظومة التعليمية بالمغرب تحتفظ بترسبات عهد الحماية، حيث بقي التعليم، تعليمًا خاصًا بنخبة ضيقة جدًا. نخبة تتكون أساسًا من أبناء الطبقة المتوسطة وكبار التجار. وهذا يعني أن الوضعية التعليمية تعكس بصدق وأمانة الوضعية الطبقية. وبالتالي فالمتعلمين المتعثرين الذين هم ضحية الفشل المدرسي يَتْرُكُون مصيرهم ومستقبلهم في متناول الصدفة. ولتجاوز الصعوبات وتقليص الفوارق ومن ثم تحقيق رهان مدرسة الانصاف وتكافؤ الفرص. أصبح من اللازم اعتماد الدعم التربوي من خلال السياسات التربوية العمومية على شكل خطط جهوية واقليمية ومحلية، وهذا من شأنه أن يساهم في تجديد الممارسة التربوية والارتقاء بها للوصول للهدف المنشود. **لذلك يمكن أن نتساءل: هل يمكن تنزيل الدعم التربوي كسياسية عمومية في مجال التربية؟ وهل غياب الدعم التربوي يؤدي إلى تفشي الفشل والهدر المدرسيين؟ وما هي الأسباب التي أدت إلى التفاوت في التحصيل المعرفي بين المتعلمين؟ وما الذي يمنع من إقامة مدرسة قائمة على الإنصاف والمساواة؟**

أهمية الدراسة وأهدافها:

تنبع أهمية موضوعنا من قيمة الدعم التربوي الذي يساهم في تقليص نسبة التأخر الدراسي لدى المتعلمين/ت، فنظرًا للانتشار الواسع لظاهرة تفاوتات التعلمات في المؤسسات التعليمية، زيادة على بروز

[1] ـ تقرير الخمسينية، **المغرب الممكن**، إسهام في النقاش العام من أجل طموح مشترك، الطبعة الأولى، 2006، ص 112
[2] ـ محمد الأشهب، **"جدلية المدرسة والمجتمع،"** قراءة في العوائق الاجتماعية للإصلاح التربوي، مجلة المدرسة المغربية، العدد6، فبراير 2014، ص34.

العديد من المشكلات في المجال التربوي، كظهور مشكلة الرسوب المدرسي، الهدر المدرسي، الفشل المدرسي مما أدى إلى غياب المدرسة الدامجة.

وللمساهمة في حل هذه المشكلة، تسعى هذه الدراسة لتسليط الضوء على أهمية الدعم التربوي؛ حيث تتوقع هذه الدراسة أن يساهم في تطوير العملية التعليمية في بلادنا، لأن أن القضاء على التفاوتات في تلقين التعلمات داخل المدرسة من شأنه أن يؤدي إلى تجويد العملية التعليمية وسيعطي مجالا لازدهار التربية والتعلم، في مجالات المجتمع.

فالهدف الأساسي للمدرسة هو الإدماج في المجتمع بغية تحقيق الانصاف والتكامل والازدهار. ويكتسب هذا الموضوع أهمية بالغة بحكم أن ظاهرة الفشل الدراسي الناتج عن الفوارق الاجتماعية والاقتصادية انتشرت في جميع المراحل التعليمية ولاسيما في المدارس المغربية والعربية. لذلك تم اعتبار العدالة التصحيحية كآلية لتنزيل الدعم التربوي لما له من دور في تقليص نسبة الهدر المدرسي والزيادة في رفع مستوى التحصيل الدراسي. لذا تتجه هذه الدراسة إلى بلوغ الأهداف التالية:

1-دمج الدعم التربوي في جداول حصص الاساتذة وخلق هيئة خاصة بالدعم التربوي لتحقيق الانصاف داخل المدرسة.

2- إعادة النظر في السياسات التربوية في أفق إدماج الدعم التربوي كمنظومة تصحيحة لما يعتري تنزيل البرامج والمناهج من نقص قد يساهم أحيانا في خلق التفاوتات ويفتح الباب أمام ظاهرة الهدر المدرسي.

3- تنويع طرق معالجة الفشل الدراسي من خلال اعتماد الأساليب اللاصفية في إدماج المتعلمين المتعثرين.

4-الوصول للتصور المناسب لرسم السياسات التربوية ذات الصلة بالدعم التربوي على ضوء المستجدات والمعطيات المعاصرة المرتبطة بعلوم التربية.

حدود البحث:

ستجرى هذه الدراسة في إطار الحدود الآتية:

- الحدود الموضوعية: واقع أدوار وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة في رسم وتدبير السياسات التربوية. من خلال البحث في القوانين والمذكرات المنظمة للدعم التربوي لتحليل توجهاتها وتقييمها. إضافة إلى القيام بقراءة تحليلية- نقدية في الأعمال التي تطرقت للسياسات التربوية في المغرب مع الانفتاح على بعض التجارب الدولية.

- الحدود الزمنية: الانطلاق من مرحلة الميثاق مرورًا بالبرنامج الاستعجالي انتهاءًا بمرحلة تنزيل أحكام القانون الإطار 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، وما تبع ذلك من قوانين مؤطرة لمشاريعه.

الدراسات السابقة:

الدراسة الأولى:

عبد الناصر أشلواو بعنوان: (الدعم التربوي آلية للارتقاء بالممارسة التعليمية التعلمية) منشورة بمجلة مسالك التربية والتكوين، المجلد 2 العدد2 سنة 2019.

حيث تمحورت الدراسة حول إشكال رئيسي مفاده أن الدعم التربوي اليوم بات أمرًا ضروريا في سياق الارتقاء بالعملية التعليمية التعلمية، لكن تواجهه في التنزيل والتفعيل. وخلصت نتائج دراسته إلى ما يلي:

-الدعم التربوي آلية لتجديد الممارسة التربوية، ووسيلة ناجعة لتحقيق رهان الارتقاء والانصاف وتكافؤ الفرص.

-الدعم التربوي إجراء لا غنى عنه في هدم الفوارق بين المتعلمين ومن ثم كسب رهان التفوق لجميع المتمدرسين.

-الدعم أداة فعالة لتجاوز التعثر الدراسي وتدليل الصعوبات القرائية لدى التلاميذ، مما سيساعد على الحد من ظاهرة الهدر المدرسي التي تؤرق منظومتنا التربوية.

-تفعيل الدعم التربوي وأجرأته بات ضرورة ملحة، ينبغي أن ينخرط فيها كل المتدخلين.

-الدعم التربوي مدخل للتنمية والجودة في الميدان التعليمي التعلمي.

الدراسة الثانية:

مفيدة فيلالي وسام دريدي **بعنوان** (الدعم وتأثيره على المهارات اللغوية تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي أنموذجا) تحت إشراف الدكتور ياسر بومناخ، وهي عبارة عن رسالة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي، معهد الآداب واللغات بالمركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف لميلة- الجزائر موسم 2019-2020.

تناولت موضوع الدعم التربوي بالدراسة والنقاش، وبوصفه موضوعًا واسع المجال واقتصرت في العمل على دراسة جانب الدعم وتأثيره على المهارات اللغوية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي. إذ تمحورت الدراسة حول محاولة الخوض في ماهية الدعم ودوره في العملية التعليمية، وذلك من خلال السعي للإجابة على الإشكالية المحورية للدراسة والمتمثلة في :ماهي فاعلية الدعم في تنمية المهارات اللغوية لدى التلاميذ؟ ما مدى فعالية الدعم التربوي في سد النقص لدى التلاميذ الذين تواجههم تعثرات في مسارهم الدراسي؟ وكيف يعمل الدعم على تقليص الفارق بين مستوى تعلم التلاميذ؟ وماهي إيجابيات وسلبيات هذا الأخير؟

ومن نتائج الدراسة:

أن المتعلمون يتفاوتون في تحصيلهم الدراسي الشيء الذي تنتج عنه فروق في المستوى، لذلك يسعى الدعم والمعالجة البيداغوجية للعمل على الحد من تلك الفروق كونهما من الإجراءات التربوية الأكثر شيوعا في تعميق نطاق الفهم وتطوير المهارات اللغوية وترسيخ المكتسبات بين فئات التلاميذ على اختلاف مستوياتهم، وذلك في جميع مراحل التعليم وأطواره من خلال معالجة التعثر الدراسي وادراك مواطن ضعفهم وسد التعثرات لديهم.

كما توقفت الدراسة عند تقاطع مفهوم الدعم مع مجموعة من المصطلحات أهمها(الاستدراك، التقويم، التشخيص)...فكلها مفاهيم متقاربة المعنى تهدف إلى تحديد المعنيين بالدعم من أجل الحد من التأخر والفشل الدراسي. ومحاولة جعل كل التلاميذ في المستوى الواحد ليتمتعون بنفس الأفكار والمعلومات فيما بينهم.

نقد الدراسات السابقة:

تلتقي الدراسات السابقة الحالية مع دراستنا في محاولة الكشف عن مستوى التأخر الدارسي وما يصاحبه من تعثرات لدى المتعلمين، غير أن الاختلاف يكمن في أن الدراسات السابقة أعلاه لم تتطرق لموقع السياسات التربوية وعلاقتها بالدعم التربوي كمنظومة مكملة للتعلمات المنجزة داخل الفصول الدراسية. إنما ركزت على الميكرو في التربية أي على أساليب الدعم التربوي ودورها في تقليص التأخر الدراسي الذي يعاني منه تلاميذ العينة المدروسة.

أما الدراسة الأولى للباحث عبد الناصر أشلواو فيهي تتقاطع نوعًا ما مع دراستنا في الجزء الذي ربط الدعم التربوي بالإنصاف والارتقاء بالتعلمات، لكنها لم تركز على تشخيص مشكل غياب الدعم بالوسط المدرسي ولم تسلط الضوء على التوجهات المؤطرة للمنظومة التربوية كسياسات تربوية عمومية تفتقد للنجاعة وحسن الأداء.

منهجية الدراسة:

سنعتمد المنهج التحليلي الاستنباطي والمقاربة الوصفية التي يتبلور تطبيقها في الانطلاق من السياق التربوي لتحليل النصوص التنظيمية والتوجهات التي تعكس مقاربة السياسات التربوية بصدد الدعم التربوي بمنظومة التربية والتكوين. كما سيتم الاستعانة بالمقاربة التاريخية لفهم سيرورة تطور حضور الدعم بالسياسات العمومية التربوية. والمقاربة المقارنة من خلال الانفتاح على تجارب مقارنة بفرنسا وكندا في ما يتعلق بالسيايات التربوية وواقع التفاوتات داخل المدرسية وانعكاسها على الفشل المدرسي. في هذه الدراسة لن نركز على وظائف الدعم وأساليبه إنما سنسلط الضوء على أهمية الدعم التربوي كجزء من السياسات التربوية العمومية التي من خلالها سيتم تحقيق الانصاف والمساواة داخل المدرسة.

خطة الدراسة:

تم تقسيم الدراسة إلى أربعة محاور أساسية متكاملة فيما بينها وقد تم توزيعها كما يلي:

أولا: الخلفية النظرية والفلسفة لمسألة الإنصاف في المنظومة التربوية

ثانيًا: تحديد مفاهيم الدعم

ثالثا: نقد السياسات التربوية القائمة لبلورة سياسات تربوية بديلة أكثر إنصافًا

رابعا: الدعم التربوي مدخل لبناء المدرسة الدامجة والعادلة

أولا: الخلفية النظرية والفلسفة لمسألة الإنصاف في المنظومة التربوية

مفهوم العدالة: لفظ العدالة كمصطلح (قبل أن تصبح مفهومًا مبلورًا في نظريات) نجد أنه يقع في حقول دلالية متقاطعة مثل التساوي، والمعاملة بالمثل، والملاءمة، والاستقامة، وغيرها من الدلالات التي يتضمّنها اللفظ العربي؛ فلفظ "عادَلَ" بالعربية معناه ناظَرَ أو شابَهَ، وهو يعني أيضًا وازَن، و"عدّل" الشيء أي صحّحه وجعله مستقيمًا. ويقول ابن منظور في **لسان العرب**" :" العدالة هي ما قام في النفوس، وهو ضد الجور، عدل الحكام في الحكم يعدل عدلا وهو عادل من قوم عدول وعدل الأخير اسم الجمع لتجر وشرب، وفي أسماء الله سبحانه و تعالى العدل هو الذي لا يميل به الهوى فيجور في الحكم وهو في الأصل سمي به فوضع موضع العادل وهو أبلغ منه لأنه جعل المسمى نفسه عدلا"[3]. وعكس العدل في العربية هو الجوْر أو الظلم، وليس الـ"لا–عدل" كما في الإنكليزية؛ ففي تلك اللغة نجد في مقابل كلمة justice كلمة injustice. أما في موسوعة لالاند الفلسفية العدالة هي : سمة ما هو عادل وعادل بالمعنى يستعمل في الكلام على الإنصاف أو الكلام على الشرعية، أو هي فعل أو قرار يستعمل لفرض العدالة[4].أما في الموسوعة السياسية تعرف العدالة :على أنها هي الإحترام الدقيق للشخص وحقوقه، ويرمز لها بالميزان المتساوي الكفتين، كفة تحمل حق الدائن، وكفة تحمل حق المدين حتى يقوم ويتحقق التوازن بينهما، وهي تنظم بشكل مباشر أو غير مباشر علاقة الفرد بأقرانه[5].

---

[3] - ابن منظور، **لسان العرب**، مادة العدالة، الجزء 2 ، تقديم عبد الله العيلالي، دون طبعة، دراسات العرب، بيروت لبنان، ص 706

[4] - أندريه لالاند، **موسوعة لالاند الفلسفية**، ترجمة خليل أحمد خليل، م2 ،منشورات عويدات، بيروت-باريس، الطبعة الثانية، 2001 ،ص 717.

[5] - عبد الوهاب الكيالي، **الموسوعة السياسية**، ج1(من العين إلى القاف)، د.ط، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، لبنان، د.س، ص 18-19.

تُحيل العدالة، حسب الاشتقاق اللاَّتيني إلى الحق (jus, juris)، وهي تدُّل على ما يطابق مع الحق، كما تعني إعطاء كل ذي حق حقه ولهذا يمكن اعتباره فضيلة أو مبدأ للفضيلة. وأما في استعمالها الحديث فقد اقترنت العدالة بتوزيع الثروات والمنافع الاقتصادية والخيرات الاجتماعية[6].

لا يمكن التفكير في العدالة التربوية دون أن نأخذ في الاعتبار إشكالية المساواة داخل المدرسة. ولعل السؤال الذي ينبغي أن يطرح هنا هو: هل توجد مساواة بين المتعلمين أصلاً في تلقي التعلمات؟ هل هناك مساواة أصلية أم لا؟ بخصوص هذه المسألة هناك اتجاه يثبت أن اللاَّمساواة هي معطى طبيعي لا يمكن إنكاره عندما نعاين التنوع المميز للوجود البشري لاسيما الموهوبين والأذكياء، واتجاه يقر بوجود المساواة بين المتعلمين كمواطنين من خلال هوية إنسانية سابقة على التفاوتات بين الأفراد. وفي ظل النقاش القائم بين الاتجاهين يرى المدافعون عن اللاَّمساواة أن الأفراد المتعلمين مختلفون طبيعيًا في القوى والقدرات ويختلفون اجتماعيًا من حيث الانتماء والثقافة والسلطة والثروة.

إذن، فالمساواة الوحيدة الممكنة هي المساواة القانونية والتي ستضمن المساواة في الفرص من داخل المؤسسات التعليمية المنظمة بالقانون. وهذا يعني القبول بالمساواة المدنية والسياسية وبالتالي رفض للعدالة التربوية التوزيعية المضادة للاستحقاق. وقياسًا على ما سبق فالمدرسة يلجها التلميذ/ت من فئات مختلفة من حيث الانتماء الاجتماعي والتفاوت الثقافي والاقتصادي. لكن المدرسة تحرص على تطبيق المساواة وفق القوانين المنظمة. إذن ما الذي يفرز لنا عدم الإنصاف بين هؤلاء التلاميذ في التعلمات؟

لقد جاء أرسطو بمرادف للعدالة بمعنى الإنصاف في توزيع الحصص بين الأفراد إلى عدالة التوزيع وعدالة التصحيح، والحصة المنصفة التي يحصل عليها شخص ما لا تكون بالضرورة حصة متساوية مع غيره، فالتناسب بين الحصص يجب أن يخضع للتناسب بين الأشخاص، وإذا لم يكونوا متساوين فمن العدل ألا تتساوى حصصهم، وقد كتب في كتابه " **الأخلاق إلى نيقوماخوس**" : "إن أصل النزاعات هو في حصول متساوين على أشياء غير متساوية، وفي حصول غير متساوين على أشياء متساوية"[7]. ويضيف موضحًا العدالة التوزيعية "تتجلى في توزيع مظاهر الشرف والملكية أو أي شيء آخر يجري

[6] - منوبي غباش، **"تصور العدالة الشرط الإجرائي والتأسيس الأخلاقي"**، مجلة، يتفكرون، العدد 10،2017، ص 166

[7] - أرسطو طاليس، **علم الأخلاق إلى نيقوماخوس**، ترجمة أحمد لطفي السيد، ج2 ، د.ط، مطبعة دار الكتب المصرية، القاهرة، 1924 ،ص 68 .

توزيع الحصص منه على أفراد ينتمون إلى وسط معين، لأن الناس في مثل هذه الحالات ربما يحصلون على حصص متساوية أو غير متساوية لحصص الآخرين"[8].

فحسب موقف أرسطو الذي يوضح أن جميع الأشخاص الذين يشتركون في تعامل معين يتطلب عدالة في التوزيع هم متساوون نسبيًا، أي أنه لا أحد منهم تُؤهله طَبيعتهُ لأن تكون له سلطة على الآخرين، ولكن على الرغم من ذلك فهؤلاء الأشخاص المتساوين نسبيًا ربما مثلما يحدث أحيانًا لا يكونون متساوين في الأهلية أو الاستحقاق. لذلك نجده يقول : " يعترف الجميع بأنه ينبغي تطبيق العدالة خلال توزيع الحصص على أساس الاستحقاق على الرغم من أن الجميع لا يتفقون على المعيار ذاته الذي يمكن أن يقرر الاستحقاق"[9]. وفق هذه الوجهة انتهى العقل اليوناني إلى اعتبار العدالة ضرورة عقلية يمكن فهمها وإدراكها وتطبيقها كإتيقا في الحياة بشكل عام.

من أجل تحقيق الإنصاف بالمدرسة المغربية وجب العمل على تنزيل العدالة التصحيحية كما نظر لها أرسطو. لأن العدالة القانونية قائمة في المدراس من خلال استقبال التلاميذ وتلقينهم التعلمات، لكن الحمولة الثقافية والاجتماعية التي يأتي بها هؤلاء التلاميذ خارج المدرسة تلعب دور في تكريس اللاإنصاف، وبالتالي يجب العمل على تنزيل العدالة التصحيحية من خلال إرساء منظومة الدعم التي تهدف إلى تصحيح تعثرات التلاميذ من خلال خلق هيئة خاص بالدعم التربوي إلى جانب هيئة التدريس، مهمتها تقديم الدعم للتلاميذ بشكل ممأسس بعيدًا عن الأنماط التقليدية القائمة بالمدارس والتي تناط فيها مهام الدعم التربوي لهيئة التدريس. فمسألة تعميم التعليم على الجميع غير كافية ولو كانت تُركز على مبدأ المساواة. ففي نفس السياق وللاقتراب أكثر من الموضوع، يكفي رصد آليات اشتغال النظام التعليمي العمومي العصري ذاته على مستويات التعميم والجودة والدمقرطة والمجانية، لنكتشف أن تعميم التعليم لا يعني دائما دمقرطته ولا تحقيق مجانيته وبالأحرى جودته[10].

فإذا كانت السياسة التربوية "هي مجموع التدابير المتبعة لدى السلطات العمومية في مجال التربية والتكوين وشركائها من المجتمع بمختلف قطاعاتهم. وتحتكم هذه السياسة التربوية إلى إستراتيجية عامة

[8] - المرجع نفسه، ص 69.
[9] - المرجع نفسه، ص 72.
[10] - محمد الاشهب، مرجع سابق، ص34.

تتضمن المبادئ والاختيارات والتوجهات الكبرى للمجتمع والحياة الاجتماعية بمختلف مجالاتها السياسية، والاقتصادية، والثقافية والقيمية"[11]. فإنه يلزمنا نقد هذه السياسة التربوية على كل مستوياتها الإستراتيجية:

- الغايات والأهداف العامة للتربية والتكوين.
- مواصفات خريجي النظام التربوي بمختلف مكوناته.
- إعادة النظر في هيكلة مختلف قطاعات التربية وأسلاك التعليم والتكوين.
- نوعية الموارد البشرية التي يمكن أن تقوم بمهمة التربية ومهمة التعليم والتلقين.
- التركيز على المستجدات المعرفية والبيداغوجية والتكنولوجيا التي تلحق باستمرار حقل التربية والتكوين[12].

–نقد دور المكونات العامة للسياسة التربوية بمختلف ممثلي القطاعات المجتمعية (رجال الاقتصاد، نقابات، أحزاب، رجال ونساء التعليم، جمعيات أباء، مجتمع مدني) لذلك لا بد من نقد تشريح هذا البناء العام لهذه السياسات التربوية تقويض كل التمثلات التي يمكن أن تعيق تقدم المنظومة التعليمة وازدهار المدرسة المغربية.

إن اختيار معامل المواد المدرسية هنا، هو الشأن بالنسبة لاختيار محتويات هذه التخصصات هو نتاج علاقات قوى بين الجماعات الاجتماعية. إن الثقافة المدرسية التي خرجت من رحم السياسة التربوية. ليست بثقافة وطنية أو شعبية، بل ليست حتى محايدة. وإنما هي ثقافة طبقية. وهذا يعني أن المسافة بين الثقافة المدرسية المغربية بالخصوص وثقافة وسط الانتماء (القروي مقابل الحضري) و(المستوى المعيشي مستوى فقير وهش مقابل مستوى ميسور وغني) تحدد مصير ونوعية التنشئة الاجتماعية للفئة المستهدفة داخل المؤسسات التعليمية – التربوية للدولة.

يمكن القول إن تعميم التعليم لم يحل مشكل اللامساواة ولم يحقق مبدأ تكافؤ الفرص، فهو بالإضافة إلى تطبيقه كسياسة تعليمية، فإنه تحقق على حساب الجودة، وبقي تعميمًا ناقصًا مادام لم يحقق العدل والمساواة في مجال الاستفادة من التعليم؛ حيث نجد فروقًا ذات دلالة كبيرة بين الأوساط والجنس وأسلاك التعليم الابتدائي، والإعدادي، والثانوي. فإذا كان توسيع العرض في التعليم الابتدائي حقق نجاحًا نسبيًا، خاصة على المستوى الكمي، فإنه في الأسلاك الأخرى من النظام بقي تأثيره محدودا[13].

[11] ـ هيئة التحرير، **تحديدات مفاهيمية**، مجلة دفاتر التربية والتكوين، عدد مزدوج 6 و 7 ملف ماي،2012، ص 122.
[12] ـ المرجع نفسه ص،122.
[13] ـ محمد الأشهب، مرجع سابق، ص 35

إذن، نجد أبناء الطبقة المتوسطة كما يبين ذلك عبد الكريم بزاز "لهم رأسمال ثقافي موروث من عائلتهم ويتكون من رصيد ثقافي– اجتماعي مستبطن في شكل أدوات فكرية وبفضل التفاعلات التي تتم داخل أسرهم، فإن أبناء الفئات الميسورة نسبيا يبرهنون على مستوى من النمو العلمي المبكر وكذلك الشأن بالنسبة لنمط لغوي أكثر تلاؤمًا مع متطلبات المدرسة (الفرنسية والإنجليزية) وهذا الرأسمال يوجد في شكل متموضع داخل بيئة هؤلاء الأطفال : كتب، وأعمال فنية، وسفريات ووسائل إعلام...كل هذه الوسائل تشكل محيطًا ملائمًا للتمرن والتدريب وتفسر النجاح المدرسي للأطفال المنحدرين من هذه الطبقة." بينما نجد مستوى أطفال وتلاميذ الأسر الفقيرة والمعوزة المنحدرين من أصل قروي هش متواضع وضعيف بالمقارنة مع تلاميذ أبناء الطبقة المتوسطة.

لتجاوز التفاوتات الاجتماعية التي تنتجها المدرسة، لا بد للدولة من محاربة كل المقاييس التي جعلت مستوى التعليم يتدنى في بلادنا ومنها على سبيل المثال أن المدرسة تحول التفاوت الاجتماعي في شكل نتائج تنافس منصف وعادل. وهكذا نجد منظومة التقويم المدرسي تصبح اعتباطية ومتعسفة. وهذا ما يسمح بتوظيف المدرسة بوصفها أداة لإضفاء الشرعية على التفاوت الاجتماعي وبعيد من أن تكون تحررية، فهي محافظة وتعمل على تكريس اللاجودة والمفاضلة بين عالم القرية المهمش لكونه مجرد محطة لتمرن الأساتذة الجدد، بل منطقة عبور، مما يجعله يعاني من الخصاص في الأطر، وعالم المدينة الذي هو منطقة جذب واستقرار يعاني من الفائض في الأطر.

بناءً على ما سبق، يتبين أن أبناء الفئات المحرومة والفقيرة يتجهون نحو التخصصات والفروع المنتقصة ويشكلون من ثمة فئة جديدة مقصية من الداخل بمعنى تلاميذ يحتفظ بهم داخل المؤسسة المدرسية لتأجيل إقصائهم بطريقة قانونية ومشروعة هي الفصل من الدراسة بعد التكرارات المتكررة التي سببها السياسة التربوية. وقد تداركت الوزارة هذا المشكل وأسست مدرسة الفرصة الثانية الجيل الجديد كآلية للحد من الهدر المدرسي. ولا شك أن "الاهتمام بالسياسة التعليمية، من أي موقع كان، يراهن على تحسين حياة المواطنين. فأنظمة تعليمية متطورة لها نتائج إيجابية عديدة على حياة المواطنين (تماسك اجتماعي أكثر، توفير مناصب الشغل أكثر كفاءة، مستوى أجور مرتفع، صحة جيدة، مشاركة أكثر قوة في الحياة المدنية والسياسية...) فمن أجل تجاوز الأزمات المالية والاقتصادية، بل والصحية كما هو الحال اليوم في ظل وباء

"كوفيد 19، ومحاربة البطالة والتفاوتات، والنهوض بالتنافسية، تتجه الدول المتقدمة أكثر فأكثر نحو التعليم، نحو تطوير سياساتها التعليمية"[14].

إن المدرسة المغربية اليوم، في حاجة لتعزيز الانصاف بدعم التلاميذ الأكثر حرمانًا والمنحدرين من أصول مختلفة، عبر النهوض بالتعليم الأولي ما قبل المدرسي وتحسين جودة خدماته، وتحسين إجراءات التقويم، وتيسير الانتقال من المدرسة إلى الحياة النشيطة. والسعي لتوفير بيئة تعلم ملائمة، وأساتذة مؤهلين وذوي تكوين جيد، وتطوير برامج التعليم وفق سياسات التغيير تماشيًا مع التحولات والمستجدات، لاسيما التحولات التي مسَّت منظومة القيم. دون إغفال الاهتمام بحكامة النظام التعليمي.

ثانيًا: تحديد مفاهيم الدعم

الدعم الاجتماعي:

يتضمن مجموعة العمليات وتشمل تقديم معونات عينية للأطفال المنتمين إلى الفئات المعوزة والمحرومة. ويمكن أن تتخذ هذه المعونات عدة أشكال (لوازم مدرسية، ألبسة، تطبيب، ترفيه، تظاهرات رياضية...)، ويمكن أن تساهم في هذا النوع من الدعم كل الأطراف المسؤولة عن تربية التلميذ داخل المدرسة أو خارجها. وذلك بهدف تشجيعهم على التمدرس والتخفيف من العوامل المرتبطة بالوضعية الاقتصادية والمالية للأسرة[15].

الدعم النفسي:

يتضمن مجموعة العمليات والأنشطة التي توفر شروط الإنصات للتلميذ المتعثر دراسيا لمعرفة الدواعي النفسية لتعثره، وإرشاده والرفع من معنوياته، ومساعدته على استرجاع الثقة بالنفس وتبني مواقف إيجابية تجاه الذات والمحيط المدرسي والأسري وتجاه الحياة بشكل عام. ويمكن أن يساهم في هذا النوع من الدعم، إضافة إلى الأطر التربوية وأطر التوجيه المدرسي والمهني، مختصون في علم النفس الاجتماعي عند الضرورة، وذلك من خلال العلاقة المباشرة مع التلميذ المعني، أو عبر مراكز الإنصات

[14] ـ فوزي بوخريص، **محاضرات مجزوءة السياسة التربوية**، الفصل الثاني، ماستر سوسيولوجيا التربية، كلية الأداب والعلوم الإنسانية القنيطرة،ص 8، موسم 2019-2020.
[15] ـ المرجع نفسه..

الممكن إنشاؤها داخل المؤسسات التربوية[16]. وسنركز في هذا البحث على الدعم التربوي البيداغوجي لوحده دون التطرق للأنواع الأخرى نظرًا لتشعب الموضوع.

تعريف مفهوم الدعم التربوي:

الدعم التربوي هو مفهوم شامل وعام ولا يقتصر على دروس المراجعة والمآزرة ويشمل الدعم البيداغوجي، الدعم الاجتماعي والمساعدة النفسية الاجتماعية. ويمكن أن يعطى داخل المدرسة أو خارجها، من طرف المؤسسة المدرسية أو جمعية تعمل في مجال الدعم التربوي أو في مجال الدعم النفسي.

الدعم البيداغوجي:

هو مجموعة من عمليات التعليم والتعلم، له وظيفة تشخيص وضبط وتصحيح وترشيد تلك العمليات من أجل تقليص الفارق بين مستوى تعلم التلاميذ الفعلي والأهداف المنشودة. وتتحقق هذه الوظيفة بواسطة إجراءات وأنشطة ووسائل وأدوات تمكن من رصد التلاميذ المهددين بالانقطاع، وتشخيص مواطن نقصهم، أو تعثرهم، أو تأخرهم، وعواملها لدى المتعلم، وتخطيط وضعيات الدعم وتنفيذها ثم فحص مردودها ونجاعتها[17]. كما أنه مجموعة من الوسائل والتقنيات التربوية التي يمكن اتباعها داخل الفصل في (إطار الوحدات الدراسية)، أو خارجه (في إطار المدرسة ككل)، لتلافي بعض ما قد يعترض تعلم التلاميذ من صعوبات (عدم فهم – تعثر – تأخر...) تحول دون إبراز القدرات الحقيقية، والتعبير عن الإمكانات الفعلية الكامنة[18]. وهو أيضًا مجموعة من الأنشطة والوسائل والتقنيات التربوية التي تعمل على تصحيح تعثرات العملية التعليمية التعلمية لتدارك النقص الحاصل في العمليتين، وتقليص الفارق بين الأهداف والنتائج المحصلة[19].

---

[16] ـ المرجع نفسه.

[17] ـ المذكرة الوزارية رقم 138، المديرية العامة للشؤون التربوية بوزارة التربية الوطنية المغربية، المؤرّخة بـ 1997/10/20.

[18] ـ وزارة التربية الوطنية، **تكوين معلمي السنة السادسة من التعليم الأساسي**، 1986.

[19] ـ وزارة التربية الوطنية، **الملتقى التربوي الخاص بوضع المعالم الرئيسية لاستراتيجية الدعم التربوي**، يوليوز 1998.

يتم تحديد الدعم التربوي بكونه مجموعة من التقنيات، والوسائل التربوية التي تستهدف تمكين التلاميذ المتعثرين دراسيا، من تجاوز الصعوبات الذاتية والموضوعية التي تواجههم أثناء العملية التعليمية التعلمية، حتى يتأتى لهم متابعة دراستهم بصورة طبيعية لوقايتهم من الرسوب والتكرار[20].

الدعم هو مجموعة من التدخلات والعمليات والإجراءات المتخذة على عدة مستويات لجعل التعلم الفعلي للمتعلمين كافة دون ميز أو شرط هو نفسه التعلم النموذجي المخطط والمسطر له في البرامج والمناهج الدراسية. ارتباطا بما سبق من مفاهيم، يمكن القول أن الدعم هو تصحيح التعثرات في حينها، مع اعتبار أن التعثر مسألة عادية بالنسبة للتلميذ، حتى لا تتراكم وتؤدي إلى الرسوب والتكرار ثم الفشل الدراسي. الدعم هو تلك القرارات التي يأخذها متدخل أو مجموعة من المتدخلين في وقت معين لكي تكون نتائج التعلم الفعلي هي ذاتها النتائج المحددة سلفا. إنه بناء وتنفيذ مخطط متكامل يسعى إلى التقليص من فوارق تم رصدها بين وضعية متوخاة ووضعية حقيقية للتعلمات وكذلك التأثير على الأسباب التي أدت إلى وجود تلك الفوارق[21].

في فرنسا يتم تعريف مفهوم الدعم رسميا في بيداغوجيا الدعم على أنه مجموعة من الممارسات المدرسية تتوخى المساعدة البيداغوجية، وهي ممارسات مخصصة للتلاميذ الذين يعانون من "الصعوبات، أو التعثر –مقارنة بغالبية زملائهم في الفصل– في تحقيق الأهداف المخصصة للتعلمات المدرسية داخل فصلهم الدراسي." ويمكن لهذا الدعم البيداغوجي أن يساعد هؤلاء التلاميذ على تجاوز التعثرات التي يواجهونها"، من أجل تجنب فجوة الفوارق في التعلمات داخل نفس جماعة القسم، ولتجنب ظاهرة التكرار[22].

تجدر الإشارة، إلى أن الدعم يؤسس بناء على عملية تشخيصية استهدفت مقارنة النتائج المرجوة بالنتائج الفعلية للتعلمات ورصد الأسباب التي ساهمت في الفوارق القائمة.

الدعم الداخلي والخارجي :

الدعم الداخلي هو الذي يرصده المدرس عند التلميذ المتعثر داخل القسم في شكل أنشطة داعمة في مختلف الوحدات التعليمية، وفي شكل خطة دقيقة يراعي فيها المتعلمون المستهدفون حاجاتهم من الدعم من جهة، واختيار الأنشطة والأدوات التعليمية الداعمة من جهة ثانية. ويقوم الدعم الداخلي على مجموعة من العمليات يمكن إيجازها فيما يلي:

---

[20] - علمي شنتوفي مصطفى، **بيداغوجيا الدعم والتقوية بين التنظير والتطبيق**، جريدة معالم تربوية العدد 9 دجنبر 1997.

[21] -وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، قطاع التعليم المدرسي، **المشروع 5، دليل إعداد وتدبير أنشطة الدعم – السلك الإعدادي**، 2009، ص 15.

[22] - Daniel Pasquier, **Agir pour La Réussite Scolaire**, Hachette Education,paris,1992,p.161.

-حصر المظاهر السلوكية التي تدعو إلى إدخال أساليب الدعم، ويعني ضبط مختلف مظاهر وصور التعثر لدى المتعلم؛ مثل صعوبة الفهم وعدم الاهتمام وعدم القدرة على التركيز والانتباه والتقصير في إنجاز الواجبات[23].

-تشخيص السلوك الذي سيخضع للدعم، وهنا يلزم أن يطال التشخيص، كل إجراءات الدعم مجالات الشخصية الأساسية عند المتعلم وهي: المجال المعرفي، العاطفي، المهاري، والوجداني الذي يشكل أساس التعلم والاكتساب في كثير من الحالات[24].

الدعم الموازي:

يقصد به الدعم التكميلي الذي يستفيد منه المتعثر دراسيا، وهو غير ملزم بالحضور إلى قاعة الدرس؛ كأنشطة السمعي البصري عموما، وبرامج القنوات التلفزية التي تخصص النشاط لهذا الغرض[25]، ويشمل مختلف أنشطة المؤسسات الأخرى سواء الرسمية أو غير الرسمية، مثل جمعيات المجتمع المدني. يؤدي هذا الصنف من الدعم دورا تكميليا للدعم النظامي؛ حيث لا يقتصر على ما هو رسمي نظامي داخلي بقدر ما ينفتح على المحيط وكل الفعاليات والمنظمات ذات الطابع التربوي والتثقيفي في المجتمع، كما يتجاوز آليات القطاع الرسمي إلى آليات تربوية جديدة، ولا سيما حين تعجز الجهة الرسمية في توفير وسائل نجاح الدعم التربوي[26]. ويختلف الدعم التربوي عن التقويم التربوي.

أما التقويم التربوي في العملية التعليمية فهو « تقدير الجهود التربوية والتعليمية التي تُبذل لكي تحقق الأهداف المرسومة بهدف الكشف عن مدى القرب أو البعد عن هذه الأهداف، وحتى تكون على بصيرة بمدى النجاح الذي تحقق ويتضمن ذلك وزن قيمة الأنشطة التي تخطط وتنفذ وإصلاح ما بها من قصور، وتحسينها لزيادة فعاليتها.»[27]

ثالثا: نقد السياسات التربوية القائمة لبلورة سياسات تربوية بديلة أكثر إنصافًا

تشمل السياسات التربوية مجالاً جد واسع، بحيث يبدو من الوهم اقتراح تركيب له، حتى وإن حصرنا تحليله في حقل القطاع المدرسي بالمعنى الذي نقصده في بلادنا. التمدرس حصريًا. وبالفعل، فالسياسة

---

[23] ـ الدفتر التربوي، السلك الأول من التعليم الأساسي، أيام المراجعة والمؤازرة، ص3، منقول عن عبد الناصر أشلواو، الدعم التربوي آلية للارتقاء بالممارسة التعليمية التعلمية، مرجع سابق، ص24.

[24] ـ المرجع نفسه، ص 24.

[25] ـ خالد المير وادريس قاسمي، **سلسلة التكوين التربوي رقم 6**، الطبعة الأولى، 1997، ص 42

[26] ـ عبد الناصر أشلواو، **"الدعم التربوي آلية للارتقاء بالممارسة التعليمية التعلمية"**، مسالك التربية والتكوين، المجلد 2 العدد 2، 2019، ص 23.

[27] -Donald L.Beggs.Emest.L.Lewis, **Measurement and Evaluation in the Schools**, (Boston Miffinco),1978, P. 30.

التربوية تغطي على مجموع التراب الوطني، إنها تمثل إطارًا منظمًا تصلح كإطار لسير التعليم (ما قبل ابتدائي، والابتدائي ومختلف أنماط التعلم الثانوي العام، التقني والمهني) ومختلف أشكال التعليم العالي (الجامعات، المدارس الكبرى، المعاهد الجامعية للتكنولوجيا..)، بل وتشمل قطاعات البحث العلمي والتكوين المهني. إنها تهم بالفعل مجموعا بشريا هائلا[28]. فالحديث عن السياسات التربوية الأكثر إنصافًا تستدعي أساسًا الاهتمام بالمستوى البيداغوجي والتربوي، كأن نتساءل مثلاً عن مدى إجرائية وفاعلية الأسلوب التربوي والطرق التربوية المعتمدة للتدريس.

إن دراسة وتحليل السياسات التربوية لا يمكن القيام بها بدون الرجوع إلى توجهاتها الفكرية والأخلاقية. فاتخاذ القرار في هذا المجال، أكثر من غيره في المجالات الأخرى، يتم باسم القيم العليا وتبرره الأفكار والمبادئ. فالسياسات التربوية التي يتم وضعها تشرف عليها الدولة وتركز على التكوين الفكري للمواطن، وإرساء دعائم عادلة للانتقاء المبني على أساس الكفاءة المستحقة والحقيقية، وتطوير المساواة والانصاف لولوج التمدرس[29]. فالمشاريع والآمال الكبرى النابعة من رؤية مستقبلية، عهد بها إلى النظام التربوي: بناء مجتمع عادل، تحقيق تكافؤ الفرص للجميع وتحقيق الديمقراطي[30].

نجد كوندريسة يؤكد أن التعلم الوطني هو واجب عادل، إذ يسمح" بإقامة المساواة الفعلية بين المواطنين، وجعل المساواة السياسية حقيقية ومعترف بها قانونيا"[31]. لكن في مقابل هذا الرأي، لا يُخفى أن العلاقة بين المدرسة والمجتمع ظلت لعقود موضع نقاش فكري وسياسي واقتصادي واجتماعي وإيديولوجي، ولا شك أن الناظر في الأدبيات التي عنيت بدراسة هذه العلاقة سيكتشف أنها كانت دوما على طرفي نقيض؛ فبينما رأى فريق في المدرسة فضاء للتنشئة الاجتماعية للأفراد، ولبث قيم العقلانية في مفاصل المجتمع (جيل فيري، إميل دوركايم، أنتوني غيدنز)، وبينما رأى فيها فريق آخر كيانًا يضطلع بوظيفة الحراك الاجتماعي، فيساهم في إعادة ترتيب الوضع الطبقي والقضاء على لا مساواة الحظوظ ولا تكافؤ الفرص داخل المجتمع (التيار السوسيولوجي الأمريكي نموذجا)، سيرى فيها فريق ثالث جهازًا إيديولوجيا

---

[28] ـ فوزي بوخريص، **محاضرات مجزوءة السياسة التربوية**، الفصل الثاني، ماستر سوسيولوجيا التربية، كلية الأداب والعلوم الإنسانية القنيطرة، ص 7، موسم 2019-2020.

[29] ـمحمد السوالي، **السياسات التربوية الأسس والتدبير**، ترجمة مصطفى حسني، دار الأمان -الرباط والدار العربية للعلوم ناشرون-لبنان، الطبعة الأولى، 2012،ص 32.

[30] ـ المرجع نفسه، ص 33.

[31] ـ المرجع نفسه، 33.

مهمته نقل وترسيخ أفكار الفئات والطبقات المهيمنة من خلال إعادة إنتاج الثقافة والقيم السائدة، وتقسيمات المجتمع الرأسمالي، وجعل النخبوية عملاً مشروعًا (بورديو، باسرون، ألتوسير)[32].

إن التمدرس الاجباري المجسد، من خلال تدابير قانونية ومفروضة من طرف المشرع على فئة معينة من الساكنة، يمكن تأويله، من الناحية القانونية كملكية محمية أو شكل من اشكال الحماية ضد الشدائد، وهو يستهدف الفئات التي ينبغي حمايتها من الإقصاء والتهميش. بالإضافة إلى ذلك، فهو يسعى إلى تحقيق هدف غير مباشر، بحيث إنه يطمح إلى ازدهار الحياة الاجتماعية والحد من التفاوت في الدخل بين الفئات الاجتماعية[33].

وقد يزكي القول أعلاه، ما توصل إليه بيير بورديو في " المدرسة و إعادة الإنتاج الاجتماعي" سنة 1964 حيث يقول:

> " إن التنوع الرسمي في شكل فروع أو شبه الرسمي في شكل مؤسسات أو أقسام متدرجة من آثاره كذلك المساهمة في إعادة خلق مبدأ مخفي للتمييز : التلاميذ المنحدرون من عائلات ميسورة تلقوا من عائلتهم حس الاستثمار المربح وكذلك الأمثلة والنصائح التي تساعدهم في حالة الشك، هؤلاء التلاميذ هم في وضعية تسمح لهم بوضع استثماراتهم في أحسن وقت وأحسن الأمكنة أي في أحسن التخصصات وأحسن المؤسسات ومن ثمة أحسن الفروع، وفي المقابل فإن التلاميذ المنحدرين من عائلات محرومة وبخاصة أبناء المهاجرين يضطرون منذ نهاية دراستهم الابتدائية إلى توكيل مصيرهم إلى تعليمات المؤسسة المدرسية، أو إلى الصدفة لإيجاد طريقهم في عالم معقد أكثر فأكثر. وهم كذلك محكوم عليهم باستثمار رأسمالهم الثقافي والذي يظل مع ذلك محدودًا جدًا"[34].

وهذا الطرح رغم أنه يعود للستينيات بفرنسا إلا أنه يتقاطع مع أبحاث المجلس الأعلى للتعليم حول مدرسة العدالة الاجتماعية، حيث بيَّن المجلس أن "المدرسة المغربية العمومية تخضع لتأثيرات الفوارق

---

[32] ـ عمر التاور، **"المدرسة والمجتمع بالمغرب أية علاقة؟"**، مجلة المدرسة المغربية، العدد6، فبراير 2014، ص39.
[33] ـ محمد السوالي، مرجع سابق، ص34.
[34] ـ عبد الكريم بزاز، **المدرسة وإعادة الإنتاج الإجتماعي حسب بيار بورديو**، مجلة ثقافات، عدد 23 ، 2010، ص103.

الاجتماعية، حيث يلج كل طفل المدرسة وهو محمل بإرثه الاجتماعي. كما أن أوجه العجز الاجتماعي التي تتجلى في الفقر، وهشاشة الأسر، وأمية الآباء والأمهات والصعوبات التي يجدونها في تتبع دراسة أبنائهم، تؤثر بشكل سلبي في عملية التعلم داخل المدرسة[35].

وأضاف التقرير "أن التلاميذ ليسوا متساوين من حيث أصولهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية. كما أن الفقر والهشاشة ليسا بمعطيين خارجيين عن المدرسة، بل يؤثران بشكل مباشر في مكتسبات التلاميذ وفي استمرارهم الدراسي. إن إثارة مسألة تكافؤ الفرص التعليمية، يعني إعادة النظر في مسألة النجاح الدراسي القائم حصراً على مبدإ الاستحقاق، والتفكير من جديد في مسألة العدالة الاجتماعية في مجال التربية[36]. مما يُوضح أن التحليل السوسيو–تاريخي والسياسي للمؤسسة بممارساتها الايديولوجية يُعطي معنى للفشل المدرسي. إضافة إلى أن المعطيات البيداغوجية، بنفسها ليست محايدة في علاقاتها الاجتماعية والنفسية، بالمحتويات والمناهج والممارسات العادية أو الداعمة، فهي تشارك في الإنتاج، وإلى حد كبير في إعادة إنتاج الطبقات الاجتماعية[37].

وبالفعل، فالنجاح الدراسي لا يزال حتى اليوم، مرتبطاً بشكل قوي بالأصل الاجتماعي، بارتباط مع آليات الإقصاء التي تفعل فعلها في المدرسة المغربية، والتي تقوض مبدأ تكافؤ الفرص، الذي يفترض أن جميع التلاميذ يتلقون نفس التربية كيفما كانت خصائصهم الفردية والأسرية. كما أن مبدأ الاستحقاق الفردي الذي يفسر النجاح أو الفشل الدراسيين، يؤدي، في الواقع، إلى إقصاء عدد كبير من التلاميذ من المدرسة، خاصة مع التأخر الذي يعرفه تحقيق تعميم التعليم الإلزامي.

تؤكد جميع الوثائق التربوية الرسمية على أن النظام التربوي يعمل على القيام بمجموعة من الأدوار والوظائف، أهمها بناء مجتمع ديمقراطي من خلال تربية الناشئة على قيم الديمقراطية الأسرية والمدرسية والمجتمعية تؤمن بالحرية وبالمساواة وترفض كل أشكال التعسف والشطط والقمع والقهر والخوف. لاتكاد تخلو وثيقة تربوية رسمية من تأكيد مبادئ المساواة والإنصاف وتكافؤ الفرص أمام جميع المغاربة في مجال التعليم، سواء من حيث تعميم الولوج أو من حيث نوعية التعليم. وتلك المبادئ تعد معايير لتحقيق الديمقراطية داخل فضاء المؤسسة التربوية. فكيف ورد هذا المفهوم في الوثائق التربوية في المغرب

[35] - المجلس الأعلى للتعليم، **مدرسة العدالة الاجتماعية مساهمة في التفكير حول النموذج التنموي**، 2018، ص6.
[36] – المرجع نفسه، ص 7.
[37] -Daniel Pasquier, op.cit,p.147.

انطلاقا من الميثاق الوطني للتربية والتكوين إلى الرؤية الاستراتيجية للإصلاح مرورا بالمخطط الاستعجالي؟[38]

من أجل الحد من التكرار والتسرب المدرسي، في إطار سياسة البرنامج الاستعجالي اتخذت وزارة التربية الوطنية بعض التدابير من أجل تخفيف حدة ظاهرة التكرار، من بينها إحداث خلايا اليقظة على مستوى المؤسسات التعليمية يتمثل دورها في رصد التلاميذ المتعثرين. كما تم وضع برامج لمحاربة ظاهرة التكرار تشتمل على عمليات الدعم المدرسي، ومراكز الإنصات والدعم السوسيواقتصادي. إلا أن هذه العمليات تظل محدودة في الزمن وغير كافية لمواجهة أبعاد هذه الظاهرة[39].

يتضح بشكل جلي من خلال التأمل في التشخيص أعلاه، أن هناك علاقة سببية بين ظاهرة التكرار وغياب سياسة عمومية خاصة بالدعم التربوي البيداغوجي كمكمل لعمل الأساتذة بالفصول الدراسية، إضافة إلى غياب خطة وطنية واضحة كان من المفترض أن تحدد هيئة الدعم التي ستقدم الدعم، وتحدد نوع تكوينها ووظيفتها داخل المؤسسات، منهجية العمل، جداول الحصص الخاصة بهذه الهيئة المستقلة عن هيئة التدريس. مع توضيح علاقة هيئة الدعم التربوي بهيئة التأطير والمراقبة التربوية. ولاسيما في مسألة تقييم الأداء المهني الذي يجب أن يكون على أساس انخفاض أو انتهاء ظاهرة التكرار بالمؤسسات التعليمة من جهة وبتحسن مردودية التعلمات لدى التلامذة وفق شبكة معيارية دقيقة من جهة ثانية. علاوة على ذلك، فالوزارة وضعت مجموعة من التدابير لمحاربة ظاهرة التكرار لكنها لم تواكب ميدانا وأغلبها لم يُفعَّل. ومن بين هذه التدابير:

–ضرورة معرفة وضعية التلاميذ بصورة دقيقة حتى يتسنى الرصد المبكر لمن يعاني منهم صعوبات دراسية وتحديد التدابير الأكثر ملاءمة لمعالجتها.

–تنظيم دعم دراسي للتلاميذ ذوي التعثرات، ومصاحبة فعالة لعملية تأهيلهم لمواكبة الدراسة وتجنب مغادرتهم المدرسة[40].

---

[38] ـ خالد أعبو، **مجلة المدرسة المغربية**، محور العدد، **المدرسة والديمقراطية**، العدد 8/7 نونبر، مطبعة النجاح الجديدة، الرباط، 2017، ص69.

[39] ـ وزارة التربية الوطنية، **التقرير التركيبي للبرنامج الاستعجالي**، نونبر 2008، ص 21.

[40] ـ المرجع نفسه، ص 22.

فإذا كانت الرؤية الاستراتيجية تنص على اعتماد نظرة شمولية لمختلف مكونات المدرسة المغربية؛ وتلافي تقديم برامج التطبيق والتدابير الإجرائية، وتجاوز المعالجة التقنية والكمية الصرفة لقضايا التربية والتكوين، التي تعد من صلاحيات السياسات العمومية؛ فإن التوجيهات الوزارية بصدد الدعم التربوي لا تساير نَفَسْ الإصلاح كما تُقره الرؤية الاستراتيجية، والتي اعتبرت الفصل الدراسي النواة الأساس للإصلاح، بإعطاء الأولوية للمتعلم؛ والمدرس؛ والتعلمات؛ والفاعل التربوي؛ وظروف التمدرس؛ وبتمكين مؤسسات التربية والتكوين ومجموعتها التربوية من الإمكانات الضرورية للاضطلاع بمهامها، وبإعادة بناء علاقة تربوية جديدة بين المتعلم والمدرس، وبينهما وبين فضاءات التعلم.

نجد الرؤية الاستراتيجية تُقر بترسيخ المقاربة التشاركية، في بلورة الإصلاح وتملك أهدافه ومضامينه، وأيضا في سيرورة تطبيقه؛ في ضوء هذه التوجيهات الأحرى بالوزارة أن تصدر نص تنظيمي يوضح ويحدد كيفية تنزيل الدعم التربوي على مدار السنة الدراسية، يحدد نوع الفئة المستهدفة بالدعم والهيئة المعنية بتنفيذ الدعم والميزانية المخصصة له. والقطع مع التدبير القديم لمنظومة الدعم التربوي والتي كرستها نصوص قانونية وما تزال كما هي في المقرر الوزاري الذي ينص "على اسناد أنشطة الدعم والتثبيت والأنشطة التربوية للأستاذات والأساتذة الذين لم تستوف جداول الحصص المسندة إليهم الحصص النظامية الكاملة"[41]. لذلك فحصص "الدعم تنظم على مدى السنة الدراسية وتقدم في شكل مراجعات وتمارين تطبيقية ومذاكرة محروسة ومحاضرات وليس على شكل دروس عادية فهي تقدم على شكل أنشطة مختلفة تثير اهتمامات التلميذ وتؤدي به إلى المشاركة الفعالة وتستعمل فيها تقنيات ديناميكية الجماعة التي يصبح فيها التلميذ عنصرًا فعالاً"[42].

إن هذه المقاربة التي تنهجها الوزارة فيما يتعلق بمسألة الدعم التربوي تفتقد لنهج حكامة ناجعة في تصور الإصلاح، وريادته وتدبير تنفيذه، وتوفير مستلزمات تحقيق أهدافه، وتتبع إنجازه. إن الدارسات والتقارير المنجزة من طرف المجلس الأعلى للتعليم وقفت عند الفوارق الكبيرة التي يعاني منها المتعلمين في تحصيل المعارف، وهي فوارق تعود لأسباب كثيرة كالفقر والظروف الاجتماعية والثقافية، ولكون المدرسة مؤسسة عمومية تهدف لتحقيق الإنصاف وتكافؤ الفرص فهي مسؤولة عن تزويد المتعلمين والمتعلمات «بتكوين متكامل ومتجانس بين تحصيل وبناء المعارف، وامتلاك الكفايات والمهارات، وفن الحياة والعيش المشترك، وتعلم واكتساب الخبرة.»[43] وهذا لن يتأتى إلا في إطار سياسة تربوية عمومية

[41] - وزارة التربية الوطنية، **المقرر الوزاري رقم 21-084 بتاريخ شتنبر 2021 في شأن لتنظيم السنة الدراسية** 2021-2022.

[42] -Daco Pierre , **Les prodigieuses victoires de la psychologie moderne,(**collection marabout, verviers, Belgique : Presses de Gérard et C°,1996),P ,85.

[43] - المجلس الأعلى للتعليم، **الرؤية الاستراتيجية 2015-2030**، ص 9.

واضحة وشاملة تستهدف جميع مدخلات ومخرجات الإصلاح. تتوخى تحقيق العدالة والديمقراطية داخل المجتمع المدرسي.

رابعا: الدعم التربوي مدخل لبناء المدرسة الدامجة والعادلة

وحتى يوصف مجتمع ديموقراطي ما بالعادل، فعليه أن يعطي الأولوية للتلاميذ الأكثر خصاصًا اجتماعيًا، وذلك للحد من الفوارق في النتائج الدراسية وفي الاندماج الاجتماعي والمهني. ومعنى هذا، أنه لا يتعين على المدرسة أن تضمن تكافؤ الفرص بين التلاميذ فحسب، وإنما يتعينُ عليها، أيضًا، أن تعمل على أن لا يكون مصير التلاميذ المحرومين رهينًا بظروفهم الاجتماعية الأصلية[44].

إن المدرسة التي كان يرجى منها تعزيز الارتقاء الاجتماعي للفرد، أصبحت منتجة للفوارق من خلال توفيرها لتربية غير دامجة وغير عادلة[45]. "لذلك فمسؤولية المدرسة لم تعد مسؤولية الدولة لوحدها بل أصبحت مسؤولية الجميع. إن المسألة التربوية تهم الحياة العمومية بالدرجة القصوى، وترهن مستقبل مجتمعاتنا، ولا يمكن معالجتها إلا باعتبارها مسؤولية جماعية؛ تهمنا جميعًا، ولا تهم آباء التلاميذ وحدهم"[46].

إن التربية غير الدامجة هي التربية التي لا تستطيع أن تأخذ الفوارق الموجودة بين التلاميذ وخصوصياتهم بعين الاعتبار. وعندما تعجز المدرسة عن التكفل بالصعوبات التي يعاني منها التلاميذ المعرضون للهشاشة الاجتماعية والنفسية والمدرسية، فإنها تتخلى عنهم، وتتحول هي ذاتها إلى آلة لتضخيم الفوارق. إن علاقة المدرسة بالفوارق الاجتماعية ليس وليد المدرسة المغربية بل هو مشكل عالمي، نجد مثلا المدرسة الفرنسية في القرن الواحد والعشرين ظلت أسيرة المبادئ والأفكار التي تاسست عليها في عهد الجمهورية الثالثة (نهاية القرن 19م)؛ والمتمثلة في التركيز على نخبة ضيقة دون الاهتمام برفع مستوى أغلبية التلاميذ. ومن ثم تحول مبدأ الاستحقاق المدرسي (Méritocratie

---

44 ـ المجلس الأعلى للتعليم، **مدرسة العدالة الاجتماعية مساهمة في التفكير حول النموذج التنموي** مرجع سابق، ص7.

45 ـ المرجع نفسه، ص13.

46 ـ فيليب ميريو، **"ابتكار المدرسة من جديد"**، ترجمة حماني أقفلي، مجلة المدرسة المغربية، العدد6، فبراير 2014، ص 148.

(scolaire إلى آلية لتنظيم التنافس من أجل بلوغ أعلى المراتب الاجتماعية بالنسبة للبعض، بينما شكل بالنسبة لأغلبية التلاميذ عائقًا يحول دون آمالهم في الارتقاء الاجتماعي"[47].

وحسب وزارة التربية الوطنية بفرنسا، يتأثر 275000 شاب كل عام بالتغيب (بالمعنى الرسمي أي: عدم الذهاب إلى الفصل دون مبرر لأكثر من أربعة أيام ونصف في الشهر وتصل في بعض المدارس أكثر من عشرة أيام ونصف). ففي عام 2008، بلغ معدل الغياب 2.4٪ في المدارس الإعدادية، و4.4٪ في المدارس الثانوية وبلغ ذروته عند 10٪ في المدارس الثانوية المهنية. وهذا ما أدى بـ 120.000 تلميذ إلى التسرب من المدرسة. وغالبًا ما يكون هؤلاء "المتسربون" من الشباب الذين يواجهون صعوبات كبيرة في المدرسة ولا يتلقون دعمًا من طرف أسرهم. وهم بشكل عام أبناء الطبقة العاملة ومن أصول أجنبية[48]. كما نجد إحصاءات المعهد الحضري بولاية إنديانا تشير إلى أن معدل التسرب في المدارس الأمريكية لاسيما ببعض المناطق الحضرية الفقيرة يزيد على 75 في المائة"[49].

تماشيا مع ما ذكر أعلاه، وفي توازٍ مع الأبحاث العلمية يؤكد بازيل برنشتاين أن المؤسسات التعليمية عموما "تقوم بوظيفة اصطفائية قوامها فرز المتعلمين إلى فئات طبقية اجتماعية متراتبة في سلم الحياة الوظيفية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية." والنتيجة الحتمية لذلك كون النظام التربوي نظامًا غير ديمقراطي يعمل على خدمة الأقلية الحاكمة[50].

لقد بين كتاب **النخبوية الجمهورية: المدرسة الفرنسية على محك المقارنات الدولية** المؤلف من طرف كل من christian baudelot و Roger Establet أن المدرسة الفرنسية تنتج التفاوتات لذلك تساءل هؤلاء هل يتعلق الأمر بخصوصية فرنسية أم أن التفاوتات المدرسية أمر مشترك بين مجتمعات متقدمة كثيرة؟ ثم كيف نفهم هذا الشرخ القائم بين مجتمع متمسك بمبادئ المساواة وتكافؤ الفرص، وبين مدرسته التي تتميز بالنخبوية والتفاوت المدرسي الصارخ؟ أليست المدرسة مرآة للمجتمع تعكس نظامه

---

[47] ـ محمد الصغير جنجار، **"المدرسة والمجتمع، تحليل لعلاقتهما في ضوء نتائج المقارنات الدولية"**، مجلة المدرسة المغربية، العدد6، فبراير 2014، ص 155.

[48] -Catherine Sanson-Stern, **échec scolair**e, des solutions pour se réconcilier avec l'école, Éditions Fabert, Paris – France,2011,p.38.

[49] - Ellen Brantlinger, **« Winners Need Losers: The Basis for School Competition and Hierarchies »**, **Who Benefits From Special Education?: Remediating (Fixing) Other People's Children**, edited by Ellen Brantlinger, edition published in the Taylor & Francis e-Library, 2008. p.199.

[50] ـ خالد أعبو، مرجع سابق، ص 76.

وقيمه وثقافته، أم أن المنظومة المدرسية تتميز باستقلالية نسبية عن النظام الاجتماعي؟ وكيف لمجتمعات مفتوحة تطبعها المنافسة الشرسة في كل مناحي الحياة الاجتماعية والاقتصادية،أن تنتج مدرسة توفر حدًا أدنى من الانسجام والتماسك وتضبط التفاوتات المدرسية؟

هذا بالإضافة إلى أسئلة عامة من قبيل: هل المدرسة موكول إليها مهمة خلق وإعداد "الرأس مال البشري" بتأهيل النشء ومنحه الكفايات والمعارف الضرورية، أم هي أداة لتغيير المجتمع وجعله أكثر عدلاً وتضامنًا ونماءًا؟[51] إلا أن المدارس بفرنسا بدأت تبدع أنماط تدريسية جديدة لدعم فئات التلاميذ/ت الفاشلين دراسيا حيث يتم إظهار المدرسة لهؤلاء على أنها ليست سلبية فحسب، لجعلهم يفهمون ما هي المدرسة؟ وليُثبتَ لهم أنهم يعرفون كيفية القيام بشيء ما بدل ما كانوا يعتقدونه لسنوات"، تشرح ماري هيلين داربونو Marie-Hélène D'Arbonneau، مديرة معهد Regain Institute (مدرسة خاصة في باريس). تقدم المدارس الخاصة طرق تدريس خاصة، وهي فرصة للأنشطة اللاصفية التي يمكن أن تسمح للتلميذ الفاشل في المدرسة بتقدير نفسه بشكل مختلف واستعادة الثقة في نفسه[52]. وفي إطار الدراسات العلمية القائمة حول أسباب الهدر والفشل الدراسيين نجد علماء النفس والمحللين النفسيين من جهة أولى، يركزون على العلاقة العاطفية بين الأبوين والطفل، وخاصة الأم والطفل، بينما يركز علماء الاجتماع من جهة ثانية؛ على الأصل الاجتماعي الثقافي الذي يُعتبر عاملاً رئيسيا يفسر الفشل المدرسي. وفي المقابل نجد الباحثون الرواد المعاصرين، يحاولون اختراق "الصندوق الأسود" من خلال التركيز على النشاط الأبوي كعملية تعليمية[53].

تبين هذه المقارنة بين المدرسة المغربية والمدرسة الفرنسية أن المدرسة حقل للصراع الاجتماعي فعوض أن تكون المدرسة حاضنة للجميع ودامجة للفئات الأقل حظًا، أصبحت آلية لإنتاج التفاوت الاجتماعي الغير المنصف. بمعنى أن النظام التربوي المندمج هو الذي يضمن التوزيع المنصف والعادل الأقل تفاوتا ولامساواة للخيرات المدرسية المشتركة.

لقد طورت الدولة المغربية آليات مهمةً للدعم الاجتماعي (على شكل منح، ومطاعم مدرسية، وداخليات، ودور الطالب، والنقل، وتوزيع المحافظ...) من أجل الحد من الفوارق الاجتماعية في التعليم،

[51] ـ محمد الصغير جنجار، مرجع سابق، ص 155-156.

[52] - Catherine Sanson-Stern,op.cit,p.42.

[53] - Jacky Beillerot et Nicole Mosconi, **Traité Des Sciences et des Pratiques de L'éducation**, éditions Dunod, Paris, 2006,p.164.

المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي. العدد الحادي عشر (11)
مجلة دولية محكمة. رقم الإيداع الدولي الورقي: 2550-5688. رقم الإيداع الدولي الرقمي: 2658-9079 .
مجلة مفهرسة بالمعهد المغربي للمعلومات العلمية والتقنية. مقالات ذات معرف الكائن الرقمي. تحليلات
معامل التأثيروالاستشهادات المرجعية العربي "أرسيف" : معامل التأثير= 0.1321/ فئة Q4/ متوسط
المعامل = 0.511.

وتمكين التلاميذ المحرومين من ولوج المدرسة. لكن هذا الدعم لم يكن له تأثير كبير في الحد من التسرب المدرسي، كما يشهد على ذلك حجم هذه الظاهرة وتطورها الزمني.

وأمام تزايد أعداد المتعلمين الذي لم تكن المدرسة قد أعدت له المستلزمات الكافية، يحافظ النظام التربوي على توازنه عبر تسرب التلاميذ خارج المنظومة. إن حجم الانقطاع المدرسي المرتفع، والذي يمس التلاميذ القرويين والفتيات بالخصوص، بالسلك الابتدائي، يشكل أكبر تجلٍ للفوارق في التعليم، ولضعف جودة المدرسة العمومية. فعلى سبيل المثال، في سنة 2016 2017– غادر المدرسة 177 279 تلميذا قبل حصولهم على شهادة البكالوريا[54].

وهذا يبين أن المنظومة التربوية المغربية عاجزة عن الاحتفاظ بتلاميذها لأطول مدة زمنية ممكنة والتي تنتج حجمًا كبيرًا من التفاوات بين أداء متعليمها ونتائجهم، والتي يكون تعليمها الأساسي ضعيفًا، مما يزكي ما ذهب إليه المجلس الأعلى للتعليم في قوله أنها مدرسة قليلة الإندماج بل هي غير دامجة وتبدو أقل تماسكًا. وهذا ما "يستدعي مراجعة المنظومة التعليمية للتوقف عند مكامن تعثرها وقصورها، واقتراح حلول لتحسين أدائها بالسبل التدبيرية المتطورة"[55]. وتكمن المفارقة في كون المخططات البيداغوجية تتوفر على عُدة مفاهيمية متطورة ومسايرة للتجديد التربوي لكنها عجزت عن تنزيل معظمها إلى أرض الواقع، وترجمتها إلى تدابير عملية، ومن ضمنها ما يمت إلى الديمقراطية بصلة[56].

إذا كان من المفروض السعي بإستمرار لتحقيق مبدا تكافؤ الفرص، فإنه يتوجب أيضًا وبالموازة، بناء سياسات تربوية وسياسات عمومية شاملة تجعل من الاهتمام بأولائك الذين خسروا رهان المنافسة المدرسية أولوية الأولويات، وذلك وفق مبدأ العدالة الشهير الذي صاغه جون راولز[57]:" كل الموارد الاجتماعية الأولية، بما فيها الحرية والفرص المتاحة، الدخل والثروة وكل ما يدعم الشخصية الاعتبارية للأفراد، يجب أن توزع بشكل متساوٍ بين أفراد المجتمع، اللهم إذا كان التوزيع اللامتساوي لمجموع تلك الموارد أو سيفيد أعضاء المجتمع الأكثر حرمانًا"[58]. والعدالة المدرسية بهذا المنطق لن تتحقق سوى بسياسة الدعم التربوي

54 ـ المجلس الأعلى للتعليم، مدرسة العدالة الاجتماعية، مرجع سابق ،ص 14.

55 ـ محمد الداهي، **"المدرسة والديمقراطية الحصيلة والرهان"**، مجلة المدرسة المغربية، عدد مزدوج 8/7، نوفبر 2017، ص 103.

56 ـالمرجع نفسه، ص 103.

57 ـ محمد الصغير جنجار، مرجع سابق، ص 163.

58- Rawls John, **A Theory of Justice**, Oxford, University Press, 1972, p.303.

الذي يهدف إلى « خلق نوع من التجانس داخل عناصر القسم و إعطاء المتعلم فرصًا لتدارك مجالات ضعفه وكل ذلك من أجل إبعاد هذا المتعلم عن الرسوب والتخلف الدراسي»[59] .

علاوة على ذلك، تهدف سياسة الدعم أيضًا الى تقوية وتعزيز المكتسبات وتُساهم في جعل المتعلم يمتلك قدرات ومهارات تساعده على استيعاب البرنامج المقرر، وتشمل كل تلاميذ القسم. وأحيانا تُنظم عملية الدعم لتلاميذ المستوى الواحد لتمكينهم من تقنيات معينة أو معلومات مكملة تقدم لهم من طرف أساتذتهم أو من قبل مختصين"[60]. يوظفون تقنيات التقويم والمعالجة. وعلى سبيل المثال نجد "التقويم التكويني الذي يحدد نقطة انطلاق التلميذ ويفحص المستوى الذي يوجد فيه في شموليته. وفي حالة وجود تعثر، يتم تقديم وحدات تصحيحية لدعمه على الفور للتأكد من أساسياته وبالتالي جعله في متناول الخطوة الموالية وهي مواكبة التعلمات الفصلية"[61]. ويمكن تدبير ذلك داخل الفصول الدراسية في المدرسة وفق القواعد التالية:

1. تحليل ومناقشة ممارسات التدخل: عبر تطوير آليات للتحليل الذاتي لممارسة التدخل في الفصل الدراسي.
2. إنشاء الأنشطة اللاصفية: دعم قدرات ومهارات التلاميذ في إدارتهم للأنشطة اللاصفية.
3. التماسك الإنضباطي: تحديث وتحسين قواعد السلوك والسلامة.
4. تحسين حصص الدعم: دعم تخطيط وتنفيذ وتقييم أنشطة الإشراف والدعم والتتبع الفردي للتلميذ.
5. جعل جميع الشركاء مسؤولين عن ترتيب استحقاق مستوى التلاميذ وجعلهم مسؤولين عن نجاحهم.
6. التربية على القيم داخل المدرسة: إقامة الروابط التي يجب أن توجد بين القيم التي تدعو إليها المدرسة والقوانين القائمة[62].

وفي إطار تنشيط الحياة المدرسية بتفاعلاتها الصفية واللاصفية، فالمدرس مسؤول عن تحديد الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في مادته؛ لتقييم التدخلات التي سيقوم بها والحكم على فعاليتها؛ مع تقديمه لرؤيته الشخصية المتمركزة حول مهامه المتجسد في تقديم الدعم للتلاميذ الذين يعانون من

---

[59] -Louis D'hainaut , **Des Fins aux objectifs de l'éducation** ,Labor- Nathan,1980,P .15.

[60] -Gillig Jean-Marie, **L'aide aux enfants en difficulté a l'école : « Problématique, Démarches, Outils »**, Paris -Dunod,1998,P .20.

[61] -Jean Cardinet, **Évaluation scolaire et pratique,** De Boeck-Wesmael **et** Éditions Universitaires**,** paris, 1988,pp.144-145.

[62] - Mario Gauvreau et Jeannette Girard, **« Une Démarche Pour Augmenter La Contribution Des élèves au Secondaire »**, **Pour des pratiques pédagogiques revitalisées**, Sous la direction de Luce Brossard, éditions multimondes, Canada, 1999, p.55.

اضطرابات في السلوك[63]. لأن المهمة الأساسية لأي مدرسة تتمثل في ضمان تكوين تلامذتها وتطويرهم، وبالتالي فإن دورها الرئيسي هو القيام بنشاط تعليمي وتربوي"[64].

إن السياست التربوية اليوم في سياق سياسات التغيير تُحتم الإشتغال بالمشروع التربوي والذي يدمج الأنشطة التعليمية إلى جانب منظومة الدعم كخطة بديلة موازية للعمل التربوي، مهمتها الحيلولة دون تفشي ظاهرة الفشل الدراسي. فالمشروع التربوي هو الإطار التربوي الذي يحتوي جميع التصورات والأساليب والوسائل والممارسات والتقنيات التي يجب وضعها يوميًا في الفصل.

في أي مشروع للتغيير، من الضروري ربط السبب بالطريقة، لاسيما في مجال التعليم، حيث الممارسات التربوية ليست محايدة، فهي تتبع جميعها من المبادئ والقناعات، بمعنى آخر تهدف جميعها إلى التأثير على المتعلمين. بعد ذلك يصبح من الضروري، قبل اختيار ممارسة ما بحد ذاتها، معرفة أسسها للتأكد من أنها ذات صلة بالهدف الذي تحاول تحقيقه. إن تبني الممارسات التربوية دون تحليل أهميتها التعليمية وتأثيرها على مجرى الحياة اليومية في الفصل ككل هو مواجهة العديد من المشاكل وقبل كل شيء خيبات الأمل الكبيرة.[65]

خاتمة:

نستخلص من خلال ما سبق، أن الدعم التربوي آلية لتحقيق العدالة التصحيحة في أفق تجديد الممارسة التربوية، ووسيلة ناجعة لتحقيق رهان الارتقاء والانصاف وتكافؤ الفرص. لذلك أصبح من اللازم إدراج الدعم التربوي كسياسة عمومية تربوية، تتوخى محاربة الفوارق في التعلمات بين المتعلمين ومن ثم تحقيق العدالة الاجتماعية في إطار المدرسة الدامجة.

الدعم التربوي سياسة تربوية فعالة لتجاوز التعثر الدراسي وتدليل الصعوبات لدى التلاميذ، مما سيساعد على الحد من ظاهرتي الانقطاع والهدر المدرسيين. وهذا يقتضي تفعيله في إطار تصور شمولي للإصلاح التربوي كما جاءت به الرؤية الاستراتيجية، وكما نصت عليه القوانين المنظمة للمنظومة التربوية، لذا فهو رهان مجتمعي كبير، يُحتم على الفاعلين التربويين مدبرين/ات ومفتشين/ات وأساتذة/ات

---

[63] - Bertrand Caron, Claire Lemieux et Ginette Charland, À L'ÉCOLE HENRI-JULIEN, **« Des Petits pas qui Dynamisent Le milieu »** Sous la direction de Luce Brossard, éditions multimondes, Canada, 1999, p.65.

[64] -Michelyne Lortie-Paquette, « **Le référentiel pédagogique, un outil pour concrétiser le projet éducatif en classe** », » Sous la direction de Luce Brossard, éditions multimondes, Canada, 1999, p.154.

[65] -Ibid,p.157.

أن يجعلوا الاهتمام بأولائك المتعلمين الذين خسروا رهان المنافسة المدرسية أولوية الأولويات، وذلك وفق مبدأ العدالة لتوزيع الخيرات التربوية والمدرسية بشكل منصف يضمن إرتقاء الفرد والمجتمع.

نتائج الدراسة:

- توصلت الدراسة إلى أن العلاقات الهرمية والإقصائية في المدرسة والمجتمع قائمة. لذلك يجب أن تكون السياسات التربوية أكثر تركيزًا على العدالة الاجتماعية من أجل تحرير المدارس من أغلال التفاوتات والفوارق. هذا التحرير الذي لا يمكن تحقيقه إلا إذا كانت السياسات التربوية قادرة على الإبداع لمأسسة الدعم التربوي وجعله جزء لا يتجزأ من المناهج.
- إذا كان صانعو السياسات التربوية ملتزمين بتحقيق مبادئ تكافؤ الفرص والعدالة الاجتماعية لجميع المتعلمين، وخاصة أولئك الذين تضرروا من السياسات السابقة وانسحبوا من المدرسة لظروف إجتماعية ومالية ومجالية؛ دون أن ينتفعوا بخدماتها المجانية والعمومية. فعليهم أن يتخذوا قراراتهم المرتبطة بالسياسات بناءًا على دراسات علمية تُكلف فرق البحث لإنجازها.
- تبيّن أن ظاهرتي الفشل والتسرب المدرسيين لا تشمل فقط المغرب، بل هي ظواهر عالمية توجد بفرنسا وأميركا بمعدلات تفوق معدلات ما يوجد بالمغرب. لذلك فكل دولة لها خصوصياتها ولها تحدياتها، ولا يمكن التغلب على المشاكل القائمة بمنظومتنا التربوية إلا بإبداع حلول وطنية محلية تخرج من رحم مقترحات ونتائج الدراسات العلمية ذات الصلة بالظواهر والمشاكل المستشرية بقطاع التربية.
- قضايا الدعم التربوي والانصاف التربوي، كلها قضايا ترتبط بما هو سياسي في العمق، كالقضاء على التفاوتات المجالية والاجتماعية، ولاسيما عندما يتم أخذ الاستثمار في العالم القروي على محمل الجد، لأن اصلاح المنظومة التربوية من شأنه أن ينعكس على جل القطاعات الأخرى وهذا ما توصل إليه تقرير النموذج التنموي الجديد.
- إن السياست التربوية اليوم تحتم الإشتغال بالمشروع التربوي كما هو الحال في التجارب الدولية مثل كندا. وفي المشروع التربوي الذي هو جزء من مشروع المؤسسة والذي تم العمل به في المنظومة لكن لايُركز على دمج الأنشطة التعليمية بأنشطة منظومة الدعم كخطة بديلة موازية للعمل التربوي، مهمتها الحيلولة دون تفشي ظاهرتي الرسوب والفشل المدرسيين.
- تُوضح المقارنة بين المدرسة المغربية والمدرسة الفرنسية في مسألة دور المدرسة في المجتمع، أن المدرسة حقل للصراع الاجتماعي وعدم الاهتمام بها يؤدي إلى نتيجة واحدة هي: إما أن تكون المدرسة حاضنة للجميع ودامجة للفئات الأقل حظًا، وإما أن تكون آلية لإنتاج التفاوت الاجتماعي الغير المنصف.

مقترحات الدراسة:

نقترح مجموعة من المقترحات والتي يُمكن أن يسترشد بها صانعو السياسات التربوية لتجويد الخدمات المدرسية وهي:

1-دعم الجهود المتضافرة للحفاظ على الالتزام بالتعليم العام المجاني والمنصف، وسيتطلب هذا أن يتحدى صانعو السياسات التربوية ضعف انتشار مدارس القرب بالعالم القروي والمدارس الجماعاتية، في محاولة منهم لمنع المزيد من التسرب والاستبعاد المستمر للمتعلمين على أساس الفقر والهشاشة والمجال.

2-تقليل عدد المتعلمين بالفصول الدراسية وزيادة عدد الأساتذة/ت المؤهلين تأهيلاً عاليًا في مجال الدعم التربوي إلى جانب هيئة التدريس.

3- التأكد من أن مصوغات تكوين المدرسين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين تعمل على إعداد المدرسين للتدريس في بيئات تتسم بالفوارق اللغوية والاجتماعية والمادية والمجالية.

4- تكوين الأساتذة في مجال الدعم التربوي تكوينا فعلاً، يستجيب لحاجيات المتعلمين بالمؤسسات التعليمة، في أفق تكوين هيئة خاصة بالدعم التربوي.

5-دعم التحول الجذري في المقارابات البيداغوجية لتنظيم الفصل الدراسي والتخطيط الموجه نحو مقاربة فارقية لا تقوم على المطابقة أو التجانس بين المتعلمين، ولكن على عدم التجانس والاختلاف.

6-دعم الممارسات المدرسية التي تعمل على ادراج الدعم ضمن اولويات المشروع التربوي للمؤسسة مع تبسيط المساطير المتعلقة بالجانب المالي لتسهيل عملية تنزيل المشروع.

7-إعادة تنظيم وتدقيق التشريعات المنظمة لمنظومة الدعم التربوي لتكون مسايرة لسياسات التغيير، ولتساهم في تحقيق الإنصاف المقرون بالنجاح المدرسي. فإذا تم اتباع هذه المقترحات والعمل على تنزيلها بنجاح، سيكون صانعو السياسات التربوية العمومية قد قرروا أن يكون التعليم ديمقراطيًا حقًا.

قائمة المصادر والمراجع المعتمدة:

1-الكتب والمقالات بالعربية:

1) ابن منظور، **لسان العرب**، مادة العدالة، الجزء 2 ، تقديم عبد الله العيلالي، دون طبعة، دراسات العرب، بيروت لبنان.
2) أرسطو طاليس، **علم الأخلاق إلى نيقوماخوس**، ترجمة أحمد لطفي السيد، ج2 ، د.ط، مطبعة دار الكتب المصرية، القاهرة، 1924.
3) أندريه لالاند، **موسوعة لالاند الفلسفية**، ترجمة خليل أحمد خليل، م2 ،منشورات عويدات، بيروت-باريس، الطبعة الثانية، 2001 .
4) خالد أعبو، **مجلة المدرسة المغربية**، محور العدد، **المدرسة والديمقراطية**، العدد 8/7 نونبر، مطبعة النجاح الجديدة، الرباط، 2017.
5) خالد المير وادريس قاسمي، **سلسلة التكوين التربوي رقم 6**، الطبعة الأولى، 1997.
6) عبد الكريم بزاز، **المدرسة وإعادة الإنتاج الإجتماعي حسب بيار بورديو**، مجلة ثقافات، عدد 23، 2010.
7) عبد الناصر أشلواو، **"الدعم التربوي آلية للارتقاء بالممارسة التعليمية التعلمية"**، مسالك التربية والتكوين، المجلد 2 العدد 2، 2019.
8) عبد الوهاب الكيالي ، **الموسوعة السياسية**، ج1(من العين إلى القاف)، د.ط، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، لبنان، د.س.
9) علمي شنتوفي مصطفى، **بيداغوجيا الدعم والتقوية بين التنظير والتطبيق**، جريدة معالم تربوية العدد 9 دجنبر 1997.
10)عمر التاور، **"المدرسة والمجتمع بالمغرب أية علاقة؟"**، مجلة المدرسة المغربية، العدد6، فبراير 2014.

11)فوزي بوخريص، **محاضرات مجزوءة السياسة التربوية**، الفصل الثاني، ماستر سوسيولوجيا التربية، كلية الأداب والعلوم الإنسانية القنيطرة، ص 7، موسم 2019-2020.

12)فيليب ميريو، **"ابتكار المدرسة من جديد"**، ترجمة حماني أقفلي، مجلة المدرسة المغربية، العدد6، فبراير 2014.

13)محمد الأشهب، **"جدلية المدرسة والمجتمع،"** قراءة في العوائق الاجتماعية للإصلاح التربوي، مجلة المدرسة المغربية، العدد6، فبراير 2014.

14)محمد الداهي، **"المدرسة والديمقراطية الحصيلة والرهان"**، مجلة المدرسة المغربية، عدد مزدوج 8/7، نوفبر 2017.

15)محمد السوالي، **السياسات التربوية الأسس والتدبير**، ترجمة مصطفى حسني، دار الأمان -الرباط والدار العربية للعلوم ناشرون-لبنان، الطبعة الأولى، 2012.

16)محمد الصغير جنجار، **"المدرسة والمجتمع، تحليل لعلاقتهما في ضوء نتائج المقارنات الدولية"**، مجلة المدرسة المغربية، العدد6، فبراير 2014.

17)منوبي غباش، **"تصور العدالة الشرط الإجرائي والتأسيس الأخلاقي"**، مجلة، يتفكرون، العدد 10،2017.

18)هيئة التحرير، **تحديدات مفاهيمية**، مجلة دفاتر التربية والتكوين، عدد مزدوج 6 و 7 ملف ماي،2012.

2-التقارير والدلائل والمذكرات الوزارية

1) المغرب الممكن، الطبعة الأولى، 2006.

2) المذكرة الوزارية رقم 138، المديرية العامة للشؤون التربوية بوزارة التربية الوطنية المغربية، المؤرّخة بـ 1997/10/20

3) وزارة التربية الوطنية، **تكوين معلمي السنة السادسة من التعليم الأساسي**، 1986.

4) وزارة التربية الوطنية، **الملتقى التربوي الخاص بوضع المعالم الرئيسية لاستراتيجية الدعم التربوي**، يوليوز1998.

5) وزارة التربية الوطنية، **التقرير التركيبي للبرنامج الاستعجالي**، نونبر 2008.

6) وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، قطاع التعليم المدرسي، **المشروع 5، دليل إعداد وتدبير أنشطة الدعم – السلك الإعدادي**، 2009.

7) الدفتر التربوي، السلك الأول من التعليم الأساسي، أيام المراجعة والمؤازرة.

8) المجلس الأعلى للتعليم، **مدرسة العدالة الاجتماعية مساهمة في التفكير حول النموذج التنموي**، 2018.

9) وزارة التربية الوطنية، **المقرر الوزاري رقم 21-084 بتاريخ شتنبر 2021 في شأن لتنظيم السنة الدراسية** 2021-2022

10) المجلس الأعلى للتعليم، **الرؤية الاستراتيجية 2015-2030**.

3-الكتب والمقالات باللغات الأجنبية:

1) Bertrand Caron, Claire Lemieux et Ginette Charland, **À L'école Henri-Julien**, **« Des Petits pas qui Dynamisent Le milieu »** Sous la direction de Luce Brossard, éditions multimondes, Canada, 1999.

2) Catherine Sanson-Stern, **échec scolair**e, des solutions pour se réconcilier avec l'école, Éditions Fabert, Paris – France,2011.

3) Daco Pierre , **Les prodigieuses victoires de la psychologie moderne,(**collection marabout, verviers, Belgique : Presses de Gérard et Cº,1996.

4) Daniel Pasquier, **Agir pour La Réussite Scolaire**, Hachette Education,paris,1992.

5) Donald L.Beggs.Emest.L.Lewis, **Measurement and Evaluation in the Schools**, (Boston Miffinco),1978.

6) Ellen Brantlinger, **« Winners Need Losers: The Basis for School Competition and Hierarchies »**, **Who Benefits From Special Education?: Remediating (Fixing) Other People's Children**, edited by Ellen Brantlinger, edition published in the Taylor & Francis e-Library, 2008.

7) Gillig Jean-Marie, **L'aide aux enfants en difficulté a l'école : « Problématique, Démarches, Outils »**, Paris -Dunod,1998.

8) Jacky Beillerot et Nicole Mosconi, **Traité Des Sciences et des Pratiques de L'éducation**, éditions Dunod, Paris, 2006.

9) Jean Cardinet, **Évaluation scolaire et pratique,** De Boeck-Wesmael **et** Éditions Universitaires**,**paris,1988.

10) Louis D'hainaut, **Des Fins aux objectifs de l'éducation**, Labor- Nathan,1980.

11) Mario Gauvreau et Jeannette Girard, **« Une Démarche Pour Augmenter La Contribution Des élèves au Secondaire »**, **Pour des pratiques pédagogiques revitalisées**, Sous la direction de Luce Brossard, éditions multimondes, Canada, 1999.

12) Michelyne Lortie-Paquette, « **Le référentiel pédagogique, un outil pour concrétiser le projet éducatif en classe** », Sous la direction de Luce Brossard, éditions multimondes, Canada, 1999.

13) Rawls, John, **A Theory of Justice**, Oxford, University Press, 1972.

المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي. العدد الحادي عشر (11)
مجلة دولية محكمة. رقم الإيداع الدولي الورقي: 2550-5688. رقم الإيداع الدولي الرقمي: 2658-9079 .
مجلة مفهرسة بالمعهد المغربي للمعلومات العلمية والتقنية. مقالات ذات معرف الكائن الرقمي. تحليلات
معامل التأثير والاستشهادات المرجعية العربي "أرسيف" : معامل التأثير= 0.1321/ فئة Q4/ متوسط
المعامل = 0.511.

السياسة التعليمية بالمغرب وتكافؤ الفرص: تعميم التعليم الأولي.

د. بوشعيب زيات/ مختبر الدراسات القانونية والسياسية/ جامعة السلطان مولاي سليمان/ المغرب
عبد الله وسخين/ مختبر الدراسات القانونية والسياسية /جامعة السلطان مولاي سليمان/ المغرب

ملخص

منذ بداية الألفية الثالثة، بدأ المغرب سلسلة من البرامج الإصلاحية لمنظومة التربية والتكوين عنوانها الأساس تعميم التمدرس وجودة التعلمات بما يضمن الإنصاف وتكافؤ الفرص . وقد تزامنت هذه الخطط مع برامج دولية تبنتها الأمم المتحدة. وهكذا، سطر المغرب مجموعة من الالتزامات خصوصا في مجال التعليم الأولي حاول تنزيلها في إطار الميثاق الوطني للتربية والتكوين وما تلاه من البرنامج الاستعجالي 2009-2012، والرؤية الاستراتيجية التي أطرها القانون الإطار 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي. وتعد خارطة الطريق 2022-2026 آخر الخطط الوطنية الرامية لمواصلة إصلاح المنظومة التعليمية بالمغرب. واهتمت هذه الخارطة بدورها بتعميم التعليم الأولي، لكن بعض مقتضياتها، خصوصا تحديد عدد الأطفال اللازم لفتح أقسام لهذا المستوى، قد يمس بجوهر مبدأ تكافؤ الفرص، كما أنه قد يؤدي إلى تراجع نسب تعميم التعليم الأولي التي عرفت في السنوات الأخيرة ارتفاعا مطردا.

الكلمات المفتاح: التعليم الأولي، تكافؤ الفرص، التعميم.

Abstract

Since the beginning of the third millennium, Morocco has initiated a series of reform programs for the education and training system whose main objective is the universalization of schooling and the quality of learning so as to guarantee fairness and equal opportunities. These plans coincided with international programs adopted by the United Nations. Thus, Morocco has made a set of commitments, particularly in the field of preschool education, which it has attempted to implement within the framework of the National Charter for Education and Training and the program of emergency 2009-2012 and the strategic vision framed by framework law 51.17 linked to the system of education, training and scientific

research. The 2022-2026 roadmap is the latest national plan aimed at continuing the reform of the education system in Morocco. This roadmap, in turn, was focused on the universalization of preschool education, but some of its requirements, including the precision of the number of children needed to open sections at this level, may affect the essence of the principle of equal opportunities, and can also lead to a decline in the universalization rates of preschool education, which have continued to increase in recent years.

Keywords: preschool education, equal opportunities, generalization.

مقدمة

في هذه الورقة المقتضبة سنحاول مقاربة الإشكالية التي يطرحها تكافؤ الفرص من خلال هدف تعميم التعليم الأولي بالمغرب. ونستحضر في هذا الصدد الإطار التنزيلي لخارطة الطريق 2023-2024، خصوصا ما تعلق بالنتيجة الرئيسية رقم 2 للبرنامج المندمج للتعليم الأولي. هذه النتيجة المنتظرة تتحدث عن ضرورة تحقيق عدد أطفال لا يقل عن 15 طفلا بالقسم بالتعليم الأولي. وقبل ذلك فإن مقررا لوزير التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي يؤكد على أنه "يتعين ألا يقل عدد الأطفال في كل قسم (قسم التعليم الأولي) عن 15 ولا يتجاوز 30 طفلا(ة)، مع ضمان حق التمدرس وتوفير العرض التربوي ومراعاة خصوصيات الوسط القروي والشبه القروي"[1]. بالتالي فنحن بصدد طرح السؤال حول إمكانية المزاوجة بين هذا الشرط، وبين تعميم تعليم أولي ذي جودة لكافة الأطفال من الفئة العمرية 4-5 سنوات يراعي خصوصية الوسط القروي ذات الكثافة السكانية الضعيفة.

وعند الحديث عن التعليم الأولي فإننا نقصد به تلك "المرحلة التربوية التي تتكفل بها المؤسسات التي يقبل فيها الأطفال المتراوحة أعمارهم بين أربع سنوات كاملة وست سنوات. ويهدف... تيسير نموهم البدني والعقلي والوجداني وتحقيق استقلاليتهم وتنشئتهم الاجتماعية" [2]. وقد أوصى تقرير المجموعة الموضوعاتية المكلفة بتقييم السياسات العمومية بمجلس النواب بالتفكير في اعتماد مفهوم التربية ما قبل المدرسية بدل مفهوم التعليم الأولي بالنظر إلى خصوصية هذه المرحلة العمرية التي ترتكز على التربية والتنشئة أكثر من التعليم والتدريس[3].

[1] مقرر لوزير التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي رقم 20/028 بتاريخ 21 يوليوز 2021 في شأن المصادقة على دليل المساطر لدعم مشايع الجمعيات المكلفة بتدبير أقسام التعليم الأولي المدمجة في المؤسسات التعليمية العمومية، ص5.

[2] قانون رقم 05.00 بشأن النظام الأساسي للتعليم الأولي. (2000). الجريدة الرسمية عدد 4798، ص 1184.

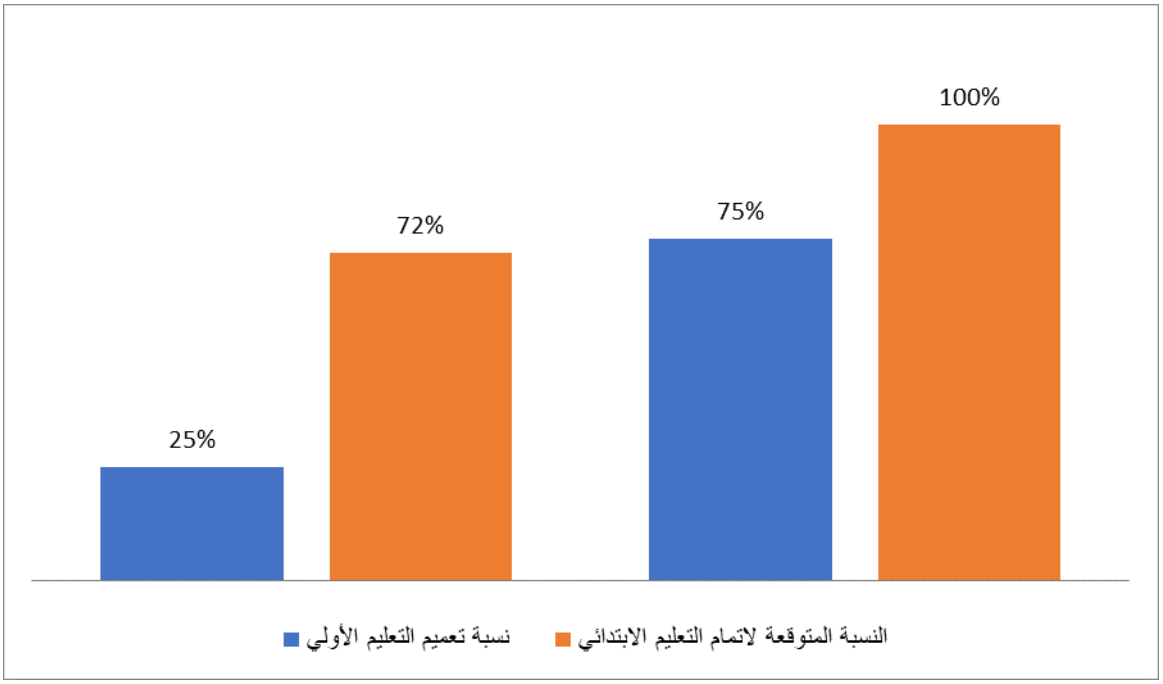
[3] مجلس النواب المغربي، التعليم الأولي، تقرير المجموعة الموضوعاتية المكلفة بتقييم السياسات العمومية، دورة أبريل 2021، ص277.

إن الميثاق الوطني للتربية والتكوين جعل من التعليم الأولي أساسيا في تيسير التفتح البدني والعقلي والوجداني للطفل ومحققا لاستقلاليته وتنشئته الاجتماعية، وهو مدخل يمكن من تجويد تعلمات التلميذ(ة) في ما يستقبل من مساره الدراسي. ومن هذه الأهمية جاءت الرسالة التي وجهها الملك للمشاركين في اليوم الوطني حول التعليم الأولي يوم 18 يوليوز 2018، والتي أكدت على "أهمية التعليم الأولي في إصلاح المنظومة التربوية، باعتباره القاعدة الصلبة التي ينبغي أن ينطلق منها أي إصلاح، بالنظر لما يخوله للأطفال من اكتساب مهارات وملكات نفسية ومعرفية، تمكنهم من الولوج السلس للدراسة، والنجاح في مسارهم التعليمي، وبالتالي التقليص من التكرار والهدر المدرسي".

ولتبيان أهمية التعليم الأولي يمكن ملاحظة مدى تأثير تلقيه على اتمام الأطفال لباقي المسار الدراسي خصوصا في الابتدائي (المبيان1). فكلما زادت نسبة المستفيدين من التعليم الأولي، زادت النسبة المتوقعة لإتمام التعليم الابتدائي عندهم. ويمكن تفسير ذلك بالمهارات والكفايات التي يتلقاها الأطفال في هذه المرحلة مما يساعدهم على النجاح في التعليم الابتدائي. ذلك أن جزء من عدم اتمام الدراسة الابتدائية مرتبط بالتكرار وعدم القدرة على مواكبة سير الدراسة بهذا السلك.

المبيان (1): الترابط بين نسبة اتمام التعليم الابتدائي ونسبة تعميم التعليم الأولي في البلدان ذات الدخل المنخفض[4]

[4] IIPE-UNESCO, UNICEF, PME. (2019). La petite enfance dans la planification sectorielle de l'éducation, P10.



ولئن كانت أهمية التعليم الأولي بارزة في ضمان جودة باقي الأسلاك التعليمية بالمغرب، فإن نجاح هذا المشروع يقتضي العناية بمبدأ الإنصاف وتكافؤ الفرص، للحفاظ على نفس النهج الذي يتوخى التعميم والجودة. هذا الأمر يستدعي ابتكار آليات كفيلة بالحفاظ على المكتسبات، ودعمها، وتطويرها بغاية الوصول للأهداف المنشودة، خصوصا أن التوصيات الدولية تدعو لجعل التمويل المخصص للتعليم الأولي لا يقل عن 10% من الميزانية المخصصة للتربية والتعليم ومنح الأولوية للمناطق المهمشة[5].

ولمقاربة الإشكالية التي أشرنا إليها أعلاه، سنحاول استحضار بعض الوثائق الرسمية، مع استعراض لبعض الأدبيات التي قد تكون لها علاقة بمجال التعليم الأولي حتى نصل إلى خلاصات قد تسهم في حل نسبي لهذا الإشكال. ومن أجل ذلك سنقسم هذا الموضوع إلى ثلاث محاور رئيسية. وهكذا سنتطرق بداية للالتزامات الوطنية والدولية للمغرب في مجال التعليم الأولي، ثم ننتقل بعدها لأهمية تكافؤ الفرص كأساس لتعميم التعليم الأولي، ونختم بالخلاصات التي قد تكون منطلقا لمقترحات الحلول.

أولا التزامات المغرب في مجال التعليم الأولي:

[5] Réunion mondiale sur l'éducation 2018 , 3-5 décembre 2018 , P 40

يعد الميثاق الوطني للتربية والتكوين أهم وثيقة إصلاحية لمجال التعليم بالمغرب باعتبارها انبثقت من توافق وطني كبير بين أغلب مكوناته الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، كما أن باقي الاصلاحات التي تلته استمدت مرجعيتها منه. وفي ارتباط بالتعليم الأولي فقد ضم الميثاق هذا المستوى التعليمي إلى هدف التعميم إسوة بباقي الأسلاك التعليمية خصوصا الابتدائي والإعدادي، وهو ما يمكن أن يقرأ في المادة 24 منه حيث "يقصد بالتعميم تعميم تربية جيدة على ناشئة المغرب بالأولي من سن 4 إلى 6 سنوات". بعدها تأتي المادة 25 من نفس الوثيقة لتلزم الجهات المختصة بجعل العشرية 2009/2000 عشرية للتربية والتكوين، يحظى فيها التعليم الأولي بالأولوية القصوى إذ "ستسهر سلطات التربية والتكوين ... على رفع تحدي التعميم السريع للتعليم الأولي والابتدائي والاعدادي في جميع أرجاء المملكة... مع إيلاء الفتاة في العالم القروي عناية خاصة." وحدد الميثاق الوطني للتربية والتكوين سنة 2004 موعدا لتعميم التعليم الأولي.

وعلى إثر التعثر الذي عرفه تنزيل الميثاق الوطني للتربية والتكوين، جاء البرنامج الاستعجالي 2012/2009 ليجعل هو الآخر من بين التزاماته تعميم التعليم الأولي في أفق سنة 2015. وقد التزم المغرب على تطوير العرض التربوي العصري في التعليم الأولي في مجموع التراب الوطني أساسه تكافؤ الفرص بين القطاعين الخاص والعمومي وذلك ب – :تدخل حاسم للدولة في المناطق القروية والمهمشة بفتح أقسام للتعليم الأولي بمؤسسات التعليم الابتدائي ؛ –مساهمة قوية للقطاع الخاص في المجال الحضري مقابل إجراءات للدعم والتحفيز[6]. ولتعزيز مبدأ التكافؤ والتضامن بين مختلف المناطق والجهات، ولفعالية تدبير المشاريع، سيتم اعتماد إستراتيجية جديدة لتوزيع الموارد، تركز على المناطق الهشة والأكثر خصاصا.[7]

من جانبها، ركزت الرؤية الاستراتيجية 2015–2030 على أهمية التعليم الأولي واقترحت جعله إلزاميا للدولة والأسرة، ودمجه في سلك الابتدائي بكيفية متدرجة. ولمنح هذا المقترح القوة القانونية، ولتفادي تعثرات البرامج السابقة المرتبطة بهذا المجال، فقد نصت المادة الثامنة من القانون الإطار 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي على جعل التعليم الأولي والابتدائي يشكلان معا "سلك

[6] وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، التقرير الملخص للبرنامج الاستعجالي 2009-2008، ص10
[7] نفس المرجع، ص48

التعليم الابتدائي"، لينتقل المشرع بعدها ليربط التعليم الابتدائي بالإعدادي فيما سماهما "سلك للتعليم الإلزامي". وتم تحديد آجال للتعميم لا يتجاوز الست سنوات بعد صدور القانون الإطار[8].

وتلتقي هذه الالتزامات الوطنية السالفة مع الالتزامات الدولية للمغرب خصوصا انخراطه الصريح من أجل تحقيق الأهداف التنموية للألفية 2015، والتي اهتمت في مجال التربية على تحقيق تعميم التعليم الإلزامي. وبنفس الانخراط التزم المغرب بأهداف التنمية المستدامة 2030، والتي تركز على "ضمان أن تتاح لجميع الفتيات والفتيان فرص الحصول على نوعية جيدة من النماء والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة والتعليم قبل الابتدائي حتى يكونوا جاهزين للتعليم الابتدائي بحلول عام 2030"[9]. وترتبط هذه الغاية بمؤشرين أساسيين يتعلقان بنسبة الأطفال الذين تقل أعمارهم عن الخامسة والمسجلين في التعليم الأولي، و كذا المستفيدين من تعليم أولي منظم قبل سنة واحدة من الالتحاق الرسمي بالتعليم الابتدائي[10]. أما المشروع الأول من المشاريع المفعلة للقانون الإطار 51.17 فإنه يتوخى إدماج الأطفال البالغين ثلاث سنوات بعد تعميمه على الفئة العمرية 4-5 سنوات.

وقد جاءت خارطة الطريق 2022-2026 وإطارها التنزيلي 2023-2024 لتعيد تشكيل الالتزامات التي سبقت خصوصا مضمون القانون الإطار 51.17، فحدد نسبة التعميم المنظرة في حدود 90% عوضا عما أشارت إليه بطاقة المؤشر رقم1[11] الخاصة بالمشروع الأول و الذي حدد النتيجة المنتظرة بخصوص نسبة التمدرس الصافية بالتعليم الأولي بكل أنواعه (الأطفال البالغين أعمارهم 4-5 سنوات) بلوغ نسبة 100% برسم الموسم الدراسي 2026/2025. كما أن خارطة الطريق لم تتطرق للفئة العمرية البالغة ثلاث سنوات وكيفية إلحاقها بالمستفيدين بالتعليم الأولي . لكن الإشكال الأساس المطروح هو مدى توافق كل هذه الالتزامات خصوصا هدف التعميم ومبدأ تكافؤ الفرص في ظل النتيجة الرئيسية الثانية للإطار التنزيلي لخارطة الطريق في شقها المتعلق بالحد الأدنى اللازم من الأطفال الواجب توفره في أقسام التعليم الأولي.

[8] بوشعيب زيات، عبدالله وسخين، جودة التعليم بالمغرب وأهداف التنمية المستدامة، العدالة التربوية -التعليمية دعامة لمؤسسة نموذجية مستقبلية، إشراف وتنسيق نورالدين أرطيع وعزيز أوسو، المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية، برلين، 2023، ص 132.

[9] الجمعية العامة للأمم المتحدة.(2015). تحويل عالمنا: خطة التنمية المستدامة لعام 2030، ص22.

[10] الجمعية العامة للأمم المتحدة.(2015). تحويل عالمنا: خطة التنمية المستدامة لعام 2030، ص ص 6-7.

[11] وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، مؤشرات تتبع المشروع رقم1 المتعلق بالارتقاء بالتعليم الأولي وتسريع وتيرة تعميمه، نونبر 2020، ص 3.

ثانيا الانصاف وتكافؤ الفرص كأساس لتعميم التعليم الأولي

تعرف المادة2 من القانون الإطار 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العليم الإنصاف وتكافؤ الفرص بأنه "ضمان الحق في الولوج المعمم إلى مؤسسات التربية والتعليم والتكوين، عبر توفير مقعد بيداغوجي للجميع بنفس مواصفات الجودة والنجاعة، دون أي شكل من أشكال التمييز". إن تكافؤ الفرص التعليمية هو المثل الأعلى الذي تطرحه معظم المجتمعات المعاصرة، وله انعكاسات في المجالات التعليمية، والاقتصادية والاجتماعية والسياسية. فالتنمية المتكاملة للشخص يجب أن تكون، وهي هدف كل تعليم، ممكنة لجميع الأفراد دون استثناء، بغض النظر عن الجنس أو الطبقة الاجتماعية أو المنطقة. والسعي لتحقيق هدف تكافؤ الفرص التعليمية يعني إتاحة الفرصة لكل فرد لتطوير جميع جوانب شخصيته قدر الإمكان وفقًا لقدراته واهتماماته[12]. ويعتبر الإنصاف وتكافؤ الفرص بمنظومة التربية والتكوين من بين المقومات الهامة لعملية الإصلاح، إذ يحرص هذا المجال في تكامل مع باقي مجالات الرؤية الاستراتيجية، على ضمان تعميم التعليم والتكوين بفرص متكافئة لعموم الأشخاص، مع القضاء على جميع التفاوتات بمختلف أنواعها المجالية والاجتماعية والنوعية[13].

ويتطلب تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية أولاً المساواة في الوصول. ففي ظل عدم فتح أقسام للتعليم الأولي في جميع الدواوير والمناطق لا يمكن الحديث عن تكافؤ الفرص. كما أن مراعاة خصوصية الفئة المستفيدة من هذا التعليم تلزم القائمين على الشأن التربوي اعتماد معايير ملائمة وعدم اسقاط معايير أسلاك تعليمية مختلفة[14] على هذا الصنف بالأخص عند توطين الأقسام التي يجب أن تراعي معيار القرب حتى يتسنى تحقيق الهدف المنشود، مما قد يجعل البنيات الحالية غير مستوعبة لتحقيق الأهداف وبالأخص في المناطق النائية وذات الكثافة السكانية الضعيفة.

إن ضمان إمكانية الوصول هذه، لا تحقق لوحدها تكافؤ الفرص. فوصول التعليم الأولي إلى كثير من المناطق، لم يحقق هذه الغاية التعليمية بعد، لأن الجمعيات الموكول لها تدبير هذا التعليم تختلف في كثير من الأشياء. فطرق انتقاء المربيات والمربين، ومدى تكوينهم تكوينا يلائم هذا الصنف من التعليم يختلف حسب تجربة كل جمعية. بجانب هذا الأمر فالإمكانات المادية تختلف من جمعية إلى أخرى والتي

[12] Conseil supérieur de l'éducation, Egalisation des chances en éducation, Québec, 1980, P9
[13] المذكرة 47*20 بتاريخ 18 شتنبر 2020 بشأن تفعيل أحكام القانون الإطار رقم 17/51 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين
[14] يتم بناء المؤسسات التعليمة الابتدائية والثانوية بسلكيه وفق معايير مرتبطة بأعداد المتمدرسين الواجب توفرهم.

تتجلى بالخصوص في تجهيز حجرات التعليم الأولي بالوسائل التعليمية، والمقررات التي تهم هذه الفئة، دون أن نغفل أثر التأخر في صرف أجور العاملين بالقطاع عند بعض الجمعيات وما يؤثر في مردودية المربيات والمربين بالخصوص[15].

إن المشروع رقم 1 الخاص بتنزيل القانون الإطار 51.17 قد أخذ بعين الاعتبار كل ما سبق فنجده يؤكد على " توسيع العرض التربوي بالتعليم الأولي وتركيز الجهود على الحد من التفاوتات بين الفئات والجهات، وخاصة بالمناطق القروية والنائية، وشبه الحضرية، وتلك التي تعاني خصاصا ملحوظا في مجال البنيات التحتية التعليمية، وذلك بتعزيز الفضاءات الملائمة للتمدرس وتزويدها بالتجهيزات الضرورية بما فيها الولوجيات والبنيات الرياضية والتثقيفية، وإعادة تأهيل مؤسسات التعليم الأولي القائمة . ويهدف هذا المشروع أيضا إلى تحسين جودة التعليم الأولي، بكل مكوناته، لاسيما منها المناهج ومعايير الجودة، والتكوين الأساس والمستمر للمربيات و المربين. واعتماد نموذج بيداغوجي متجدد وخالق، يأخذ بعين الاعتبار المكاسب الرائدة في مجال علوم التربية و تقوية والتجارب الناجحة في هذا المجال، وتطوير نماذج التعليم الحالية، لتحسين جودة العرض التربوي بمختلف وحدات التعليم الأولي، في كل جهات المملكة. والعمل على تنزيل الإطار المنهاج الجديد وإعداد الدلائل البيداغوجية الخاصة بتنزيله. والحرص على التأهيل التربوي للتعليم الأولي التقليدي"[16].

وفي هذا السياق الذي يعرف تنزيل خارطة الطريق 2022-2026 خصوصا الإطار التنزيلي 2023-2024 بهدفه الأول المرتبط بالتعليم الأولي والموسوم بتوسيع العرض تماشيا مع الطلب، والنتيجة الرئيسية الثانية المنتظرة لهذا الهدف، والمتعلقة بتحديد نسبة أقسام التعليم الأولي التابعة للوزارة ب 15 طفلا كحد أدنى، من خلال وضع نماذج مبتكرة للمناطق الصعبة الولوج أو ذات الكثافة السكانية المنخفضة، ودراسة و تجريب نماذج جديدة لهذه المناطق، فإن إشكالية الوصول للتعليم الأولي ستطرح لاشك. هذه الإشكالية قد يكون منطلقها استحضار الجانب الاقتصادي والمالي قبل استحضار الجانب الاجتماعي والمكاسب البعيدة المدى التي يمكن جنيها من توفير تعليم أولي ذي جودة ولو في المناطق ذات الكثافة الضعيفة. هذا الطرح الذي تطرحه خارطة الطريق سيؤدي إلى نمو عدم المساواة الاجتماعية والتعليمية. وقد تبرر هذه السياسات الصارمة بخصوص أعداد الأطفال بأقسام التعليم الأولي بتكاليف المستخدمين. إن التعليم، الذي كان يُعترف به في السابق كاستثمار عام مفيد للمجتمع ككل، يبدو الآن

[15] Conseil supérieur de l'éducation, Egalisation des chances en éducation, Québec, 1980 , P10
[16] المذكرة 47*20 بتاريخ 18 شتنبر 2020 بشأن تفعيل أحكام القانون الإطار رقم 17/51 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين

أكثر فأكثر سلعة خاصة، وتكلفة يجب على الدولة أن تتقاسمها بشكل متزايد مع المستفيدين منها. ومع ذلك، فإن هذا المنطق أصبح موضع تساؤل بشكل متزايد[17].

ومع ذلك، فإن توطين أقسام التعليم الأولي بشكل عادل ليس مجرد مسألة منطق رياضي. فقواعد الجدارة أو الحاجة أو الصدفة أو حتى القدرة على الدفع قد لا تكون معايير كافية لضمان التوزيع العادل. فكل مجال له خصوصياته الخاصة وحكمه الخاص. فالعدالة تقتضي أن يتم التوزيع حسب السياق. فهناك أشياء توزع وفق قاعدة المساواة، وأخرى حسب قاعدة الحاجة، وأشياء حسب القدرة على الدفع، وأخرى حسب قاعدة الجدارة.[18]

إن هذه المناطق الصعبة وذات الكثافة السكانية الضعيفة تجتمع فيها عوامل تحتم علينا جعلها أولوية في تعميم التعليم الأولي. فنسب الفقر تظل مرتفعة. والهجرة ظاهرة تلازم هذه المناطق فتسبب في ضعف الكثافة السكانية بها، ومن ثم يؤثر دخل الأسرة على الطلب على تعليم الأطفال. أما معدل الأمية بهذه المناطق فيظل مرتفعا [19]. وبما أن المستوى التعليمي للأبوين وخصوصا الأم له تأثير على الطلب على التعليم الأولي وحالات الفشل الدراسي، فإن التدخل في هذه المناطق يصبح ضروريا لتمكين أطفالها من فرص النجاح إسوة بالمناطق الحضرية حيث المستوى التعليم للأبوين أعلى[20]، مما يجنبنا جعل الوصول إلى التعليم الأولي في وقت مبكر جدًا مخصصًا للنخبة، وفي الحواضر أو المناطق ذات الكثافة السكانية المرتفعة فقط.

ثالثا مناقشة عامة

إن عدم المساواة في الخبرة التعليمية والمدرسية خلال مرحلة الطفولة المبكرة والتعليم الإلزامي له تأثير حاسم على إمكانيات متابعة الدراسات الموالية. وبالتالي فإن التوجه المطلوب يتمثل في تركيز الجهود

---

[17] Conseil supérieur de l'éducation , Remettre le cap sur l'équité Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016, Septembre 2016, Québec,P7.

[18] Conseil supérieur de l'éducation , Remettre le cap sur l'équité Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016, Septembre 2016, Québec,P 17.

[19] بلغت نسبة الأمية في الوسط القروي 47% مقابل 22% في الوسط الحضري سنة 2014.
الوكالة الوطنية لمحاربة الأمية، خارطة الطريق 2017-2021، ص9.

[20] Antoine BOMMIER, « Introduction à l'approche économique de la demande d'éducation », LA DEMANDE D'EDUCATION EN AFRIQUE ETAT DES CONNAISSANCES ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE , Sous la Direction de Marc PILON et Yacouba YARO, Numéro 1 janvier 2001, Réseau sur la famille et la scolarisation en Afrique , P56.

والموارد حيث يكون لها أكبر الأثر على أكبر عدد ممكن من الأفراد، أي في مرحلة التعليم الأولي وأثناء التعليم الإلزامي. ويجب علينا بالفعل القيام بالاستثمارات اللازمة لجعل جميع المدارس متكافئة وتمكينها من الوسائل اللازمة من أجل تعليم ذي جودة[21].

إن طرح التفكير في أشكال "جديدة" و"مبتكرة" للتعليم الأولي بالمناطق الصعبة وذات الكثافة الضعيفة لا تستقيم إذا كان منطلقه اقتصاديا أي من خلال حساب التكلفة المادية، ذلك أن هذا المنطق يتعارض أولا مع القانون الإطار الذي يتحدث عن الإلزامية للفئة العمرية 4-16 سنة، ويتعارض مع الأهداف التي سطرها نفس القانون والمتمثلة في التعميم بعد ست سنوات من صدوره أي 2025[22]. كما أن الأمر يتناقض مع جميع الأدبيات التي حرصت عليها مختلف الوثائق الإصلاحية للتربية والتكوين من ميثاق وطني للتربية والتكوين، والبرنامج الاستعجالي، والرؤية الاستراتيجية التي أجمعت على الاهتمام بالمناطق الصعبة وذات الخصاص. ومن خلال المنطق المادي والاقتصادي فإن طرح إشكالية عدد الأطفال في المناطق الصعبة وذات الكثافة الضعيفة غير مبرر إذا علمنا أن هذه المناطق تعاني في التعليم الابتدائي ما تعانيه في التعليم الأولي. فكم من وحدة مدرسية بها مجموع تلاميذ لا يتجاوز الخمسة عشر تلميذا ومع ذلك يتم توفير أطر تربوية، وبنية مادية لها، في حين بدأنا بالانشغال بهذا المعطى ولم نحقق بعد التعميم المنشود وهو الذي لن يكلف أكثر مما يكلفه التعليم الابتدائي بهذه المناطق[23]. وبالتالي فإن أي محاولة لعدم التعامل المتكافئ والمتساوي بين التعليم الابتدائي والأولي يخرج هذا الأخير عن دائرة الإلزامية كما يوسع فجوة عدم تكافئ الفرص التعليمية بين جميع الأطفال بالمغرب، وبالتالي التمييز بيهم على أساس المناطق التي ينتمون إليها.

في ظل هذا الوضع فإن الدراسة التي أطلقتها اليونيسف لإيجاد حلول لهذه الإشكالية تبقى مهمة. ويمكن أن تدعم باقتراحات أخرى يتم في الأخير اختيار أنجعها بما يضمن تكافؤ الفرص لكافة الأطفال بالمغرب بما يسمح لهم بتحقيق النجاح الدراسي المنشود. وبما أننا اشرنا في أعلاه إلى أن هذه الإشكالية (كثافة سكانية ضعيفة) يتشاركها التعليم الابتدائي والأولي في المناطق ذات الكثافة السكانية الضعيفة،

---

[21] Conseil supérieur de l'éducation , Remettre le cap sur l'équité Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016, Septembre 2016, Québec, P69

[22] " الحرص على الزاميته بالنسبة لجميع الأطفال المتراوحة أعمارهم ما بين 4 و16سنة. وكذا جعل التعليم الأولي إلزاميا بالنسبة للدولة والأسر، وتخويل تمييز إيجابي لفائدة الأطفال في المناطق القروية وشبه الحضرية ومناطق ذات العجز والخصاص، و ضمان الحق في ولوج التربية والتعليم والتكوين لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة أو في وضعيات خاصة"
المذكرة 47*20 بتاريخ 18 شتنبر 2020 بشأن تفعيل أحكام القانون الإطار رقم 17/51 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين

[23] بمنطق حسابي واقتصادي قد تكلف وحدة مدرسية في منطقة ذات كثافة سكنية ضعيفة أجر أستاذ واحد على الأقل لمجموع تلاميذ يقلون عن 15 تلميذا وهو أجر أقل بكثير مما يكلفه قسم للتعليم الأولي الذي يتم دعمه في إطار الاتفاقيات الأولى الموقعة مع الجمعيات بأقل من خمسين ألف درهم للسنة.

فإن تكليف أساتذة التعليم الابتدائي بهذه المناطق بالتعليم الأولي، بعد قبولهم، قد يكون أحد الحلول الممكنة، خصوصا أن عدد التلاميذ بهذه المؤسسات يكون قليلا. ويرتبط نجاح هذا الأمر بتخصيص تعويض محفز لهؤلاء الأساتذة الذين يقبلون بهذه المهمة، وتكوينهم تكوينا ملائما مما سيجعل التكلفة المادية أقل بكثير مما ستكون عليه في حال فتح قسم مستقل للتعليم الأولي بعدد ضئيل من الأطفال.

وفي نفس الإطار وباستحضار الجانب المالي الذي يعتبر أهم محرك للدفع بأقسام للتعليم الأولي بما لا يقل عن 15 طفلا، يمكن إبرام جيل جديد من الشراكات مع الجمعيات المحلية بمنح دعم أقل مما يرصد للأقسام بأكثر من 15 طفلا ،على أن توفر هذه الجمعيات المحلية إيجاد الخصاص من التمويل من إمكاناتها الذاتية أو لدى شركاء آخرين قد تكون الجماعات أحدهم. لكن في هذه الحالة يجب إسناد التأطير البيداغوجي والتكوين المستمر للمربيات والمربين لأطر التفتيش التربوي، أو للجمعيات المرجعية التي تتعامل معها الوزارة. غير أن توفر 15 طفلا بالقسم في التعليم الأولي قد يتحقق كذلك بالسماح بتسجيل الأطفال ذوي ثلاث سنوات من العمر، ومن ثم يتم خلق أقسام متعددة المستويات ويتم الانسجام مع القانون الإطار 51.17 في جانبه الرامي لتمتيع هذه الفئة العمرية من التعليم الأولي.

وانسجاما مع الإرث الحضاري للمغرب، وباستحضار تجربة محاربة الأمية بالمساجد، فإن جعل هذه الأخيرة، التي اعتبرت أولى مؤسسات التعليم الأولي بالمغرب، عنصرا في تمكين أطفال هذه المناطق الصعبة وذات الكثافة السكانية الضعيفة من تعليم أولي ذي جودة، يتطلب تكوين القيمين الدينيين بما يضمن الحد الأدنى من جودة التعليم الأولي، وجعل التأطير والتكوين من مسؤولية الجمعيات التي توكل لها لوزارة ذلك. والمساجد باعتبار خاصية القرب التي تمتاز بها قد تكون أحد البدائل الممكنة في ظل البعد المادي والمالي الذي يكره عملية التعميم للتعليم الأولي بنفس المواصفات في كل مناطق المغرب.

خاتمة

يساهم التعليم الأولي في تنمية الأطفال ويمكن من تسهيل دخولهم إلى المدرسة. وفي رأيه بشأن رعاية وتعليم الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة ، أوصى المجلس الأعلى للتعليم بكندا باستهداف الوصول إلى خدمات تعليمية جيدة لرعاية الأطفال لجميع الأطفال في سن 4 سنوات، ولا سيما من خلال إنشاء مراكز

الطفولة المبكرة. ومن أجل تحقيق تكافؤ الفرص قبل بدء المدرسة، يجب إنشاؤها كأولوية في المناطق المحرومة[24].

إن أي ربط لإحداث أقسام للتعليم الأولي بعدد معين من الأطفال اللازم لذلك سيعني إلغاء لهدفين ساميين أقرهما القانون الإطار 51.17 والمرتبطين بتفعيل إلزامية التعليم للفئة العمرية 4-16 سنة، وضربا لمبدأ تكافؤ الفرص بين الأطفال المغاربة في الولوج لتعليم ذي جودة وميسر. كما أن هذا الأمر قد يعيد التعليم الأولي إلى حلقة مفرغة من التراجع في نسب التعميم كما كان عليه الأمر مع كل إصلاح. إن الإصرار على عدد معين من الأطفال في أقسام التعليم الأولي قد يعني إمكانية إغلاق مجموعة منها بفعل التراجع الديمغرافي الذي تعانيه بعض الأقاليم، خصوصا التي يغلب عليها المجال القروي، مما يزيد من هشاشتها، ويضعف مستوى مؤشرات التنمية البشرية بها، والتي عملت المبادرة الوطنية للتنمية البشرية على تحسينها بشراكتها مع وزارة التربية الوطنية، بفتح وبرمجة أقسام في مناطق صعبة الولوج وذات كثافة جد ضعيفة.

إن توفر خدمة تعليمية قبل الالتحاق بالمدرسة يمكن أن يكون له تأثير إيجابي على نمو الأطفال، ولا سيما أولئك الذين ينتمون إلى خلفيات محرومة، خاصة إذا كان التعليم الأولي ذا جودة . ولذلك فإن توفير خدمات تعليمية مجانية وعالية الجودة لرعاية الأطفال خصوصا أولئك من الخلفيات المحرومة يجب أن يكون أحد المعالم الأولى لتحقيق قدر أكبر من العدالة في المدرسة. وبالتالي، خلال فترة التعليم الإلزامي، تكون حالات عدم المساواة في الوصول إلى التعليم الأولي غير مقبولة على الإطلاق، لأن جودة التعلمات المدرسية لها تأثير على تنمية إمكانات كل شخص وتطلعاته ولأن لها تداعيات مباشرة على الوصول والنجاح في مرحلة ما بعد المدرسة وحتى التعليم المستمر.[25]

المراجع

- بوشعيب زيات، عبدالله وسخين، "جودة التعليم بالمغرب وأهداف التنمية المستدامة"، العدالة التربوية –التعليمية دعامة لمؤسسة نموذجية مستقبلية، إشراف وتنسيق نورالدين أرطيع وعزيز أوسو، المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية، برلين، 2023.

[24] Conseil supérieur de l'éducation , Remettre le cap sur l'équité Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016, Septembre 2016, Québec, P16.

[25] Conseil supérieur de l'éducation , Remettre le cap sur l'équité Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016, Septembre 2016, Québec, P77.

- الجمعية العامة للأمم المتحدة، تحويل عالمنا: خطة التنمية المستدامة لعام 2015،2030.
- قانون رقم 05.00 بشأن النظام الأساسي للتعليم الأولي،الجريدة الرسمية عدد 4798، 2000.
- مجلس النواب المغربي، التعليم الأولي، تقرير المجموعة الموضوعاتية المكلفة بتقييم السياسات العمومية، دورة أبريل 2021.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، التقرير الملخص للبرنامج الاستعجالي 2009-2008. وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، التقرير الملخص للبرنامج الاستعجالي 2009-2008.
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، مقرر لوزير التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي رقم 20/028 بتاريخ 21 يوليوز 2021 في شأن المصادقة على دليل المساطر لدعم مشايع الجمعيات المكلفة بتدبير أقسام التعليم الأولي المدمجة في المؤسسات التعليمية العمومية، 2021.
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، مؤشرات تتبع المشروع رقم1 المتعلق بالارتقاء بالتعليم الأولي وتسريع وتيرة تعميمه، نونبر 2020.
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، المذكرة 47*20 بتاريخ 18 شتنبر 2020 بشأن تفعيل أحكام القانون الإطار رقم 17/51 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين.
- الوكالة الوطنية لمحاربة الأمية، خارطة الطريق 2017-2021.
- Antoine BOMMIER, « Introduction à l'approche économique de la demande d'éducation », LA DEMANDE D'EDUCATION EN AFRIQUE ETAT DES CONNAISSANCES ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE , Sous la Direction de Marc PILON et Yacouba YARO, Numéro 1 janvier 2001, Réseau sur la famille et la scolarisation en Afrique , P56.
- Conseil supérieur de l'éducation, Egalisation des chances en éducation, Québec, 1980.
- Conseil supérieur de l'éducation , Remettre le cap sur l'équité Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016, Septembre 2016, Québec.
- IIPE-UNESCO, UNICEF, PME, La petite enfance dans la planification sectorielle de l'éducation, 2019.
- Réunion mondiale sur l'éducation 2018 , 3-5 décembre 2018.

المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي. العدد الحادي عشر (11)
مجلة دولية محكمة. رقم الإيداع الدولي الورقي: 2550-5688. رقم الإيداع الدولي الرقمي: 2658-9079 .
مجلة مفهرسة بالمعهد المغربي للمعلومات العلمية والتقنية. مقالات ذات معرف الكائن الرقمي. تحليلات
معامل التأثيروالاستشهادات المرجعية العربي "أرسيف" : معامل التأثير= 0.1321/ فئة Q4/ متوسط
المعامل = 0.511.

التوظيف الديدكتيكي للموارد الرقمية في الدرس الجغرافي:
مدخل لتجويد الممارسة الصفية بالتعليم الثانوي

حسن كشاحي، مفتش مواد الاجتماعيات، باحث في ديدكتيك التاريخ، دكتوراه في علوم التربية، المديرية الإقليمية، خنيفرة
Hassan.kechahi@gmail.com
مصطفى عبد الواحد، مفتش مواد الاجتماعيات، باحث في ديدكتيك التاريخ، المديرية الإقليمية، الرحامنة
mustaphaabdelouahid11@gmail.com

الملخص: نروم من خلال موضوع هذا المقال تسليط الضوء على تيمة "التوظيف الديداكتيكي للموارد الرقمية في الدرس الجغرافي"، منطلقين في ذلك من السياق العام للموضوع ، والأهداف المتوخاة منه والأهمية التي يكتسيها على مستوى تجويد الممارسة الصفية، استنادا إلى إشكالية التفاوتات العميقة بين ما تنص عليه وثائق إصلاح منظومة التربية والتكوين والواقع الفعلي لتنزيلها على أرض الواقع، ومن ثمة الإحاطة بها في ارتباط تام بالتساؤلات الفرعية المهيكلة لها، عبر تسليط الضوء على تزايد وتيرة الإقبال على توظيف الموارد الرقمية في الحقل التعليمي إلى جانب الكشف عن ماهيتها وأصنافها معززين ذلك بضوابط توظيفها الديداكتيكي في الدرس الجغرافي وما قد يترتب عن ذلك من قيمة مضافة على مستوى تدريسيتها، ومن ثمة تقديم مقترح سيناريو بيداغوجي لأجرأتها، منتهين إلى الوقوف عند جملة من الإكراهات التي تعيق تنزيلها السليم داخل الفصول الدراسية معززة باقتراحات تطويرية، بما يساهم بشكل او بآخر في تجويد تدريسية مادة الجغرافيا بالسلك الثانوي الإعدادي عبر توظيف فعال للموارد الرقمية.

الكلمات المفاتيح: الديداكتيك –الموارد الرقمية – الدرس الجغرافي – الممارسة الصفية – التعليم الثانوي

Abstract : À travers le thème de cet article, nous souhaitons éclairer le thème de « l'utilisation didactique des ressources numériques dans le cours de géographie », à partir du contexte général du sujet, des objectifs qu'il vise et de l'importance qu'il revêt au niveau niveau d'amélioration des pratiques de

classe, basé sur le problème des divergences profondes entre ce que stipulent les documents de réforme du système d'éducation et de formation et la réalité réelle pour la mettre en œuvre sur le terrain,

Ainsi, en les couvrant en lien complet avec les sous-questions structurées pour elles, en mettant en évidence le rythme croissant de la demande d'emploi des ressources numériques dans le domaine éducatif, en plus de révéler leur nature et leurs types, en les renforçant avec les contrôles de leur emploi didactique. dans la leçon géographique et la valeur ajoutée qui peut en découler au niveau de son enseignement, puis en présentant une proposition de scénario pédagogique pour ses procédures, en concluant par un certain nombre de contraintes qui entravent sa bonne mise en œuvre en classe, renforcées par des suggestions de développement , qui contribue d'une manière ou d'une autre à améliorer l'enseignement de la géographie au collège par une utilisation efficace des ressources numériques.

MOTS Clés : Didactique – Ressources numériques – Cours de géographie – Pratique en classe – Le Cycle Secondaire Collégial.

مقدمة:

يشكل مجال التربية والتكوين أحد أركان هذا المجتمع الرقمي بل يمكن عده حجر الزاوية ضمنه، وحسبنا حجة على ذلك أن هذا المجال بمثابة مشتل خصب لزراعة بذور الرأسمال البشري، والذي يشكل العمود الفقري والثروة الحقيقية والكنز المكنون للمجتمع المغربي المنشود والقلب النابض والمحرك الجوهري لعجلة منظومة التربية والتكوين ببلادنا ومن ثمة يبدو من الصعب الحديث عن أي إصلاح منشود أو نموذج تنموي مستقبلي بمنأى عن الثورة العلمية والرقمية المتسارعة التي يشهدها العالم من حولنا.

من هذا المنطلق وقع اختيارنا على إحدى التيمات التي تمتح من عالم الرقميات في مجال التربية والتكوين والتي اخترنا لها عنوانا موسوما بـ " **التوظيف الديداكتيكي للموارد الرقمية في الدرس الجغرافي: مدخل لتجويد الممارسة الصفية بالتعليم الثانوي**".

1- أهداف الموضوع وأهميته:

تهيكل موضوع هذا المقال جملة من **الأهداف** ذات المنحى التربوي والتكويني من بينها على سبيل الذكر لا الحصر: العمل على المساهمة البناءة في تجويد الممارسة الصفية لمواد الاجتماعيات بالمدرسة العمومية وتحديدا بالسلك الثانوي، إلى جانب الانتقال بالموارد الرقمية إلى قلب الفصول الدراسية لرصد آثارها الفعلية ووقعها على تعليم وتعلم الجغرافيا عبر التوظيف الديداكتيكي السليم للموارد الرقمية، بما يساهم بشكل أو بآخر في الرفع من جودة تدريسية الجغرافيا المدرسية واكتساب المتعلم لكفايات وقدرات ومهارات حياتية تساعده على تملك الموارد الرقمية واتخاذ مواقف إيجابية تجاهها ومن ثمة اندماجه السلس والسليم داخل المجتمع الرقمي في إطار جدلية المدرسة والمجتمع ...

أما على مستوى **الأهمية** التي يكتسيها هذا الموضوع فإنها لا تقل أهمية عن الأهداف المتوخاة منه بل من الصعب فك الارتباط بينهما دون أن يعفينا ذلك من تسليط الأضواء الكاشفة عنها لعدة اعتبارات من بينها على سبيل الذكر لا الحصر ما يكتسيه هذا الموضوع من راهنية وأهمية على صعيد منظومة التربية والتكوين ببلادنا، وعلى وجه التحديد على صعيد تدريسية مادة الجغرافيا بالسلك الثانوي، بما يساهم في تحقيق الوظائف المجتمعية والتربوية المرتبطة بالجغرافيا المدرسية ،خاصة تلك المتعلقة بإدماج تكنولوجيا الاعلام والاتصالات التربوية (Tice) في صلب العملية التعلمية التعلمية، كما يمتح أهميته أيضا من الحرص على التنزيل الفعلي لمنطوق وثائق الإصلاح المنشود وفي طليعتها الرؤية الاستراتيجية للإصلاح والقانون الإطار وخارطة الطريق في ارتباط تام بالنموذج التنموي المنشود، ناهيك عن جعل المتعلم في قلب المجتمع الرقمي داخل عالم التربية والتكوين وقادر على مواكبة مستجداته واستثمارها بكيفية إيجابية داخل المجتمع المدرسي وخارجه، ولنا في تجربة" التعليم عن بعد" أثناء جائحة كورونا خير دليل على أهمية الموارد الرقمية في تجويد الممارسة الصفية وضرورة تملكها من قبل مختلف أطراف منظومة التربية والتكوين وفي طليعتهم المدرس والمتعلم.

2- البناء الإشكالي للموضوع:

تأسيسا على ما سبق، يبدو أن هناك **مشكلة** مفصلية في هذا الموضوع ومفادها تلك المفارقة التي توجد بين المجتمع الرقمي وما يجري فعليا على أرض واقع الممارسة الصفية ببلادنا في ظل تعدد وتشابك الأعطاب التي تنخر جسد منظومة التربية والتكوين ببلادنا من زاوية المجتمع الرقمي وفي مقدمتها التفاوت الاجتماعي والمجالي والمالي بين أفراد المجتمع المدرسي وما يرافق ذلك من عدم الانصاف وتكافؤ الفرص بينهم والذي يمتد صداه إلى قلب الفصول الدراسية حيث تتجسد إحدى معالم غياب العدالة الرقمية بين المتعلمين وبشكل لافت على مستوى المدرسة العمومية، ومن ثمة بدا لنا أن الإمساك بالخيوط الناظمة لهذه المشكلة منطلقه السؤال الإشكالي الآتي: كيف يمكن أن يساهم التوظيف الديداكتيكي للموارد الرقمية في تجويد الممارسة الصفية وتحقيق الكفايات والقدرات والمهارات الحياتية المستهدفة على مستوى الدرس الجغرافي بالسلك الثانوي؟

وفي محاولة للجواب على هذا السؤال المركزي، قمنا بتفكيكه إلى تساؤلات فرعية تتمحور في عمقها حول ماهية الموارد الرقمية واهميتها الديداكتيكية، ضوابط استثمارها الديداكتيكي وقيمتها المضافة، ثم إكراهات تنزيلها فعليا واقتراحات تطويرية لتذليلها وبالتالي أجرأتها بكيفية سليمة داخل حجرة الدرس الجغرافي. وهذا ما يقودنا إلى كشف النقاب عن المقاربة المنهجية المعتمدة في مقاربة إشكالية الموضوع والتساؤلات الناظمة لها، حيث ارتأينا الركون إلى مقاربة نظرية تمتح من أشكلة المعرفة الجغرافية المدرسية وفق منظور يستحضر المزاوجة بين المعرفتين العالمة والمدرسية على مستوى الموارد الرقمية عبر الانفتاح على بيبليوغرافية متنوعة المشارب دون إغفال إبداء وجهة نظرنا كلما بدا لنا ذلك مناسبا ولايخل بالخيط الناظم للموضوع، وفق رؤية تبتغي في عمقها جعل آثار توظيف الموارد الرقمية يصل مباشر ة إلى القسم وبالتالي إلى المتعلم.

على أية حال، سوف نخوض غمار الحفر الرصين في إشكالية الموضوع ومحاولة الإحاطة بالتساؤلات الفرعية المهيكلة لها وفق سيرورة منهجية قائمة على التدرج في مناقشة وتحليل كل سؤال على حدى، بما يساهم بشكل أو بآخر في تقديم رؤية واضحة المعالم حوله في اتجاه بناء عمل تركيبي ذو دلالة ومعنى موضوعا ومنهجا ورؤية.

3 – الموارد الرقمية: السياق، الماهية، الأصناف

3-1 الموارد الرقمية: سياق عالمي وتضارب مفاهيمي وتعدد تصنيفي

قبل الخوض في تفاصيل هذا الموضوع لابأس من الإشارة إلى كون «العالم يعيش بداية ثورة رقمية تتفاعل مع كل مجالات النشاط البشري تتأثر بها وتؤثر فيها تستلهم منها وتتكيف معه » (خرباش، 2013، ص 29) وضمنها مجال التربية والتكوين الذي فتح أبوابه للموارد الرقمية مبكرا خاصة في الدول المتقدمة التي كان لها قصب السبق في مجال التعليم الرقمي. أما بالنسبة للمغرب فقد برزت بوادر الاهتمام بالتعليم الرقمي منذ بداية الألفية الثالثة مع صدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين ثم تبني الحكومة لاستراتيجية تعميم تكنولوجيا الإعلام والاتصال بالتعليم المدرسي العمومي (مارس 2005)، لكن هذا الاهتمام تزايد بوتيرة متسارعة في ظل دينامية الإصلاح التي يشهدها مجال التربية والتكوين خصوصا بعد صدور الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030 ثم القانون الاطار (2019) وخارطة الطريق 2022-2026، لتقفز الموارد الرقمية بشكل واضح إلى الواجهة بفعل تداعيات الفيروس التاجي (Covid 19) وما نجم عن ذلك من اعتماد أنماط تربوية متنوعة قصد ضمان الاستمرارية البيداغوجية، حيث شكلت هذه الموارد إحدى دعاماتها خاصة ما يتعلق بالتعليم عن بعد ،بل إنها باتت « تشكل المدخل الحقيقي والأساسي لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم... » (مشاط، 2012، ص. 120) وضمنه تدريس الجغرافيا بالتعليم الثانوي.

تأسيسا على ذلك، يتبين ان توظيف الموارد الرقمية في العملية التعليمة التعلمية جاء في سياق دولي ووطني قاعدته الأساسية الثورة الرقيمة الحديثة كما أنه يستند إلى مرجعيات رسمية وتربوية مختلفة من بينها على سبيل الذكر لا الحصر نظريات التعلم (البنائية، السوسيو بنائية ...) والبيداغوجيات الحديثة (الفارقية، المشروع ،الخطأ ...)،إلى جانب بعض وثائق إصلاح منظومة التربية والتكوين ببلادنا وفي طليعتها الرؤية الاستراتيجية للإصلاح، التي نصت في الرافعة الثانية عشر على ضرورة تطوير نموذج بيداغوجي من مقوماته « تعزيز ادماج التكنولوجيات التربوية في النهوض بجودة التعلمات، وإعداد استراتيجية وطنية جديدة لمواكبة المستجدات الرقمية، والاستفادة منها لتطوير مؤسسات التربية والتكوين والبحث » (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، ص. 35) وتجويد تدريسية

المواد وضمنها مادة الجغرافيا عبر توظيف فعلي للموارد الرقمية في العملية التعليمة التعلمية. إلى جانب ذلك تنص الرؤية الاستراتيجية على كون المدرسة المغربية باتت مطالبة بالانخراط الفعال في ورش اقتصاد ومجتمع المعرفة عبر أربعة مداخل رئيسية من بينها مدخل تكنولوجيا الاعلام والاتصال(نفسه، ص. 58 ، وعلى نفس المنوال نص القانون الاطار على « تحسين جودة التعلمات والتكوين وتطوير الوسائل اللازمة لتحقيق ذلك، ولاسيما من خلال تكثيف التعلم عبر التكنولوجيا التربوية الحديثة» (القانون الإطار، 2019، ص.5625) في إطار التعليم الالكتروني ، والتي تشكل الموارد الرقمية إحدى مرتكزاته الرئيسية، وعلى نفس المنوال تنص خارطة الطريق في الالتزام الثاني على توفير الموارد الرقمية للمتعلمين لتعزيز تعلماتهم (خارطة الطريق، 2022، ص.23)،مستحضرين ف يهذا السياق منطوق استراتيجية " المغرب الرقمي 2013" (la stratégie Maroc Numérique2013) والتي تنص على جعل مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصال ضمن القاطرة الأمامية للتنمية البشرية ببلادنا في مختلف القطاعات والتي يشكل مجال التربية والتكوين أحد رافعاتها الرئيسية.

أما بخصوص ماهية الموارد الرقمية، فقد تباينت وجهات نظر الباحثين حولها وفق زاوية نظرهم إليها خاصة بين صفوف المهتمين بإدماج تكنولوجيا الاعلام والاتصالات التربوية في صلب منظومة التربية والتكوين، لهذا سوف نقتصر على نماذج منها في اتجاه بناء تعريف تركيبي حولها. وعليه فقد تم تعريفها وفق منطوق إحدى المذكرات الوزارية بكونها تمثل « معينات ديداكتيكية تساهم في إنماء الكفايات المستهدفة حيث تقدم موضوعات متعددة تستثمر من طرف الأستاذ من اجل تسهيل عملية التعلم .فهي توفر نماذج تفسيرية ،وأشرطة وتجارب علمية ورسوم متحركة ،وانشطة للتقويم والدعم، وملخصات، ومعلومات لتوسيع المعارف حول المواضيع المقترحة »(وزارة التربية الوطنية، 2011)، وفي ذات الإطار يعرفها احد الباحثين بكونها « مختلف الدروس أو المعلومات أو التمارين التي يتم توظيفها عن طريق تكنولوجيا المعلومات والتي يمكن تقديمها على شكل صور او فيديوهات أو فلاشات تفاعلية ..." (الحافظ، 2019 . ص.290)، ومن وجهة نظر أخرى يعرفها روي تانت (R.Tennant)بأنها « تلك المواد التي تم اختزالها ومعالجتها ونقلها عبر الأجهزة والشبكات الرقمية الثنائية (binary) » (مشاط، 2012، ص. 124).

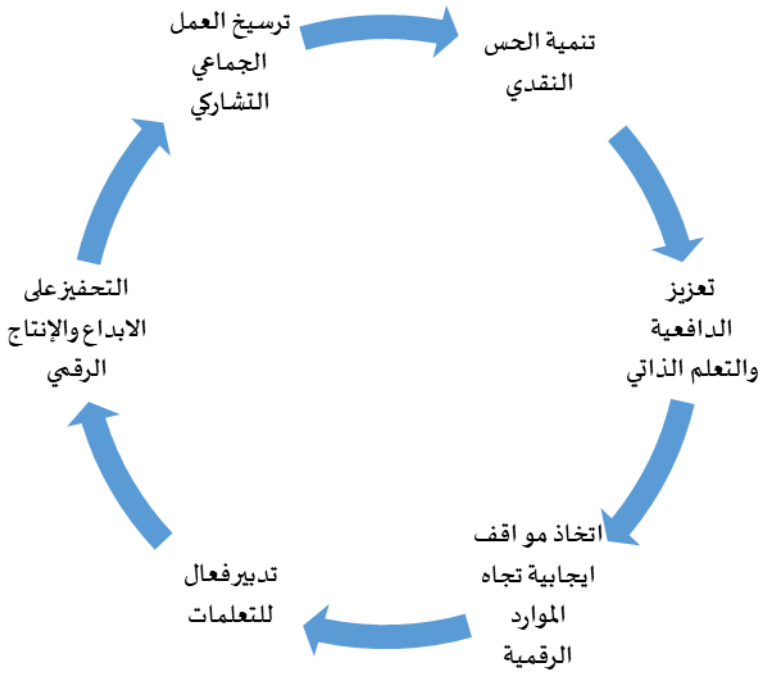
بناء على ذلك، يمكن تعريف الموارد الرقمية بكونها مختلف الخدمات الرقمية التي تشمل خدمات الشبكة العنكبوتية والبرانم والمعطيات والوثائق الرقمية ... التي يتم توظيفها في العملية التعليمية التعلمية عبر وسائل تكنولوجيا الاعلام والاتصالات استنادا إلى ضوابط ومواصفات وأهداف واضحة المعالم.

هذه العينة من التعاريف المقتضبة، تقودنا إلى تحديد أصناف الموارد الرقمية، مع التركيز على أكثرها توظيفا على صعيد العملية التعليمية التعلمية، حيث يرى أحد الباحثين أنها تشمل أصنافا متعددة حسب مجالات تدخلها من بينها «البوابات الالكترونية والوثائق المرجعية وبنوك المعطيات والأعمال المحفوظة والتطبيقات التكوينية والمدرسية والتربوية » (خرباش، 2010، ص.31)، ومن ثمة فإنها تتسم بتنوع أصنافها حيث تشمل صور ،أشرطة فيديو، وسائل التعبير الجغرافي التفاعلية، وثائق ومعطيات رقمية ...

2-3 الموارد الرقمية: تعدد المزايا وأهمية التوظيف

تكتسي الموارد الرقمية أهمية كبرى على مستوى تدريسية مختلف المواد الدراسية وضمنها تدريس الجغرافيا بالسلك الثانوي، وذلك انسجاما مع بعدها الوظيفي خلال سيرورة تخطيط التعلمات وبنائها وهيكلتها وتقويمها وتحويلها ، وفي ارتباط بوظائف الجغرافيا المدرسية والكفايات والقدرات التي تتغياها، فقد ارتأينا تقديم مزاياها في علاقتها بتدريسية الجغرافيا من خلال الرسم التوضيحي التالي:

ترسيمة: وظائف الموارد الرقمية في درس الجغرافيا



إلى جانب ذلك فإن الموارد الرقمية «تغني بيئة التعلم وتجعلها جذابة بما تضفي عليها من اثارة وتشويق من جهة، وتيسر التعلمات بتبسيطها لها، وجعلها في متناول المتعلمين من جهة أخرى» (مشاط، 2012، ص. 120) انسجاما مع مستواهم العمري والادراكي، كما تنص على ذلك نظريات التعلم الحديثة. وفي نفس السياق يرى أحد الباحثين «أنه يمكن توظيف كل الموارد الرقمية في مشاريع مختلفة وفق الأهداف المحددة من طرف المدرسين واستعمالها في تعلمات خاصة بفرد معين، وأحسن من ذلك في الاستجابة لحاجيات كل شخص على حدة» (خرباش، 2010، ص. 31).

تأسيسا على ذلك، يمكن القول على ان الموارد الرقمية لها وظائف متعددة ومتداخلة على مستوى العملية التعلمية، مما يجعلها ذات قيمة مضافة على مستوى الدرس الجغرافي معرفيا ومنهجيا ومواقفيا،لكن ذلك يظل رهينا باستحضار مجموعة من الضوابط خلال الممارسة الصفية.

4- التوظيف الديداكتيكي للموارد الرقمية في الدرس الجغرافي: الضوابط والقيمة المضافة

4-1 ضوابط التوظيف الديداكتيكي للموارد الرقمية في الدرس الجغرافي

يرتكز توظيف الموارد الرقمية في الدرس الجغرافيا على جملة من الضوابط، ينبغي استحضارها من طرف المدرس(ة) أثناء استثمار هذه الموارد على مستوى التدبير العملية التعليمة التعليمة، انسجاما مع منطوق المنهاج التخصصي بالسلك الثانوي، خاصة ما يتعلق بالتوجيهات التربوية التي نصت على مجموعة من الشروط التي ينبغي مراعاتها على مستوى توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التربوية وضمنها الموارد الرقمية، والتي ارتأينا كشف النقاب عنها بكيفية مركزة فيما يلي:

-التحكم في تقنيات وظروف استعمالها حتى لا يتحول لدى المتعلمين إلى مجرد فرجة؛

- التخطيط المسبق للاشتغال عليها بشكل مندمج مع بقية مكونات العملية التعليمية-التعلمية؛

- تحضير بيئة العرض قبل ولوج التلاميذ إلى قاعة الدرس عن طريق (إعداد جهاز العرض والمعروضات؛

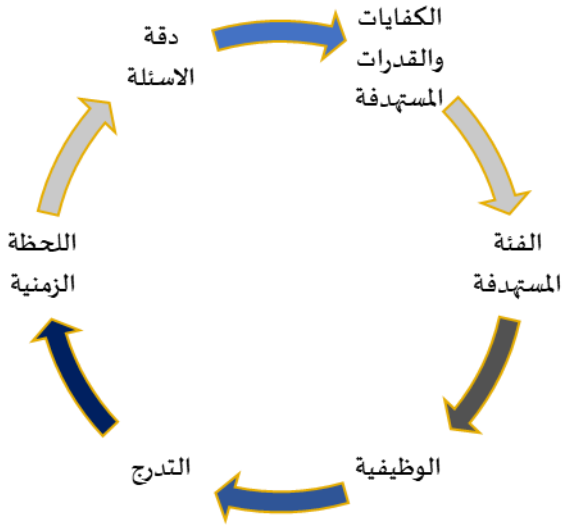
الربط بالمآخذ الكهربائية، التأكد من صلاحيته، تعتيم القاعة إذا كان ضروريا)؛

- إتباع الخطوات المنهجية المناسبة لتحقيق الهدف مع فسح المجال للأنشطة التعلمية أكثر من الأنشطة التعليمية؛

- وضع شاشة العرض في مكان يسمح بالمشاهدة المريحة لجميع التلاميذ. (وزارة التربية الوطنية، 2009، 2009، ص.52)

إلى جانب ذلك، يبدو أن الاستثمار الديداكتيكي للمورد الرقمية في الدرس الجغرافي، رهين كذلك بضوابط منهجية وديداكتيكية وبيداغوجية، ينبغي أخذها بعين الاعتبار أثناء الممارسة الصفية، كما هو مبين في الرسم التوضيحي الموالي:

ترسيمة: ضوابط الاستثمار الدديكتيكي للموارد الرقمية



4-2 القيمة المضافة للتوظيف الديداكتيكي للموارد الرقمية في الدرس الجغرافي

رغم تعدد وتداخل وظائف الموارد الرقمية على مستوى العملية التعليمية التعلمية، لكنها تظل مجرد وسيط من بين وسائط تعلمية أخرى يتم اعتمادها في اطار التدبير الديداكتيكي لسيرورة التعلمات، ومن ثمة فإنه لا ينبغي أن تستأثر « بالأهمية اللازمة باعتبارها الوقود في محرك البيداغوجية الرقمية » داخل حجرة الدرس وما قد ينجم عن ذلك من أثار جانبية على تدريسية المواد، تساهم بشكل أو بآخر في هدم خصوصياتها وهويتها الإبستيمولوجية والديداكتيكية(خرباش، 2010، ص. 29).

بناء على ذلك، فقد تضمنت التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مواد الاجتماعيات بالسلك الثانوي الاعدادي مجموعة من الفوائد المرتبطة بالقيمة المضافة لاستعمال تكنولوجيا الاعلام والاتصالات التربوي في الدرس الجغرافي وضمنها الموارد الرقمية، من بينها على سبيل الذكر لا الحصر:

- ✓ ب

النسبة للمدرس(ة) تكمن قيمتها المضافة من خلال: إمكانية ولوجه إلى موارد ومصادر معلومات متعددة ومتنوعة ومحينة، وتسمح له بتناول مواضيع من وجهات نظر غير تلك التي تقترحها الكتب المدرسية؛ ربط العلاقات وتبادل الخبرات مع زملاء من نفس التخصص أو من تخصصات أخرى جهويا ووطنيا ودوليا، مما يحقق نقطة تكامل المواد ويفك العزلة عن الأستاذ؛ تجديد المعلومات والتقنيات والطرق بشكل مستمر، أي إمكانية التكوين الذاتي.

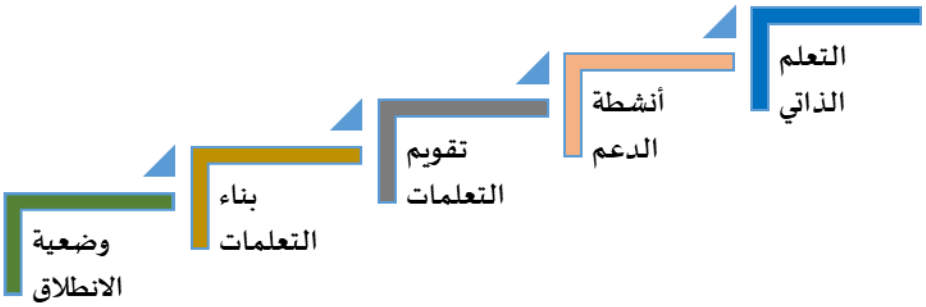
✓ ب

النسبة للمتعلم(ة) تكمن قيمتها المضافة من خلال الانخراط في عمل تفاعلي يسمح بتبادل التجارب والمعلومات والوثائق، وينسج علاقات بين تلاميذ المؤسسات التعليمية على المستوى الجهوي والوطني والدولي؛ الاستفادة من وثائق متعددة الوسائط ليس بإمكان المتعلم(ة) الوصول إليها بدون أنترنيت، واستغلالها في أبحاثه وواجباته واستكمال تكوينه وإنجاز مشاريعه؛ تنمية كفاياته المنهجية بالبحث عن المعلومات وتصنيفها والبحث عن العلاقات والروابط الناظمة لها، وذلك بفضل التقنيات التي يوفرها الأنترنيت؛ تنمية كفاياته المعرفية والنقدية عن طريق التفكير وتمحيص المصادر الوثائقية ومواجهة بعضها ببعض، ومقارنتها وذلك بفضل تقنيات الانترنيت، تنمية كفاياته التواصلية عن طريق العمل الجماعي، والانفتاح على المحيط وعلى العالم والانخراط في مختلف الحوارات التي يثيرها أساتذة المادة وتلامذتهم عالميا، والتي تشكل صلب برامج هذه المواد في التعليم الثانوي(وزارة التربية الوطنية، 2009، ص.50).

وفي نفس السياق فإن توظيف المارد الرقمية في تدريس الجغرافيا له عدة مزيا تعلمية « خاصة تفاعل المتعلم مع المحتوى العلمي الذي يقدم عبر هذه الوسائل التكنولوجيا، وتوفر له بيئات تعلمية مناسبة لميولاته وطموحاته ،وتساعده على تعزيز التعلم الذاتي، وتذكي عنده الإحساس بالحاجة إلى المزيد من المعرفة ، وتتيح له خيارات تعليمية حديثة ومتجددة ،وتسمح له أيضا بالانفتاح على مصادر المعرفة عبر شبكات الانترنيت »(الحافظ إدريس، 2019، ص.293)، كما أنها تساهم بكيفية إيجابية في استثمار موارد ومصادر معلومات متعددة ومتنوعة تسمح بتناول المواضيع من وجهات نظر غير تلك التي تقترحها الكتب المدرسية، إتاحة فرص متعددة أمام المتعلمين لتنمية كفاياتهم، وصقل مواهبهم ومهارتهم بأقل جهد ممكن وفي ظروف ملائمة، إضفاء الواقعية على بعض المواضيع خاصة في الحالات التي تكون فيها الملاحظة المباشرة مستحيلة ...(وزارة التربية الوطنية، 2017.ص.9).

إلى جانب ذلك، يكمن البعد الوظيفي للموارد الرقمية من خلال محطات توظيفها ضمن سيرورة بناء وإنجاز الدرس الجغرافي كما هو مبين في الرسم التوضيحي الآتي:

ترسيمة: توظيف الموارد الرقمية ضمن سيرورة بناء وإنجاز الدرس الجغرافي



5 – السيناريو البيداغوجي مدخل أساسي لتوظيف الموارد الرقمية في الدرس الجغرافي

5-1 تعريف السيناريو البيداغوجي وأهميته على مستوى الدرس الجغرافي

في ظل تعدد وتقارب التعاريف المتداولة حول السيناريو البيداغوجي، فقد ارتأينا الاقتصار على عينة منها ،حيث تم تعريفه في الدليل البيداغوجي العام لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بكونه « وصف قبلي واني لسيرورة وضعية تعليمية تهدف الى اكتساب مجموعة من المعارف أو تنمية كفايات، محددا الأدوار والأنشطة والموارد الديداكتيكية (بما فيها الموارد الرقمية) ونوعية التقويم. ينبغي الإشارة إلى أن الأمر لا يتعلق هنا بوثيقة بيداغوجية جديدة، وإنما هي تلك الجذاذة التي يعدها الأستاذ بشكل عادي لتخطيط التعلمات، تدمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، مع مراعاة التغييرات التي قد تطرأ على العملية التعليمية– التعلمية نتيجة هذا الإدماج، وخصوصا ما تعلق بمراجعة أدوار كل من الأستاذ والمتعلم» (وزارة التربية الوطنية، 2013، ص ص. 11-12). ومن جهة أخرى يعرفه أحد الباحثين المغاربة بكونه « تصور لكل مراحل العملية التربوية (قبل الحصة وأثناءها وبعدها)، فهو بناء ذهني تخيلي بدءا ورسم تخطيطي لسيرورة الحصة الدراسية انتهاء [...] ، هدفه تدبير النشاط التعليمي التعلمي من ألفه إلى يائه بشكل منهجي وعقلاني »(مشاط، 2011، ص. 89).

بناء على ذلك، يمكن القول على أن السيناريو البيداغوجي هو مجموع الخطوات التي ينبغي على المدرس إتباعها واحترامها، من أجل تحقيق الأهداف المتوخاة من إدماج الموارد الرقمية في العملية التعليمية التعلمية، ويصنف إلى سيناريو التصميم وسيناريو الاستعمال.

أما بخصوص أهمية السيناريو البيداغوجي على مستوى العملية التعليمة التعلمية، فيمكن الإشارة إلى النقاط الآتية:

- ✓ تحديد الكفايات والقدرات والاهداف المتوخاة من توظيف الموارد الرقمية في الدرس، تماشيا في بعدها الوظيفي على مستوى العملية التعليمة التعلمية؛
- ✓ التحديد الدقيق لمهام المدرس والمتعلم" حيث نزاوج بين التركيز على تنشيط المتعلم لنحصل على متعة التعلم من جهة والتركيز في نفس الوقت على بنائه تعلماته بنفسه ليكون فاعلا إيجابيا"(نفسه، ص. 124)؛
- ✓ تحفيز المتعلم(ة) على الابداع والإنتاج في مجال الموارد الرقمية؛
- ✓ تنمية الحس النقدي ومركزية المتعلم (ة) في بنا ء التعلمات؛
- ✓ تفادي النظرة السلبية لدى المتعلم(ة) تجاه مادة الجغرافيا باعتبارها مادة للحفظ والتذكر ؛
- ✓ تقليص الكلفة الذهنية والزمنية على مستوى بناء الدرس.

2-5 بنية السيناريو البيداغوجي وخطوات بنائه

يتكون السيناريو اليداغوجي من مجموعة من العناصر تشكل بنيته والتي ينبغي استحضارها في مختلف محطات توظيف الموارد الرقمية في الدر س الجغرافي، كما هو مبين في الترسيمة التالية(وزارة التربية الوطنية، 2014، ص.16).

المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي. العدد الحادي عشر (11)
مجلة دولية محكمة. رقم الإيداع الدولي الورقي: 2550-5688. رقم الإيداع الدولي الرقمي: 2658-9079 .
مجلة مفهرسة بالمعهد المغربي للمعلومات العلمية والتقنية. مقالات ذات معرف الكائن الرقمي. تحليلات
معامل التأثيروالاستشهادات المرجعية العربي "أرسيف" : معامل التأثير= 0.1321/ فئة Q4/ متوسط
المعامل = 0.511.

ترسيمة : بنية السيناريو البيداغوجي

بطاقة مساعدة لتحديد بعض العناصر الأساسية للسيناريو البيداغوجي		
أهداف التعلم	سرد موجز للهدف أو الأهداف المتوخاة من المقطع التعليمي التعلمي المرتبط بإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم	
مجالات الأهداف	☐ معارف ☐ مهارات ☐ مواقف	
المتعلم	الدور	☐ فاعل رئيسي في تعلمه ☐ مشارك في بناء المعرفة ☐ قد يحصل له انطباع اكتشاف شيء ما (مكتشف) ☐ يفترض أنه جاهل للموضوع (متلقي)
	طريقة العمل	☐ مجموعات صغيرة ☐ عمل فردي
دور الأستاذ		☐ منشط ☐ ميسر ☐ موجه ☐ ملقي
الموارد الرقمية	ممرنات، محاكاة، التجارب المساعدة بالحاسوب، وثائق، شريط فيديو، شريط سمعي...	
القيمة المضافة	ما هي القيمة المضافة التي يحققها إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المقطع التعليمي ولا تحققها أو يصعب تحقيقها بالوسائل التقليدية؟	

أما بالنسبة لخطوات بناء السيناريو البيداغوجي، فإنه يتم من طرف المدرس وفق خطوات منهجية واضحة ومتناغمة فيما بينها، قصد تحقيق الأهداف المتوخاة منه على مستوى العملية التعليمة التعليمة، يمكن حصرها في المراحل الرئيسية التالية:

- مرحلة التحليل: لماذا؟ من؟ متى؟ كيف؟
- مرحلة التصور: (كتابة السيناريو)؛
- مرحلة الاعداد: (تحضير الموارد الرقمية)؛
- مرحلة التنفيذ :(تطبيق السيناريو)؛
- مرحلة تقويم ومراجعة السيناريو.

6- توظيف الموارد الرقمية في الدرس الجغرافي : إكراهات التنزيل واقتراحات التطوير

6-1 إكراهات التنزيل

رغم القيمة المضافة المهمة لإدماج الموارد الرقمية على مستوى الدرس الجغرافي بالسلك الثانوي، فقد رافقتها مجموعة من الاكراهات عطلت عملية إدماجها فعليا وبكيفية سليمة في صلب العملية التعلمية التعلمية، ارتأينا كشف النقاب عن بعضها وفي طليعتها ضعف البنية التحتية الخاصة بإدماج الموارد الرقمية في الدرس الجغرافي (غياب قاعات مجهزة خاصة بالمادة ...)،يضاف إلى ذلك ضعف التكوين الساسي والمستمر لدى أغلبية الأطر التربوية في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التربوية(Tice) خاصة على مستوى إدماج الموارد الرقمية في صلب العملية التعليمية التعلمية. دون إغفال الأعطاب التقنية الطارئة التي تفرمل السير العادي لتوظيف هذه الموارد في الدرس الجغرافي. أما بالنسبة للمتعلمين(ات) فإن أغلبيتهم لا يتوفرون على الوسائل الضرورية لاعتماد الموارد الرقمية خاصة بين صفوف المنحدرين من مجالات جغرافية هشة وفئات اجتماعية فقيرة، مما يساهم في تكريس عدم تكافؤ الفرص بين المتعلمين وعلى وجه التحديد بالمدرسة العمومية حيث يمكن الحديث في هذا الإطار عن غياب عدالة رقمية، مما يدفعهم إلى استمرارية الاعتماد الكلي على الكتاب المدرسي، مستحضرين في هذا السياق غياب دليل بيداغوجي وإطار مرجعي خاصين بالتوظيف الديداكتيكي للموارد الرقمية في درس الجغرافيا، يمكن اعتباره بمثابة بوصلة للمدرس(ة) على مستوى هذه التجربة الحديثة العهد في بلادنا، ومن ثمة إمكانية وضع حد مع الارتجالية في هذا المجال.

عموما، هذه الصعوبات وغيرها المرتبطة بإدماج الموارد الرقمية في صلب الدرس الجغرافي بالسلك الثانوي لها جذور مجتمعية تتغذى منها، و لها امتدادات مجتمعية تتعلق بتعميق الفوارق الطبقية بين المتعلمين خاصة داخل المدرسة العمومية، وهو الأمر الذي تنبه إليه مجموعة من الباحثين التربويين في ظل اعتماد نمط التعليم عن بعد زمن جائحة كورونا كما هو الحال مع فيليب ميريو (Philippe Meirieu) الذي أكد على هذه « الفوارق الاجتماعية وعمقها. هناك تلاميذ ليست لهم إمكانات ولوج الانترنيت، وهناك عائلات لا تتوافر إلا على شاشة حاسوب واحدة. علاوة على ذلك لا تسمح شروط السكن لبعض الأطفال الانعزال حتى ينجزوا أعمالهم ويفكروا في هدوء. »(ميريو، 2020، ص. 12) ،

كما تزداد « الفجوة الرقمية بين من يملك المعرفة وأدوات استغلالها ، وبين من لا يملكها وتعوزه أدواتها »(نبيل وحجاز، 2005، ص. 12) وضمنها تلك المتعلقة بتوظيف الموارد الرقمية في الدرس الجغرافي.

2-6 اقتراحات تطويرية

رغم تعدد الاكراهات المرتبطة بالتوظيف الديداكتيكي للموارد الرقيمة في الدرس الجغرافيين فإن رهان تجويدها وإدماجها فعليا في صلب العملية التعليمة التعليمية لازال قائما ،باعتبارها من المداخل الممكنة للنهوض بتدريسية مادة الجغرافيا بالسلك الثانوي، مستحضرين في هذا السياق دينامية الإصلاح التي تشهدها منظومة التربية والتكوين ببلادنا، وتعالي الأصوات المطالبة بإعادة النظر في النموذج البيداغوجي المعتمد بما يتماشى مع مستجدات المعرفة الجغرافية وعلوم التربية والثورة الرقمية المتسارعة كونيا في ظل زمن العولمة والمجتمع الرقمي. ومن ثمة فقد ارتأينا تقديم بعض الاقتراحات التطويرية التي يمكن الانفتاح عليها من قبل صناع البرامج والمناهج الجغرافية التخصصية، أملا في إدماج فعلي وسليم للموارد الرقمية في قلب الدرس الجغرافي كأحد المداخل الممكنة لتجويد الممارسة الصفية المرتبطة به:

- التنزيل الفعلي على أرض الواقع لمنطوق وثائق إصلاح منظومة التربية والتكوين ببلادنا في شقها المتعلق بإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في صلب الممارسة الصفية؛
- تفعيل مضامين برنامج جيني (GEINIE)على مستوى توفير البنية التحتية اللازمة وتكوين الموارد البشرية وتوفير عدة ديداكتيكية على مستوى الموارد الرقمية؛ وها هنا نستحضر المجهودات التي تقوم بها الوزارة الوصية على قطاع التربية والتكوين من أجل النهوض الفعلي بتكنولوجيا المعلومات والاتصال من بوابة الموارد الرقمية، عبر إحداث بوابة وطنية تهم هذا المجال (www.taalim.tice.ma)، دون إغفال الحرص على تعميم الموارد الرقمية التي يتم إنتاجها من طرف الأطر التربوية وكذلك من طرف المختبر الوطني للموارد الرقمية(LNRN) وهو الأمر الذي تجسدت فعاليته ولو نسبيا في ظل اعتماد نمط التعليم عن بعد إبان فترة جائحة كورونا؛
- توفير قاعات خاصة بتدريس مواد الاجتماعيات مجهزة بالعتاد التقني واللوجيستيكي المرتبط بالموارد الرقمية، وفي هذا الصدد يرى أحد الباحثين أنه « لا يكفي أن تكون هناك قاعات مجهزة بأحدث الحواسب وبعدة برانم مرتبطة بأعلى سرعة للأنترنيت لندعي التجديد ونحتفي بدخولنا عصر

مجتمع المعرفة، ففي غياب تلك الموارد – لسبب أو لآخر – ستبقى تلك القاعات محدودية الفعالية»(مشاط، 2011، ص. 120)؛

- « إحداث مختبرات للابتكار وإنتاج الموارد الرقمية ،وتكوين مختصين في هذا المجال»(القانون الإطار، 2019، ص. 5632)، مع استحضار عدة معطيات من بينها خصوصيات المواد الدراسية ومناهجها التخصصية وكذا التدرج حسب الأسلاك الدراسية والفئات المستهدفة والكفايات والقدرات المتوخاة من هذه الموارد .
- « تحفيز المبادرات المحلية الرائدة في مجال إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المجال التربوي، وذلك من خلال تنظيم تظاهرات محلية للتعريف بالممارسات التربوية الجيدة وتحفيز مستعملي هذه التكنولوجيا في المجال التربوي»(وزارة التربية الوطنية، 2009)؛
- الانفتاح على التجارب الدولية في مجال التوظيف الديداكتيكي للموارد الرقمية في الدرس الجغرافي، واستقطاب خبراء ومتخصصين قصد الاستفادة من تجربتهم وكفاءتهم في هذا المجال، بما ينسجم مع الواقع الفعلي للمدرسة العمومية؛
- تفعيل منطوق المذكرة الوزارية رقم 0868/19 الصادر بتاريخ، 20 دجنبر 2019 عبر وضع آليات واضحة المعالم قصد التتبع والتقييم والمواكبة المستمرة للموارد الرقيمة المعتمدة في العملية التعليمية التعلمية بما يروم تطويرها وتجويدها أكثر، ويسير في اتجاه تحقيق الأهداف المتوخاة منها على صعيد الدرس الجغرافي، مع مراعاة معايير ومؤشرات الجودة تحت إشراف خبراء ومتخصصين في هذا المجال؛
- مراجعة البرامج والمناهج التربوية باستحضار مستجدات الثورة الرقمية المتسارعة التي يشهدها عالم اليوم، بما يساهم في جعل المدرسة المغربية في قبل هذه المستجدات وقادرة على مواكبتها، عبر وضع صنافة واضحة المعالم حول الكفايات والقدرات والمهارات الحياتية المنشودة وراء توظيف الموارد الرقمية في تدريسية مواد الاجتماعيات وتحديدا مادة الجغرافيا بالسلك الثانوي؛
- العمل على إعادة النظر في تكوين المدرسين والمؤطرين التربويين من خلال «إدماج تكنولوجيا الإعلام والاتصال والثقافة الرقمية، في المدى القريب، كمادة أساسية في التكوين الأساس والمستمر

لكل الأطر التربوية، وجعلها مقوما من مقومات التدريس والتأطير والبحث التربوي» (وزارة التربية الوطنية، 2019)، خاصة تلك المتعلقة بإنتاج وإدماج الموارد الرقمية في العملية التعليمية التعلمية، قصد تمكينهم من الكفايات المهنية المرتبطة بهذا المجال؛

- إدراج استعمال الموارد الرقمية ضمن اللقاءات التأطيرية والتكوينية التي يشرف عليها مفتشو المناطق التربوية وتتبع توظيف هذه الموارد في الممارسات التعليمية من طرف الأساتذة؛
- التوعية بأهمية توظيف الموارد الرقمية في العملية التعليمية وتعديل بعض التمثلات النفسية المرتبطة بها بين صفوف المتعلمين، من أجل تعزيز المواقف الإيجابية تجاهها، ناهيك عن الحفاظ على القيم الإنسانية للتعليم الحضوري، والحذر من تنميط التعليم وتسليع خدماته ...(شرياط، 2020، ص ص. 45-48) .
- إعداد دليل بيداغوجي خاص بالموارد الرقمية حسب المستويات الدراسية والشعب والمسالك الدراسية، من مرتكزاته التدرج وفق الكفايات والقدرات المستهدفة على مستوى الدرس الجغرافي؛ مع الحرص على مراعاة المستوى العمري والادراكي والظروف الاجتماعية والمادية للفئات المستهدفة في إطار العمل على ضمان تكافؤ الفرص بين المتعلمين على مستوى الاستفادة من الموارد الرقمية، وفي هذا الصدد نشير على سبيل المثال إلى المادة الرابعة من القانون الاطار التي تنص على ضرورة « التقيد بمبادئ المساواة والانصاف وتكافؤ الفرص في ولوج مختلف مكونات المنظومة و وفي تقديم خدماتها لفائدة المتعلمين بمختلف أصنافهم »(القانون الإطار، 2019، ص. 5625) في اتجاه القضاء على مختلف تمظهرات وأسباب التفاوتات داخل منظومة التربية والتكوين؛
- إبرام اتفاقيات شراكات مع المنصات الالكترونية الخصوصية وطنيا ودوليا، من أجل الاستفادة من خبراتها واطرها البشرية ومواردها الرقمية المرتبطة بالدرس الجغرافي بالسلك الثانوي.
- انجاز بحوث تربوية تدخلية في إطار فرق بحث علمية محلية وجهوية ووطنية، حول سبل توظيف الموارد الرقمية في الدرس الجغرافي و إدماجه بكيفية تساهم في تجويد الممارسة الصفية؛
- وضع خارطة طريق واضحة المعالم تهم إدماج الموارد الرقمية في صلب الدرس الجغرافي، ترتكز في منطلقاتها إعادة النظر في المنهاج التخصصي لمادة الجغرافيا ومراجعته وفق ما ينسجم مع المستجدات التربوية والتكوينية المرتبطة بالجغرافيا في بعديها الأكاديمي والديداكتيكي، بما يجعلها

مواكبة للثورة العلمية والتقنية الحديثة، عبر عدة مداخل من بينها « مراجعة مفهوم الكتاب المدرسي، ورقمنته، بموازاة رقمنة المضامين والوثائق التعليمية (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2015، ص.59).

خلاصة:

رغم كون توظيف الموارد الرقمية في الدرس الجغرافي بالسلك الثانوي، لازال يراوح مكانه تماشيا مع الأعطاب التي تخترق واقع منظومة التربية والتكوين ببلادنا وتعيق التوظيف السليم لها على مستوى الممارسة الصفية، فإنه يمكن القول على ان توظيفها من الناحية الديدكتيكية يحتاج إلى المزيد من النقاش العلمي الجاد والرصين خاصة بين صناع القرار على مستوى المنهاج التخصصي، من أجل تقييم موضوعي لهذه التجربة الفتية وكشف النقاب عن الاختلالات التي رافقتها على مستوى الممارسة الصفية، بالموازاة مع تقديم اقتراحات عملية من شأنها المساهمة البناءة في جعل الموارد الرقمية تحتل مكانتها الفعلية ضمن سيرورة الدرس الجغرافي، وهو الأمر الذي يستدعي شحذ همم مختلف الفاعلين والمعنيين بتدريسية مادة الجغرافيا من أجل جعلها مواكبة فعليا للثورة العلمية والتقنية المتسارعة التي يشهدها العالم ، ومدخلا أساسيا للنهوض بالممارسة الصفية المرتبطة بها، مستحضرين في هذا السياق كون " المقاربة المعتمدة في مجال المضامين الرقمية تحتاج إلى المزيد من التفكير والدراسة والنسيق، تفاديا لما يمكن أن ينتج عن أية خطوة غير مدروسة ومحسوبة من عواقب غير مرضية وربما من فشل ذريع لمشروع طموح تعقد عله أمال كبيرة" (خرباش، 2010، ص. 34)، في ظل دينامية الإصلاح التي تشهدها منظومة التربية والتكوين منذ مطلع الألفية الثالثة، من أجل نهضة تربوية رائدة لتحسين جودة تدريسية المواد وضمنها تدريسية مادة الجغرافيا بالسلك الثانوي .

لائحة المراجع:

- الحافظ إدريس(2019)." توظيف الموارد الرقمية في تدريس الجغرافيا المدرسية بين الحاجة إلى ومتطلبات نجاحها". تدريسية مواد الاجتماعيات. سلسلة ندوات وأيام دراسية رقم 7. منشورات المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق– وجدة. تنسيق إدريس الحافظ والطاهر. مكتبة قرطبة. وجدة.
- خرباش محمد(2010) "تكنولوجيات الاعلام والتواصل في التدريس والتعلم: وجهة نظر". مجلة دفاتر التربية والتكوين. العدد 03.
- شرياط عبد الإله. (2020). "الاستئناس بالتعليم عن بعد، مناسبة للتفكر في إيجاد مداخل لإحداث التغيير بمنظومة التربية والتكوين". ضمن كتاب رسوخ الالكتروني رقم 4 الندوة العلمية الوطنية: أي استثمار للتعليم عن بعد في الارتقاء بتكوين الأساتذة المتدربين؟. إشراف وتنسيق بشرى البداوي وعبد الاله مطيع. منشورات المنتقى تواصل معرفي جديد.
- ظهير شريف رقم 113.19.1 بتنفيذ القانون الإطار رقم 17.51 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي(غشت 2019). الجريدة الرسمية. العدد 6805.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.(2015). من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء. رؤية استراتيجية للإصلاح 2015–2030.
- مشاط نور الدين.(2011). المدرسة المغربية وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات. تقديم أحمد أوزي. منشورات مجلة علوم التربية. المعاهد. الرباط.
- مشاط نور الدين.(2012) "التوظيف البيداغوجي للموارد الرقمية".مجلة علوم التربية. العدد 52.

- –ميريو فليب.(2020). "التعلم عن بعد يعمق الفوارق الاجتماعية". ترجمة محمد الداهي. الجريدة التربوية. العدد 83.
- نبيل علي وحجاز نادية.(2005). الفجوة الرقمية رؤية عربية لمجتمع المعرفة. سلسلة عالم المعرفة. العدد 318.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة. (2022). خارطة الطريق 2022–2026 إثنا عشر التزاما من اجل مدرسة عمومية ذات جودة.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي (أكتوبر 2009).المذكرة الوزارية رقم 146 في شأن إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بالمجال التربوي بالمؤسسات التعليمية.
- –وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي(غشت 2009). مديرية المناهج والحياة المدرسية، البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الثانوي الاعدادي: مادة الاجتماعيات.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي(2019). المذكرة الوزارية رقم 0868/19 في شأن التقويم الداخلي لتتبع مدى تطور استعمال العدة الديداكتيكية (حواسيب، لوحات لمسية، موارد رقمية، إنترنيت ...) في التعليم والتعلم برسم السنة الدراسية 2019–2020.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي،(2011). المذكرة الوزارية رقم 66 بتاريخ 28 أبريل 2011 في شأن استعمال الموارد الرقمية في التعلمات.
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي(2017). مديرية برنامج جيني – المختبر الوطني للموارد الرقمية، الدليل البيداغوجي لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تدريس مواد التاريخ والجغرافيا والتربية على المواطنة بسلكي الثانوي الإعدادي والثانوي التأهيلي.
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني(2014). المختبر الوطني للممرد الرقمية. الدليل البيداغوجي العام لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم.

المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي. العدد الحادي عشر (11)
مجلة دولية محكمة. رقم الإيداع الدولي الورقي: 2550-5688. رقم الإيداع الدولي الرقمي: 2658-9079 .
مجلة مفهرسة بالمعهد المغربي للمعلومات العلمية والتقنية. مقالات ذات معرف الكائن الرقمي. تحليلات
معامل التأثيروالاستشهادات المرجعية العربي "أرسيف" : معامل التأثير= 0.1321/ فئة Q4/ متوسط
المعامل = 0.511.

الظاهرة الثقافية بين التعايش والتسامح والصراع

سناء كاوزي

استاذة بالمركز التربوي الجهوي لمهن التربية و التكوين بالرباط

Gaouzi80@outlook.com

ملخص

التعايش بين الثقافات ظاهرة عرفتها الإنسانية منذ القدم، فرضها القرب المجالي والتفاعلات بين الثقافات بفعل الهجرة، والتجارة والاستعمار، بالإضافة الى المجتمع الشبكي. إلا أن هذه التفاعلات التي من المنتظر أن تؤدي الى إمكانية التعايش بين الثقافات، قد تصطدم بمجموعة من الحواجز تجعلها تصل الى مستوى الصراع، أو إلى تماهيها ضمن ثقافات أخرى. نطرح للنقاش داخل هذا المقال الحواجز التي تحول دون إمكانية التعايش في ظل احتفاظ كل ثقافة في إطار ديناميتها الخاصة بتلك الخصوصية التي تميزها عن الثقافات الأخرى. من بين هذه الحواجز التي نسائلها، المركزية العرقية، ومفارقة التسامح وإشكالية القيم ضمن مفهوم النسبية الثقافية.

الكلمات المفاتيح: الثقافة، التعايش، المركزية العرقية، النسبية الثقافية، مفارقة التسامح، إشكالية القيم.

Abstract

Coexistence between cultures is a phenomenon that is known to humanity since ancient times .It is imposed by regional proximity and interactions between cultures due to migration, trade, and colonization, and the interactive practices that are performed through social networking platforms as well. However, these interactions are often confronted by a set of barriers that may make this interaction reach the level of conflict or integration into other cultures.

This article will try to discuss these barriers that prevent coexistence between cultures given that each culture retains within its own dynamism, and the specificity that distinguishes it from other cultures. Among these barriers that we question are: ethnocentrism, the paradox of tolerance, and the problem of values within the concept of cultural relativism.

Key Words: Culture, coexistence, ethnocentrism, the paradox of tolerance, the problem of values.

مقدمة:

لكل مجتمع إنساني ثقافته التي تميزه عن المجتمعات الأخرى، فالثقافة ظاهرة إنسانية انفرد بها الإنسان وحافظ عليها وطورها، باعتبارها إبداعا إنسانيا أخرجت الإنسان من حالة الطبيعة إلى حالة الثقافة. فلا يوجد مجتمع من دون ثقافة، إنها حاجة إنسانية ضرورية، تتجاوز تأكيد الذات الاجتماعية إلى ما هو ثقافي بخلق ذلك العالم من المعاني (Friedrich H,T.2012).

من الصعب أن نجد الآن مجتمعا لم تتأثر ثقافته بأي شكل من الأشكال بالثقافات العالمية (Derlon,B.2015) ، فمن جهة، الثورة التكنولوجية التي استهدفت العالم بأسره، وجعلت هذا التفاعل الثقافي لا يقتصر فقط على القنوات التقليدية، كالهجرة، والتجارة والسياحة، بل يتجاوزه الى المجتمع الشبكي الذي يعطي إمكانية التلاقح الثقافي بين ثقافتين متباعدتين جغرافيا بشكل كبير. ومن جهة أخرى السياسات الاستعمارية، التي عملت في البداية على نهج أسلوب طمس الذات، عن طريق تهميش وقمع الممارسات الثقافية المحلية حتى تضمن استمرار مشروعها الاستعماري، وبعد ذلك تبنت سياسات ثقافية مدعمة بإمكانيات مادية علمية وتكنولوجية تحاول من خلالها الهيمنة على الثقافات الأخرى، لوعيها

بأهمية التبعية الثقافية في ضمان استمرارية التبعية الاقتصادية والسياسية، معتمدة في ذلك على الإمكانيات التي يخولها المجتمع الشبكي.

فكل ثقافة تجد نفسها بشكل عشوائي، أو موجه أمام تفاعلات مع ثقافات أخرى، تؤدي حتما الى توافقات أو صراعات تلزم الثقافة المحلية إما بالتكَيف، أو الرفض من أجل استقرار واستمرار النسق الكلي. فالثقافة في أغلب الأحيان تكون في دينامية متواصلة نتيجة تفاعلها مع ثقافات أخرى، هذه الدينامية أساسية لبقائها واستمرارها في هذا العالم، الذي يتحول بسرعة بفضل التطور التكنولوجي. إلا أن هذه الدينامية يمكن أن تولد أثرا إيجابيا، عن طريق نقل الأفكار ومعايير السلوك، وأساليب التفكير وممارسات من شأنها أن تعزز النسق الأصلي (Derlon,B.2001) ، كما يمكنها عكس ذلك أن يكون لها أثر سلبي بطمس معالم تلك الثقافة وذوبانها داخل الثقافة المهيمنة.

في هذا المقال نسائل بعض المفاهيم، المرتبطة بإمكانية التعايش بين الثقافات، (مفهوم الثقافة، والمركزية العرقية، والنسبية الثقافية، والقيم والتسامح.... الخ)، وعلى قدرتها على التأثير بشكل إيجابي على مستوى التعايش بين الثقافات، حتى تنعم كل ثقافة في إطار تفاعلها مع الثقافات الأخرى، بتلك الدينامية التي تطور من قدراتها دون طمس معالمها التي تميزها عن غيرها.

مفهوم الثقافة وإمكانية التعايش

لقد اهتمت الأنثروبولوجيا بالظاهرة الثقافية حيث اتخذتها موضوعا لها (Perrineau.P. 1975) ، فانصبت على دراسة المجتمعات البدائية للبحث عن المشترك بينها، لتصل إلى تصور حول البدايات الأولى، أو الأشكال الأولية للمجتمعات الحديثة (Eisenstadt, S. N. 1976). فأسفر ذلك على العديد من الأبحاث والدراسات، ساهمت في انتاج عدد مهم من

التعاريف والنظريات، التي تهدف الى تفسير وفهم الظاهرة الثقافية. وقد قام كل من *ألفريد كروبر و كليد كلوخون* (Alfred Krœber et Clyde Kluckhohn) في كتابهما المعنون: «الثقافة: مراجعة نقدية للمفهومات والتعريفات» بحصر وتصنيف ما لا يقل عن 164 تعريفا .(Journet, N.2002)، مجموعة من هذه التصنيفات تطرقت للثقافة من خلال العناصر المكونة لها، معتبرة أن الثقافة هي ذلك الكل المتكامل من الأدوات، والسلع والأفكار، والمعتقدات والأعراف لمختلف فئات المجتمع (لما,نصير، 2013).

هذا التعريف لمفهوم الثقافة، يركز على التكامل بين مكونات الثقافة، ويمزج بين المستويين المادي وغير المادي، باعتبارهما مستويين مرتبطين وغير منفصلين. إذ إن الشيء المادي هو كائن سوسيو ثقافي يبرز بشكل جدلي بين العالم الواقعي وايديولوجية العالم، فالشيء المادي كما أنه ينتمي إلى العالم الواقعي، فهو يحمل في طياته ما هو ايديولوجي (Perrineau.P. 1975)، فالرمز، كمنتج مادي، يحمل معنى معينا ليست له علاقة بالضرورة بالرمز كتمظهر في الواقع إلا من خلال ذلك الترابط الذي أنشأته الثقافة.

ويعتبر التحليل الوظيفي أن لكل عنصر ثقافي وظيفة داخل النسق الكلي، الشيء الذي يفرض دراسة كل عنصر من خلال الوظيفة التي يؤديها داخل النسق، والتي يؤثر بعضها على البعض ويعدل أحدهما الآخر(Delas, J. & Milly, B. 2015). إن الظاهرة تؤدي وظيفة معينة داخل النسق؛ بمعنى أنها تمارس أثرا ملحوظا في تحقيق البقاء واستمرار هذا النسق، وتحديد هذه الوظيفة هو بمثابة تفسير للظاهرة ذاتها. إذن فتحليل الظاهرة كالتعايش داخل ثقافة معينة، يلزم الباحث المتبني لهذا البراديغم الوظيفي، أن يركز اهتمامه في دراسة النتائج والآثار المترتبة على وجود الظاهرة، أكثر من اهتمامه بالبحث عن أسبابها أو مصدر نشأتها. كما يلزمه فهم الوظيفة التي تقوم بها الظاهرة داخل النسق الكلي، أي الآثار الذي

تمارسه في تحقيق البقاء واستمرار هذا النسق حتى تكون هناك إمكانية تواجد التعايش بين الثقافات، دون أن تكون سببا في تلاشي الثقافة الأصلية، بالتماهي مع الثقافة المهيمنة.

إشكالات التعايش

تتكون الثقافة بصفة عامة من ثلاثة عناصر ترتبط إحداهما بالجانب المادي للعنصر الثقافي يسمى بالسمات الثقافية، وهو عنصر متنقل، والعنصر الثاني يتكون من المواضيع الثقافية أقل تنقلا، وهو عنصر مستمر مرتبط بالجانب الأيديولوجي، وأخيرا البنيات الثقافية، التي تجمع بين السمات والمواضيع داخل صنافات تراتبية(Cuche, D. 2010) ، مما يعني أنها ليست قارة وثابتة، بل هي في دينامية وتغيير مستمرين، بحيث يمكن أن تسقط العناصر الثقافية ويتم تغييرها بأخرى(Vinsonneau, G. 2002).

وتجدر الإشارة إلى أن لكل ثقافة معينة في فترة زمنية طويلة الى حد ما معايير ثابتة خاصة بها، تحملها الجماعة الاجتماعية وتحدد وتؤطر سلوكها(Demeulenaere, P 2003.) ، وأي مخالفة لهذه المعايير، تواجهها الجماعة بردة فعل عقابي، يمكن أن يصل إلى حد الطرد من الجماعة (معنوي أو مادي). ورغم أهمية الامتثال إلى معايير الجماعة إلا أنه في بعض الأحيان يمكن أن تخرج رغبات الشخص إلى الواقع متخطية المعايير التي تحددها الجماعة(O. Bobineau & P. N'Gahane , 2019) ، فكيف يمكن أن نتعايش ونتقبل الآخر عندما يسلك سلوكا مخالفا لثقافتنا أو عندما يكون مفروضا عليه في

إطار التعايش أن يسلك سلوكا لا معياريا؟ نسائل هنا قدرة ثقافة معينة عن إمكانية التسامح، لدرجة قبول سلوكيات لا معيارية بالنسبة إليها، وهل يؤثر ذلك على استقرارها واستمرارها؟

I- المركزية العرقية والنسبية الثقافية:

من هو الآخر الذي يسلك سلوكا لا معياريا "بربريا"؟ إنه الذي لا نقبل سلوكه، خاصة عندما نكون في وضعية غير متوقعة، في تفاعل أو احتكاك مباشر مع أشكال ثقافية أخرى مختلفة عنا من ناحية القيم والمعايير، وكل ما هو اجتماعي وجمالي...الخ. هذه الأشكال الثقافية بعيدة عن ما هو محدد داخل ثقافتنا وأدمجناه وأصبح جزءا منا، والذي من خلاله نقيم سلوكنا وسلوك الآخر.

فمن خلال المعايير الثقافية، نحدد من هو الكائن البربري، ذلك الذي يبتعد عن الثقافة المهيمنة، في هذا الإطار يرى Claude Lewis Strauss، أنه برفض الآخر الذي لا يمتثل لمعاييرنا الثقافية، ووصفه بالبربري أو المتوحش، نكون في الأصل نسلك سلوكا بربريا متوحشا برفض صفة الإنسانية على الآخر، الذي يتصرف وفق معاييره الثقافية (Bergues, H. 1953). إن انطوائي على نفسي، واعتبار ثقافتي هي الثقافة الوحيدة الممكنة، فأنا مبدئيا أرفض الثقافات الأخرى وأصف إياها بالبربرية. وهذا هو جوهر الفكر المبني على أساس المركزية العرقية، فهو يرفض الآخر، ويقر بوجود تراتبية بين الثقافات والمجتمعات والشعوب.

عندما يكون تفكيرنا مؤطرا بثقافتنا الخاصة، ونقرأ سلوك الآخرين من خلال ثقافتنا، تكون النتيجة غالبا محبطة، حتى أننا نعتبر الأمر غير لائق بالنسبة لنا أو يشكل خطرا. فعدم الاعتراف بالثقافات الأخرى يمكن أن يؤدي إلى إرهاب الأجانب xénophobie،

ويجعل الأشخاص يسلكون سلوكيات عنصرية عنيفة، ورافضة للآخر. وهذا ما يبرز أهمية النسبية الثقافية مقابل المركزية العرقية(Maquet, J. J. 1958).

هناك اختلاف بين الثقافات وهناك تنوع بينها، تلك الحقيقة التي لا يختلف عليها اثنان. لكن، هل هذا الوضع يشرعن لبناء تفاوتات من خلال وضعها في سلسلة تطورية؟ كلما اقتربنا من الثقافة المهيمنة (الثقافة الغربية) كلما كنا أقرب إلى الحضارة. هذا ما كان يعاب على الأنثروبولوجيا في بداياتها حيث إنها اختصت في دراسة الآخر، الآخر المختلف غير متحضر(Cunin,E and Hernandez,V.2007)، في حين اهتمت السوسيولوجيا بدراسة المجتمعات الغربية المتحضرة. لكن سرعان ما تداركت الأمر برفضها للعرقية المركزية، وتبنيها لمنهج تعتبر فيه النسبية الثقافية أساس العمل الأنثربولوجي والسوسيولوجي عن طريق محاولة فهم طرق العيش، والتفكير لتلك الثقافات بدون أحكام مسبقة (Angaut,J.C (2002).

بعد تجاوز مفهوم المركزية العرقية إلى مفهوم النسبية الثقافية أصبح مفهوم التعايش والتسامح بين الثقافات يفرض نفسه أكثر، فإلى أي حد استطاعت النسبية الثقافية أن تحقق مفهوم المساواة بين الثقافات في إطار التعايش والتسامح الثقافي؟

II-النسبية الثقافية وإشكالية القيم

تعتبر النسبية الثقافية أن كل سلوك ثقافي له معنى فقط داخل النسق الثقافي الذي تطور ضمنه، فهي تركز على أهمية الإقرار بقيمة كل الثقافات وبالتنوع الثقافي. والنسبية الثقافية كممارسة ليست محصورة فقط على عمل الأنثروبولوجي، أو أنها نتاج فقط لتراكم معرفي مرتبط بالممارسة الأنثروبولوجية، ولكنها سلوك إنساني موجود منذ القدم في بعض المجتمعات، حيث الحدود الوطنية تجمع بين أفراد ينتمون إلى ثقافات مختلفة، متعايشة فيما

بينها دون اللجوء الى العنف لحل الصراعات، أو الإقرار بوجود تراتبية تشرعن لهيمنة ثقافة على أخرى.

كل الثقافات مختلفة ولا وجود لتراتبية بينها، الشيء الذي يفرض احترام حقوق الآخر وخصوصا حقه في الاختلاف؛ فالاختلاف ليس مبررا للتمييز، ولا للعنف، بل يشجع الانفتاح على الآخر، ومحاولة فهمه بكل موضوعية من أجل التعايش معه. هذا ما نجحت فيه العديد من الثقافات وفشلت فيه أخرى، خصوصا في ما يعرف بحقوق الأقليات، الشيء الذي أدى إلى صراعات وصلت إلى حد الإبادة العرقية في بعض الأحيان.

ومن هنا تبرز أهمية النسبية الثقافية كمعتقد يجب احترامه من أجل إمكانية التعايش، لكن الإشكال الذي تطرحه النسبية الثقافية مرتبط بمسألة القيم والمعايير، فعندما نعتبر أن كل الثقافات لها نفس القيمة، يطرح لنا إشكال حول مفهوم الخير والشر؛ حيث يصبحان مفهومين غير قابلين للتحديد، وقد برزت حدة هذه الإشكالية مع التطور التكنولوجي الذي أصبح العالم بفضله قرية صغيرة، في تواصل وتفاعل مستمر مع كل الثقافات الأخرى. ومن خلال هذه التفاعلات، تبرز الثقافة المهيمنة وتدعي احتوائها على قيم كونية، تحاول فرضها على الثقافات الأخرى، ومن تم يتم إدماج مجموعة من القيم الجديدة المتعارضة والمتناقضة في جزء منها، أو في كليتها مع القيم التقليدية المحلية، الشيء الذي يفقد القيم ذلك الإجماع الاجتماعي، ويفقد من خلاله ذلك التوازن والتماسك الاجتماعي، ونصل إلى ما يسمى بأزمة القيم. إن هذا الصراع حول القيم قد احتدم باعتبار التحولات التي طالت أشكال التواصل، فأصبح المجتمع الشبكي ينتج ويقوم بإعادة إنتاج القيم، متجاوزا بذلك المؤسسات الاجتماعية والسياسية التي كان إنتاج القيم من بين وظائفها الأساسية.

III-التعايش من مفهوم التسامح الى مفارقة التسامح

لا شك أن التسامح يحمي الثقافات السائدة داخل المجتمعات حتى لا تصل إلى مستوى الصراع، فهو جزء أساسي من أجل تحقيق التعايش بين الثقافات، لكن هل يمكن ممارسته مع ثقافات وسلوكيات ومعتقدات غير متسامحة؟ إن قبول هذا النوع من السلوكيات باسم التسامح سيؤدي بالمجتمع في نهاية المطاف الى فقدان قدرته على التسامح وتبني ثقافة "عدم التسامح". وذلك لأن تبني مفهوم التسامح المطلق داخل ثقافة معينة، يمكن أن يؤدي الى وصول بعض المتعصبين إلى السلطة، آندك سيتم تبني سياسات تحول دون إمكانية ممارسة التسامح(Sardes, J. 2010).

هنا تتجسد مفارقة التسامح le paradoxe de la tolérance إذ تبين كيف أن التسامح المطلق على أرض الواقع يؤدي في نهاية المطاف الى تبني ثقافة عدم التسامح(Sardes, J. 2010) ، ولتجاوز هذا الوضع يجب تأطير المجال الذي سيمارس ضمنه التسامح، بمعنى وضع حدود له(Sardes, J.2010). عندما نحدد القواعد والمجال الذي يمكن أن نمارس من خلاله التسامح، وما يمكن قبوله أو رفضه، نكون قد وضعنا حدودا للتسامح، وهنا تظهر مفارقة أخرى، حيث لا يمكن أن نقوم بالإدماج دون استبعاد(Zarka, Y. 2004) ، خاصة إذا ارتبط أمر تحديد هذه القواعد بطريقة أحادية أو سلطوية، هنا نكون قد أدمجنا من أجل أن نستبعد بشكل تعسفي. وهذا ما نراه في الواقع، باعتبار أن الثقافة المهيمنة هي التي تضع حدودا للتسامح، وتفرض على الثقافات الأخرى الخضوع تحت راية الانفتاح والتعايش، فنجد أنفسنا مرة أخرى أمام بعض من مبادئ المركزية العرقية، المرتبطة باستبعاد المختلف عن ثقافتنا، فيجب أن لا تكون هناك هيمنة لثقافة على أخرى في تحديد الشروط التي سيتم في ظلها ممارسة التسامح المتبادل.

لكن على مستوى الممارسة، يصبح الأمر أكثر تعقدا؛ إذ لا يرتبط فقط بالقوانين التي يتم وضعها من أجل تحديد المجال الذي سيمارس فيه التسامح، ولكنه مرتبط كذلك

بالتفاعلات اليومية التي من شأنها أن تضع معتقدات وخبرات وأعراف ثقافات معينة في امتحان مستمر أمام ثقافات أخرى، لها من الإمكانيات المادية، و"الثقافية" والتقنية ما يجعلها في مرتبة الهيمنة.

خاتمة:

إن الانسان "كائن ثقافي" أنتج رموزا تحمل معاني يتواصل من خلالها، ولا يمكن فهمها إلا من خلال النسق الكلي الذي أنتجت ضمنه، وهو كذلك كائن ثقافي لإنتاجه لمعايير سلوك سابقة لوجوده، تعمل على استقرار واستمرار النسق الكلي. فمن داخل النسق يمكن أن نفهم أن كل عنصر ينتمي لهذه الثقافة، ولا يمكن تقييمه خارجها، بل يجب أن نعتمد نهجا أكثر نسبية يتجاوز المركزية العرقية إلى النسبية الثقافية، لفهم السلوك وتقييمه.

فالإنسان ككائن ثقافي واجتماعي، يسعى دائما للتعايش مع الآخر؛ الآخر المختلف في ما يتعلق بالمعايير الخاصة بالسلوكيات المقبولة داخل النسق الكلي الذي تشكلت ضمنه. هنا يطرح اشكال مهم مرتبط بالخير والشر، باعتبارهما مفهومين مرتبطين بالنسق الذي أنتجهما، ومن العبث أن نتوهم أن هناك معايير كونية متفق عليها تحددان مضمون هذين المفهومين، هذا الاختلاف يفرض علينا التفكير في مفهوم التسامح بين الثقافات بشكل عقلاني وواقعي، وتحديد مجال ممارسته حتى تكون هناك إمكانية التعايش بين الثقافات.

فممارسة التسامح ليست بالأمر السهل الذي يمكن أن نتركه لدينامية "الطبيعية" لخلق التفاعل بين الثقافات، وإنما يجب الاهتمام بوضع سياسات ثقافية تعمل على الحفاظ على التراث الثقافي سواء المادي، أو غير المادي مع امكانية التعايش مع الآخر دون الوصول إلى الصراع، أو التماهي مع ثقافته، سياسات من شأنها تمكين الثقافات من الصمود داخل هذا المجتمع الشبكي.

فهرس المراجع

أ – المراجع باللغة العربية

- مدخل إلى سوسيولوجيا الثقافة، ديفيد إنغليز، جون هيوسون، ترجمة: لما نصير، المركز العربي للأبحاث و دراسة السياسات، 2013.

ب – المراجع الأجنبية:

- Angaut,J.C.(2002) Relativisme et anthropologie chez Claude Lévi-Strauss. Séminaire de DEA sur le relativisme, Oct 2002, Nancy, France. ffhalshs-00650850f.
- Bergues, H. (1953). Dunn L. C - Race et biologie; Lévi-Strauss Claude - Race et histoire; Little Kenneth L - Race et société; U.N.E.S.C.O - Qu'est-ce qu'une race?. Population, 8, 379-38.
- Bobineau,O & N'Gahane,P .(2019). Annexe 1. L'anomie chez Durkheim et Merton. Dans : La voie de la radicalisation (pp. 171-175). Paris: Armand Colin.
- Cuche, D. (2010). IV. L'étude des relations entre les cultures et le renouvellement du concept de culture. Dans : Denys Cuche éd., La notion de culture dans les sciences sociales (pp. 56-76). Paris: La Découverte.
- Cunin, É and Hernandez,V.(2007) « De l'anthropologie de l'autre à la reconnaissance d'une autre anthropologie », Journal des anthropologues p110-111 |URL : http://journals.openedition.org/jda/899 ; DOI : https://doi.org/10.4000/jda.899
- Derlon,B.(2001) "Interactions culturelles et temporalité, partagée", Ateliers.URL:http://journals.openedition.org/ateliers/9949; DOI: https://doi.org/10.4000/ateliers.9949
- Delas, J. & Milly, B. (2015). Chapitre 6 - Les fonctionnalismes. Dans : , J. Delas & . Milly (Dir), Histoire des pensées sociologiques (pp. 293-322). Paris: Armand Colin.
- Demeulenaere, P. (2003). Les normes culturelles. Dans : , P. Demeulenaere, Les normes sociales: Entre accords et désaccords (pp. 249-277). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.

- Eisenstadt,S.N.(1976). L'analyse anthropologique des sociétés complexes. Cahiers Internationaux de Sociologie, 60, 5–41. http://www.jstor.org/stable/40689721
- Friedrich,H. T.(2012)« Les tâches de la sociologie de la culture », Trivium URL : http://journals.openedition.org/trivium/4386 ; DOI : https://doi.org/10.4000/trivium.4386
- Journet, N. (2002). Introduction. Que faire de la culture ?. Dans : Nicolas Journet éd., La culture: De l'universel au particulier (pp. 1-13). Auxerre: Éditions Sciences Humaines. https://doi.org/10.3917/sh.journ.2002.01.0001
- Maquet, J. J. (1958). Le relativisme culturel. Présence Africaine, 22, 65–73.
- Perrineau,P.(1975). Sur la notion de culture en anthropologie. Revue Française de Science Politique,pp.946-968. ff10.3406/rfsp.1975.393637ff. ffhal-01005470v2f
- Sardes, J. (2010). Les paradoxes de la tolérance: Et l'intolérance bordel ! Essai sur les limites de la tolérance, Pierre Zimmer, Editions du Palio. Humanisme, 288, 114-115. https://doi.org/10.3917/huma.288.0114
- Vinsonneau, G. (2002). Le développement des notions de culture et d'identité : un itinéraire ambigu. Carrefours de l'éducation, 14, 2-20. https://doi.org/10.3917/cdle.014.0002
- Zarka, Y. (2004). Introduction. Jusqu'où faut-il être tolérant ?. Dans : , C. Fleury, Difficile tolérance (pp. 3-17). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.

المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي. العدد الحادي عشر (11)
مجلة دولية محكمة. رقم الإيداع الدولي الورقي: 2550-5688. رقم الإيداع الدولي الرقمي: 2658-9079 .
مجلة مفهرسة بالمعهد المغربي للمعلومات العلمية والتقنية. مقالات ذات معرف الكائن الرقمي. تحليلات
معامل التأثيروالاستشهادات المرجعية العربي "أرسيف" : معامل التأثير= 0.1321/ فئة Q4/ متوسط
المعامل = 0.511.

أثر إدماج تقنيات الذكاء الاصطناعي في تجويد التعلمات، إنتاج بيوغرافيا في التاريخ بالثانوي الإعدادي نموذجا

عبد الرحيم الكوش، [2]محمد لغبيسي [1]

[1]باحث في ديداكتيك التاريخ وعلوم التربية، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط.

Abderrahimkouch1980@gmail.com

[2] أستاذ التعليم العالي، مركز التوجيه والتخطيط التربوي، الرباط.

laghbissi@gmail.com

الملخص:

تروم هذه الورقة البحثية معالجة إشكالية أثر توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تطوير الفعل التعلمي بشكل عام، ثم كيفية إنتاج بيوغرافيا في التاريخ بالثانوي الإعدادي بشكل خاص، وذلك من خلال تقنية تعمل على محاكاة الذكاء البشري.

لقد أصبح توظيف الذكاء الاصطناعي في مجال التربية والتعليم ضرورة حتمية وتحديا مطروحا على الفاعل التربوي، بغية تغيير نمط التمدرس المعتمد على التلقين والشحن المعرفي، ومن أجل ربح الوقت والجهد وتجويد التعلمات.

وهناك عدة تطبيقات للذكاء الاصطناعي[1] تيسر وتجود الفعل التعلمي والتقويم، مثل منصة Century ونظام، Cognii Virtual Learning Assistant ثم منصة Gradescope وتطبيق ALP (Adaptive Learning Platform).

وخلصت الدراسة إلى أهمية إدماج تقنيات الذكاء الاصطناعي في التربية والتعليم من خلال مقترح سيناريو بيداغوجي حول إنتاج بيوغرافيا في التاريخ (فيلسوف من فلاسفة الأنوار) بالسنة الثانية إعدادي.

كلمات مفاتيح: الذكاء الاصطناعي– التعلم– بيوغرافيا– التاريخ– الثانوي الإعدادي.

[1] وزارة التعليم السعودية، قسم التخطيط والتطوير بإدارة تعليم عفيف، **تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم**، 2023، ص 6.

Résumé

Cette recherche vise à aborder l'impact de l'utilisation des techniques d'intelligence artificielle sur le développement des processus d'apprentissage en général, puis plus spécifiquement sur la production de biographie en histoire au niveau du collège, en utilisant une technologie simulant l'intelligence humaine.

L'emploi de l'intelligence artificielle dans le domaine de l'éducation est devenu une nécessité incontournable et un défi pour les acteurs éducatifs, afin de changer le modèle d'enseignement basé sur la transmission de connaissances et la charge cognitive, et dans le but d'économiser du temps et des efforts tout en améliorant la qualité de l'apprentissage.

Il existe plusieurs applications d'intelligence artificielle qui facilitent et améliorent le processus d'apprentissage, telles que la plateforme Century, le système d'assistant virtuel d'apprentissage Cognii, la plateforme Gradescope et l'application ALP (Adaptive Learning Platform).

L'étude conclut sur l'importance d'intégrer les techniques d'intelligence artificielle dans l'éducation à travers une proposition de fiche technique sur la production de biographie en histoire (Voltaire) en deuxième année de collège.

Mots clés : intelligence artificielle – apprentissage – biographie – histoire – collège.

I. الإطار المنهجي للورقة البحثية

1. مقدمة: عرف العالم تحولا رقميا كبيرا خاصة خلال العقود الأخيرة، وشمل هذا التحول مختلف المجالات العسكرية والأمنية والاقتصادية والإدارية. وشكل الذكاء الاصطناعي ثورة في المجال الرقمي من خلال تقنيات تحاكي الذكاء البشري.

أصبح إدماج الرقمنة وتقنيات الذكاء الاصطناعي في مجال التربية والتعليم ضرورة تسائل الأدوار الجديدة للمدرسة والمدرس، فالمعلومة أصبحت متوفرة بشكل غير مسبوق.

ويمكن الاستفادة من تقنيات الذكاء الاصطناعي في إعداد سيناريوهات بيداغوجية ووضعيات تقويمية في مختلف المواد التعليمية عموما، وفي التاريخ على وجه الخصوص، من خلال إنشاء شخصيات تاريخية يمكن الحديث معها بشكل افتراضي، وتجميع معلومات تمهيرا للمتعلم على مستوى إنتاج بيوغرافيا لهذه الشخصيات.

2. إشكالية الورقة البحثية: تعالج هذه الورقة البحثية الإشكالية التالية: ما أثر إدماج تقنيات الذكاء الاصطناعي في تجويد التعلمات والوضعيات التقويمية؟ وكيف يمكن إنتاج بيوغرافيا في التاريخ بالثانوي الإعدادي بتوظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي؟

3. فرضيات الدراسة: تتجلى فرضيات هذه الورقة البحثية فيما يلي:

- هناك أثر إيجابي لتوظيف تقنيات وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.

- يمكن توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي من خلال تجويد إنتاج بيوغرافيا لشخصيات تاريخية بالسنة الثانية إعدادي.

4. اهداف الدراسة:

- بيان أهمية توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تجويد التعلمات.

- بيان معيقات إدماج تقنيات الذكاء الاصطناعي في مجال التربية والتعليم خاصة على مستوى التكوين الأساس والمستمر للمدرسين، ومستوى تجهيز الفصول الدراسية.

5. منهجية الدراسة:

على المستوى النظري تم إبراز التحولات الرقمية والذكاء الاصطناعي، وذلك من خلال بيان مفهوم الذكاء الاصطناعي وأهميته في التعليم، ومدى انخراط المدرسة المغربية في هذا التحول سواء على مستوى النصوص التشريعية المنظمة، أو على مستوى واقع الممارسة الصفية.

وتم تقديم أربع تقنيات وتطبيقات للذكاء الاصطناعي، وبيان أهميتها في تجويد التعلمات والوضعيات التقويمية.

أما على المستوى التطبيقي فقد تم إعداد سيناريو بيداغوجي لمقطع تعلمي حول إنتاج بيوغرافيا أحد فلاسفة الأنوار (فولتير)، بتوظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي بالسنة الثانية إعدادي.

II. الإطار النظري : أهمية توظيف الذكاء الاصطناعي في تجويد التعلمات والوضعيات التقويمية

1. التحولات الرقمية والذكاء الاصطناعي

شهد العالم ثورة رقمية وتحولات هائلة في مجال التكنولوجيا خاصة في العقود الأخيرة، وأحد أبرز هذه التحولات هو التقدم الكبير في مجال الذكاء الاصطناعي. فبفضل التطورات السريعة في الحوسبة وتحليل البيانات والخوارزميات، أصبح الذكاء الاصطناعي ليس مجرد مفهوم علمي، بل واقعاً قائماً يؤثر بشكل كبير على مختلف جوانب الحياة اليومية والاقتصادية والاجتماعية.

ففي مجال الصناعة، بدأت التقنيات الذكية تحدث ثورة في عمليات الإنتاج والتصنيع، حيث يتم استخدام الروبوتات بشكل متزايد لتحسين الكفاءة وتقليل التكلفة. كما أصبح الذكاء الاصطناعي جزءاً لا يتجزأ في عدة مجالات مثل الطب، حيث يساعد في تشخيص الأمراض وتحديد علاجات فعالة بشكل أسرع وأدق.

وفيما يتعلق بالقطاع المالي، فقد أدى تطبيق الذكاء الاصطناعي إلى تحسين عمليات إدارة المخاطر وتحليل البيانات المالية، مما ساهم في تحقيق مزيد من الاستقرار في الأسواق المالية العالمية. بالإضافة إلى ذلك، يسهم الذكاء الاصطناعي في تحسين تجربة المستخدم في مجالات مثل التجارة الإلكترونية، من خلال تقديم توصيات مخصصة وتجارب تفاعلية.

ومع ذلك، تثير هذه التحولات أيضاً تحديات جديدة، مثل قضايا الخصوصية والأمان، والتأثيرات الاجتماعية والاقتصادية. لذا، يتطلب تبني التكنولوجيا الرقمية والذكاء الاصطناعي توازناً بين الاستفادة القصوى من فوائدها وضمان حماية البيانات الشخصية ومعالجة القضايا الأخلاقية المرتبطة بها.

2. مفهوم الذكاء الاصطناعي Intelligence Artificielle: يقصد بالذكاء مجموعة القدرات التي تساعد على فهم واستيعاب الحالات الجديدة المتغيرة، كما يعرف أيضا باعتباره القدرة على إدراك وفهم وتعلم الحالات والظروف الجديدة[2].

أما كلمة الاصطناعي فترتبط بفعل يصنع أو يصطنع، وتطلق على كل الأشياء التي تنشأ نتيجة النشاط أو الفعل الذي يتم من خلال اصطناع وتشكيل الأشياء الموجودة بالفعل، والمولدة بصورة طبيعية من دون تدخل الإنسان[3].

[2] ليلى مقاتل وهنية حسني، **الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته التربوية لتطوير العملية التعليمية التعلمية**، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، المجلد العاشر، العدد 4، 2021، ص 4.

وبذلك يمكن تعريف الذكاء الاصطناعي باعتباره تقنية متقدمة ظهرت أواسط القرن الماضي[4]، وهو العلم الذي يجعل الآلات والأنظمة الإلكترونية لها ذكاء يحاكي الذكاء البشري، من أجل القيام بمجموعة من العمليات عوض الإنسان، مثل تحليل البيانات وتفسيرها.

3. أهمية توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم

يقصد بالذكاء الاصطناعي في مجال التربية والتعليم استخدام وتوظيف تقنياته داخل الفصول الدراسية أو على مستوى المؤسسات التعليمية، بهدف تجويد الفعل التعلمي وتنمية مهارات المتعلمين اللازمة للاندماج في محيطه[5].

ويلعب الذكاء الاصطناعي دور مهما في التعليم والتربية، من خلال ربح الوقت والجهد وتخفيف الأعباء على مستوى التقويم والتصحيح الفوري وتغيئ المتعلمين ودعمهم لتطوير أدائهم الدراسي، مع تقديم التغذية الراجعة الفورية والمستمرة[6]، بالإضافة إلى توفر مدرسين افتراضيين لمساعدة المتعلمين وإفاداتهم وتصحيح تعثراتهم.

ويساهم كذلك في استخدام أساليب تدريس أكثر فاعلية وجاذبية مع تعزيز الابداع والابتكار وانخراط المتعلم في العملية التعليمية التعلمية، والارتقاء بجودة التعليم من خلال التداريب والاختبارات المتكررة الداعمة البنائية، الأمر الذي يوجه المدرس إلى شرح أجزاء محددة من المنهاج الدراسي والتركيز عليها بصورة أكبر حسب الحاجة.

ويؤدي الذكاء الاصطناعي كذلك تفريد التعليم والتقويم، ومراعاة الفروقات الفردية عند المتعلمين، وسهولة التتبع الفردي لنمو الكفاية عند كل متعلم على حدة[7].

4. تقنيات الذكاء الاصطناعي وتجويد الفعل التعليمي بالمدرسة المغربية

تقدم التحولات الرقمية والتطورات في مجال الذكاء الاصطناعي فرصاً هائلة لتحسين نظام التعليم وتعزيز عملية التعلم. لقد أصبح بإمكان المدرسين تفريد التعليم لكل متعلم بشكل أفضل، من خلال تحليل البيانات وفهم احتياجاتهم الفردية ونمط تعلم كل منهم، مما يساعد في تقديم تجارب تعليمية فردية وفعالة.

---

[3] تركي رابح عمامرة، **أصول التربية والتعليم**، ط 2، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ص 194.
[4] عادل عبد النور، **أساسيات الذكاء الاصطناعي**، دار الفيصل الثقافية، الرياض، ط 1، 2007.
[5] وزارة التعليم، قسم التخطيط والتطوير بإدارة تعليم عفيف، **تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم**، 2023، ص 6.
[6] لدينا مقال قيد النشر بعنوان: أثر إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تجويد التقويم التشخيصي، منصة Kahoot نموذجا.
[7] وزارة التعليم، قسم التخطيط والتطوير بإدارة تعليم عفيف، **تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم**، 2023، ص 6.

يمكن استخدام الذكاء الاصطناعي لتطوير منصات تعليمية تفاعلية توفر محتوى تعليمي متفرد

ومناسب لكل متعلم وفقاً لمستواه الحالي وأسلوب تعلمه. كما يمكن استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تطوير أنظمة تقييم تعليمية تقوم بتتبع تقدم المتعلمين وتحديد نقاط القوة والضعف لكل منهم، مما يمكن المدرس من توجيههم بشكل فعال وتقديم الدعم اللازم.

بالإضافة إلى ذلك، يمكن استخدام الذكاء الاصطناعي في تطوير أدوات تعليمية مبتكرة مثل الروبوتات التعليمية والواقع الافتراضي، التي تساعد في تعزيز تفاعل المتعلم مع المواد التعليمية وتحفيزهم على التعلم بشكل أكثر فاعلية.

ومع ذلك، يجب أن يتم استخدام التكنولوجيا بحذر في مجال التعليم، مع مراعاة الجوانب الأخلاقية والخصوصية، وضمان محورية العلاقة بين المدرس والمتعلم في عملية التعلم، حتى تتم الاستفادة القصوى من التكنولوجيا دون فقدان الروابط الإنسانية الهامة.

وقد قام المغرب بمجهودات معتبرة في مجال توظيف الذكاء الاصطناعي في المنظومة التربوية المغربية، وإن كان التنزيل الإجرائي لازال يحتاج إلى مجهود أكبر. ومن بين الطرائق التي يتم فيها توظيف الذكاء الاصطناعي نجد:

- توظيف منصات التعلم الالكتروني التي تعتمد على التكنولوجيا الذكية بشكل تفاعلي، مثل Taalimtice و Motamadris وغيرهما، مما يسهم في تجويد عمليتي التعلم والتقويم.

- تحليل بيانات المتعلمين بغية تفييئهم إلى مجموعات وفقا لاحتياجاتهم (منظومة مسار في توزيع المتعلمين على الأقسام نموذجا).

5. تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من خلال نماذج

يعتمد كل تطبيق من تطبيقات الذكاء الاصطناعي على مجموعة من التقنيات المعقدة، ويمكن تلخيص العلاقة بين الذكاء الاصطناعي والتعلم الآلي والشبكات العصبية والتعلم العميق فيما يلي:

- **الذكاء الاصطناعي:** يشير إلى مجموعة من التقنيات التي تهدف إلى تمكين أنظمة الحاسوب من أداء مهام تتطلب عادة الذكاء البشري، مثل التعرف على الصور والكلام، واتخاذ القرارات، وحل المشكلات.

ويستخدم الذكاء الاصطناعي مجموعة متنوعة من الأدوات والتقنيات، بما في ذلك التعلم الآلي والشبكات العصبية.

– **التعلم الآلي:** هو فرع من الذكاء الاصطناعي يركز على تطوير أنظمة تعلم ذاتية قادرة على استخلاص الاستنتاجات من البيانات بدون تحديد بشكل صريح للقواعد البرمجية. ويعتمد التعلم الآلي على تقنيات مثل الشبكات العصبية والتعلم العميق.

– **الشبكات العصبية:** هي نماذج محاكاة للشبكات العصبية البيولوجية في الدماغ البشري. تعتمد على مجموعة من الوحدات الحسابية المتصلة ببعضها البعض (العقد) وتعمل بطريقة تشبه عمل الخلايا العصبية. تستخدم الشبكات العصبية في التعلم الآلي لتطوير نماذج قادرة على التعرف على البيانات واتخاذ القرارات.

– **التعلم العميق:** يمثل نوعًا من التعلم الآلي، يعتمد على استخدام الشبكات العصبية العميقة التي تتكون من عدة طبقات من الوحدات الحسابية (العقد). ويتميز التعلم العميق بالقدرة على استخراج وتمثيل المستويات الأعمق من المعلومات في البيانات، وهو ما يجعله مفيدًا في مجالات مثل التعرف على الصور والكلام والترجمة الآلية والتوليف الموسيقي والتنبؤات الزمنية وغيرها.

ويمكن شرح العلاقة بين الذكاء الاصطناعي والتعلم الآلي والشبكات العصبية والتعلم العميق من خلال الشكل التالي[8]:

شكل 1: العلاقة بين الذكاء الاصطناعي والتعلم الآلي والشبكات العصبية والتعلم العميق.

[8] منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو)، **الذكاء الاصطناعي والتعليم، إرشادات لواضعي السياسات**، ترجمة محمد حامد إسماعيل صدقي، فرنسا، 2021، ص 11.

وهناك عدة تقنيات وتطبيقات وأنظمة للذكاء الاصطناعي يمكن أن تساهم في تجويد الفعل التعلمي وتطوير الوضعيات التقويمية، نبرز منها ما يلي:

أولا: نظام[9] Cognii Virtual Learning Assistant

يعتبر تطبيق(Cognii Virtual Learning Assistant) نظاما ذكياً للتدريس يعتمد على تقنيات معالجة اللغات الطبيعية لتفاعل فوري مع المتعلمين وتقديم المساعدة في الفهم وحل المشكلات. ويهدف هذا النظام إلى تحفيز التفكير النقدي وتعزيز المشاركة الصفية من خلال تقييم الإجابات المفتوحة، مما يساهم في تعزيز المفاهيم وتطوير مهارات حل المشكلات. يتميز النظام بالنقاط التالية:

- يوفر بيئة تفاعلية للمتعلمين، حيث يتمكنون من إجراء محادثات فردية مع المساعد التعليمي الافتراضي، ويحصلون على تقييم فوري لأدائهم بما في ذلك تسجيل النقاط وردود الفعل على إجاباتهم.
- يقدم آلية لقياس عمق فهم المتعلمين للمواد التعليمية، مما يسمح للمدرسين بتحديد نقاط القوة والضعف وتوجيه المتعلمين بشكل فعال.
- يمكن استخدام هذا النظام في مجموعة متنوعة من المواضيع التعليمية، مما يجعله أداة مرنة وقابلة للتكيف مع احتياجات مختلف المناهج الدراسية.
- يقلل من العبء على المدرس من خلال تقديم آلية ذكية للتقييم وتسجيل الدرجات، مما يتيح له التركيز على دعم المتعلمين وتحفيزهم لتحقيق أقصى استفادة من عملية التعلم.

ثانيا: منصة[10] Century

منصة Century هي منصة تعليمية تستخدم التكنولوجيا لتحسين عملية التعلم وتوفير تجارب تعليمية مخصصة لكل فرد. وتعتمد منصة Century على الذكاء الاصطناعي وتحليل البيانات لفهم احتياجات المتعلمين وتقديم المحتوى التعليمي والتقييم بشكل ملائم لهم.

وتقدم منصة Century مجموعة متنوعة من الأدوات والموارد التعليمية، بما في ذلك دروس تفاعلية وتمارين واختبارات، وذلك في مختلف المواضيع والمستويات التعليمية. وتستخدم البيانات التي يجمعها

[9] وزارة التعليم، قسم التخطيط والتطوير بإدارة تعليم عفيف، **تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم**، 2023، ص 23.
[10] وزارة التعليم، قسم التخطيط والتطوير بإدارة تعليم عفيف، **تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم**، 2023، ص 24.

النظام لفهم أساليب تعلم المتلقي والمفاهيم التي يحتاج إلى تعزيزها، مما يساعد في توجيه التعلم بشكل فعال.

وباستخدام تقنيات التعلم الآلي، تقوم منصة Century بتقديم ملاحظات فورية وشخصية للمتعلمين بناءً على أدائهم، مما يساعدهم على تحسين فهمهم وتطوير مهاراتهم التعليمية بشكل مستمر.

وبشكل عام، تهدف منصة Century إلى تحسين جودة التعليم وتعزيز تجربة التعلم من خلال توفير أدوات تعليمية متقدمة ومتفردة تستند إلى التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي.

ثالثا: منصة Gradescope[11]

Gradescope هي منصة لتقييم واجبات المتعلمين بشكل أوتوماتيكي باستخدام تقنيات التعلم الآلي، تم تصميمها لتسهيل عملية تصحيح الاختبارات والواجبات للتخفيف من أعباء المدرس.

وعبر منصة Gradescope، يمكن للمدرس تحميل الواجبات التي تم تقديمها من طرف المتعلمين، سواء كانت ورقية أو رقمية، ثم استخدام الأدوات المتاحة على المنصة لتقديم التعليمات وتحديد الأسئلة. يقوم النظام بتحليل إجابات المتعلمين باستخدام تقنيات التعلم الآلي لتحديد الأخطاء وتقييم الأداء بشكل دقيق.

بالإضافة إلى ذلك، يمكن للمدرسين إضافة تعليقات وتوجيهات شخصية لكل متعلم، وتقديم تغذية راجعة فورية لمساعدتهم في فهم الأخطاء وتحسين أدائهم في المستقبل.

تتيح منصة Gradescope أيضًا ميزات لتقييم المهام الجماعية وتعاون المتعلمين على المشاريع، مما يجعلها أداة مفيدة لاكتساب مهارات القرن الواحد والعشرين خاصة على مستوى التعاون وتقاسم المعلومة.

رابعا: تطبيق ALP (Adaptive Learning Platform)[12]

تطبيق Adaptive Learning Platform (ALP) هو نوع من التطبيقات التعليمية التي تستخدم التكنولوجيا لتوفير تجربة تعلم متفردة لكل متعلم. ويهدف ALP إلى تلبية احتياجات كل متعلم على حدة

[11] وزارة التعليم، قسم التخطيط والتطوير بإدارة تعليم عفيف، **تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم**، 2023، ص 25.
[12] وزارة التعليم، قسم التخطيط والتطوير بإدارة تعليم عفيف، **تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم**، 2023، ص32.

وتعزيز تقدمهم التعليمي من خلال توفير مسارات تعلم خاصة وموارد تعليمية تتناسب مع مستواهم وأساليب تعلمهم.

ومن مميزات تطبيق ALP نجد:

– **التكيف الذكي:** يعتمد ALP على خوارزميات التعلم الآلي لفهم أداء المتعلم واحتياجاته التعليمية. ويقوم النظام بتحليل بيانات التعلم لكل فرد على حدة، وفي كثير من الأحيان يقدم مسارات تعلم فردية ونصائح تعليمية مباشرة استنادًا إلى هذا التحليل.

– **توفير محتوى متعدد الوسائط:** يتضمن ALP عادة مجموعة متنوعة من الموارد التعليمية مثل الفيديوهات التعليمية، والمقالات، والمشاريع التفاعلية، والاختبارات التشخيصية، وما إلى ذلك، لتوفير تجربة تعلم شاملة وشيقة.

– **تقديم ردود فعل فورية:** يتيح ALP للمتعلمين الحصول على ردود فعل فورية حول أدائهم، مما يساعدهم على فهم الأفكار بشكل أفضل وتصحيح الأخطاء قبل المضي قدمًا في التعلم.

– **تتبع تقدم المتعلم:** يوفر ALP أدوات لتتبع تقدم المتعلمين على مدار الزمن، مما يساعد على فهم كيفية التفاعل مع المحتوى ومدى تقدمهم.

– **التفاعل مع المدرسين والمتعلمين:** يمكن لبعض أنظمة ALP أيضًا خلق التفاعل بين الجميع (أساتذة، تلاميذ) من خلال منصات الدردشة أو المنتديات أو النقاشات عبر الإنترنت.

III. الدراسة التطبيقية : بطاقة تقنية لمقطع تعلمي موجه للمتعلمين من أجل توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في إنشاء بيوغرافيا تاريخية بالثانوي الاعدادي

المستوى: السنة الثانية إعدادي
المحور: الثورة الفرنسية وليدة فكر الانوار
الهدف: توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي لبناء بيوغرافيا لفيلسوف من فلاسفة الأنوار (فولتير)

الخطوة الأولى: اكتشاف أداتين من أدوات الذكاء الاصطناعي[13]:

– تقديم أداة Character.ai: وهو موقع مجاني قابل للتصفح دون إنشاء حساب، يتيح التواصل (دردشة) من خلال آلية تولد محادثات خيالية. يمكن من إنشاء شخصيات أو استخدام الشخصيات الموجودة.

– تقديم أداة perplexity: وهي محرك بحث ومحاور آلي في آن واحد، يستشهد بمصادره. وهو كذلك موقع مجاني قابل للتصفح دون إنشاء حساب.

الخطوة الثانية: اختيار المعلومات المناسبة وكتابتها

يمكن للمتعلم طرح خمسة أسئلة للشخصية التاريخية التي اختارها (فولتير مثلا)، وذلك بدون إنشاء حساب. وسيتعين عليه الحصول على خمس معلومات مهمة لكتابة بيوغرافيا ذات معنى. أما دور المدرس فهو التأكد من أن الأسئلة التي تم طرحها مناسبة.

الخطوة الثالثة: التحقق من المعلومات

يجب على المتعلم التأكد من صحة المعلومات المقدمة من خلالCharacter.ai، عن طريق الاتصال بموقع perplexity ثم يصحح المعلومات ويقوم بإعداد بيوغرافيا للشخصية المختارة.

الخطوة الرابعة: تفريد التعلم

بالنسبة للمتعلمين ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، يمكن توزيع بطاقة بيوغرافيا موجهة في بداية الدرس، بمعنى أن المنتوج المنتظر يحدد منذ البداية، ويمكن للمتعلمين التركيز فقط على ملاءمة المعلومات المطلوبة من الذكاء الاصطناعي.

IV. نتائج وخلاصات واقتراحات:

[13] Académie de Lille, **L'intelligence artificielle, L'IA pour enseigner et apprendre en histoire-géographie**, no 17, 2023, p11.

د الفعل التعلمي.

– تسهم تقنيات الذكاء الاصطناعي في تطوير الفكر التاريخي من خلال توظيفها في إنتاج بيوغرافيا في التاريخ.

– تسهم تقنيات الذكاء الاصطناعي في تحفيز المتعلمين وجاذبيتهم للانخراط في العملية التعليمية التعلمية.

– غياب التكوين الأساس والمستمر للمدرسين في مجال تقنيات الذكاء الاصطناعي، ومن هنا نوصي بتخصيص مجزوءة تكوينية للمدرسين بالمراكز الجهوية للتربية والتكوين، أو على الأقل تخصيص محور مهم لتقنيات الذكاء الاصطناعي ضمن مجزوءة تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم.

– ضعف الميزانية المخصصة لتنزيل الرقمنة عموما وتقنيات الذكاء الاصطناعي على الخصوص في المجال التربوي.

- ضعف البنية التكنولوجية في المؤسسات التعليمية المغربية.

V. لائحة المصادر والمراجع

– ليلى مقاتل وهنية حسني، **الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته التربوية لتطوير العملية التعليمية التعلمية**، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، المجلد العاشر، العدد 4، 2021.

– تركي رابح عمامرة، **أصول التربية والتعليم**، ط 2، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر.

– عادل عبد النور، **أساسيات الذكاء الاصطناعي**، دار الفيصل الثقافية، الرياض، ط 1، 2007.

– وزارة التعليم السعودية، قسم التخطيط والتطوير بإدارة تعليم عفيف، **تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم**، السعودية، 2023.

– منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو)، **الذكاء الاصطناعي والتعليم، إرشادات لواضعي السياسات**، ترجمة محمد حامد إسماعيل صدقي، فرنسا، 2021.

– Académie de Lille, **L'intelligence artificielle, L'IA pour enseigner et apprendre en histoire–géographie**, no 17, 2023.

– https://character.ai (consulter le 01 Mai 2024).

– https://www.perplexity.ai (consulter le 01 Mai 2024).

DOCUMENT CREATED WITH

PDF COMBINER

PDF Combiner is a free application that you can use to combine multiple PDF documents into one.

Three simple steps are needed to merge several PDF documents. First, we must add files to the program. This can be done using the Add files button or by dragging files to the list via the Drag and Drop mechanism. Then you need to adjust the order of files if list order is not suitable. The last step is joining files. To do this, click button Combine PDFs.

Main features:

secure PDF merging - everything is done on your computer and documents are not sent anywhere

simplicity - you need to follow three steps to merge documents

possibility to rearrange document - change the order of merged documents and page selection

reliability - application is not modifying a content of merged documents.

Visit the homepage to download the application:

www.jankowskimichal.pl/pdf-combiner

To remove this page from your document, please donate a project.