Bibliothèque nationale de France
Revue de Tawāzun = ISSN 2650-9105

Centre Al-isbaah pour l'éducation et les études civilisationnelles et stratégiques

Revue de Tawāzun

مجلـــة تـــــوازن

Revue académique périodique spécialisée en sciences politiques et sciences humaines, pensée, civilisation et développement.

للدراسات الحضارية والتنموية والاستراتيجية
دورية علمية أكاديمية محكمة

تصدر عن:

مركز الإصباح للتعليم والدراسات الحضارية والإستراتيجية

العدد الثالث
فبراير 2022

Numéro 3
Feb 2020

التعليم الالكتروني بين واقع الاحتضان وامال المأسسة — د. حمّادي المَوقت
تعليم العلوم عن بُعد: التحديات والحلول — دة. زينـــب حيـــدر
الآثار الاجتماعية والاقتصادية لجائحة كورونا على المجتمع المدرسي في المغرب — د. محمد الطحناوي
المدرسة الحديثة ورهان التنمية وبناء مجتمع المعرفة في الوطن العربي سمو الطموح وبؤس التنزيل. — د. الحسن بنيعيش
دور استراتيجية التعلم باللعب في دعم التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم — أيت محند نورية د. محمد تيعشادين
الصعوبات القرائية لدى تلاميذ سلك التعليم الثانوي التأهيلي- درس النصوص أنموذجا- — دة. مليكة ناعيم د. سعيد أبناي
في ضرورة اكتشاف وقراءة تراثنا التربوي — د.المصطفى حضران

Social : RÉS HAUTS DE L'HIPPODROME RUE DES TREYTINS 33320
EYSINES FRANC - CENTE ALISBAAH
https://www.al-isbaahcenter.com

مجـــلة تـــــوازن

Revue de Tawāzun

Pour les études civilisationnelles, développementales et stratégiques

مجلة دورية أكاديمية محكمة نصف سنوية

Revue académique périodique semestrielle

تصدر عن مركز الإصباح للتعليم والدراسات الحضارية والاستراتيجية

Publiée par centre AL–ISBAAH pour l'éducation et les études civilisationnelles et stratégiques

المكتبة الوطنية الفرنسية

ISSN : 2650–9105

Bibliothèque nationale de France

العدد الثالث فبراير 2022

القضايا التعليمية في الوطن العربي، والإشكالات الراهنة

Educational issues in the Arab world, and current problems

أولاً: الإجراءات المنهجية الشكلية:

- تتضمن الورقة الأولى من الدراسة عنوانها، الاسم الكامل للباحث ودرجته العلمية، والجامعة التي ينتمي اليها باللّغة العربيّة واللّغة الانجليزيّة، والبريد الالكتروني للباحث. وملخّص للدّراسة في حدود 150 كلمة حجم 12 بلغة المقال وباللغة الإنجليزية والكلمات المفتاحيّة بعد الملخّص.
- لن يتم قبول أي مخطوط بشكل رسمي إلا بعد عرضه على لجنة المقررين للتقييم الأولي قبل إجراءات التحكيم.
- تخضع البحوث للتحكيم حسب الأصول العلمية المتبعة.
- تنشر مجلة توازن البحوث العلمية الأصيلة للباحثين في التخصصات الإنسانية، مكتوبة باللغة العربية أو الإنجليزية أو الفرنسية.
- يشترط في البحث المقدم للمجلة ألا يكون منشورا أو قدم للنشر في أي مكان آخر.
- يجب على الباحث إرفاق تعهدٍ عند إرسال البحث للنشر، وأن يرفق في التعهد اسم الباحث أو الباحثين ورتبهم البحثية.
- أن يتضمن المخطوط عنوان البحث واسم الباحث أو الباحثين، والملخص، والكلمات المفتاحية (والمقدمة، والنتائج، والعرض، والهوامش، والمراجع.
- يكتب ملخص باللغة العربية وآخر بالإنجليزية.
- تكتب الكلمات المفتاحية (الدالة) باللغة العربية بعد الملخص باللغة العربية، وكلمات مفتااحيةبالانجليزية بعد الملخص باللغة الإنجليزية.
- يقلل من الملاحظات الهامشية في صفحات البحث. ويشار إليها برمز النجمة.
- أن يكون البحث مطبوعاً باستخدام برنامج Word ، وفقا للنموذج الموجود في تعليمات النشر ، ولن يتم الرد على البحوث المرسلة بصيغة (pdf).
- يتعهّد الباحث بعدم تقديم البحث للنشّر لأية جهة أخرى، بعد إقرار نشره في مجلة توازن، إلاّ بعد الحصول على إذن كتابي من رئيس تحرير المجلّة باعتباره من الحقوق الفكرية الخاصة بالمجلة.
- لا يحق لأي باحث بعد إرسال تقييد استلام البحث نشره إلا بعد إعلان المجلة اعتذارها عن النشر.
- يجب على الباحث الالتزام بقرارات التحكيم، والتصحيحات المطلوبة.
- أن يتبع الباحث طريقة توثيق APA وهي (American psychological Association)بأن يستوفي البحث المراجع العلمية الكافية والدراسات السابقة، والتوصيات والمقترحات والاقتباسات.
- تقدّم الأبحاث مكتوبة ببرنامج Word بخط Traditionnel Arabic حجم 14 دون تضخيم.

- تكتب العناوين الرئيسيّة والفرعيّة للفقرات بحجم 14 مع التضخيم.
- تكون الهوامش بمساحة 4 سم على اتجهات الصّفحة الأربعة.
- تدرج الرّسوم البيانيّة والأشكال التوضيحيّة في المقال، وتكتب عناوينها والملاحظات التوضيحيّة أسفلها.
- ترقم الجداول ترقيماً متسلسلاً وتكتب عناوينها أعلاها والملاحظات التوضيحيّة أسفلها.
- يجب أن يلتزم الباحث بعملية التوثيق وان يقدر جهود الأخرين بالإشارة لمصدر المعلومات لأهمية ذلك في قبول بحثه من خلال النتائج السليمة المبنية على مقدمات أخلاقية وبحثية سليمة.
- يجب أن يكون البحث وفقا لشروط النقل والاقتباس ثريا بمعارفه الجديدة ومنظما لها في أنساق نظرية ومنهجية جدلية تفتح أفاق البحث وتسهم في تراكم المعرفة العلمية والنظرية والمنهجية.
- يجب اتباع الأمانة العلمية في عملية التوثيق وجمع البيانات والمعلومات كاملة عن المصدر لضمان مصداقية لبحث وأمانته.

طريقة التوثيق:

- يشار الى المصادر العربية **في المتن** على أساس اسم الشهرة أو الاسم الأخير للمؤلف/للمؤلفين وسنة النشر وتوضع بين قوسين، مثلاً ((الهاشمي، 2019، ص22) ،
(ALHASHIMI ,2019, P22)

وفي حال الاشتراك الثنائي في البحث يكتب: (الهاشمي، الأمين، 2019، ص22)
(ALHASHIMI & ALAMEEN ,2019, P22)

إذا كان أكثر من ثلاثة يكتب: (الهاشمي وآخرون، 2019، ص22)
(ALHASHIMI et al, 2019, P22)

- إذا كان المصدر إلكترونيا يكتب" المؤلف، عنوان المقال، السنة، الموقع هكذا (الهاشمي، 2019، الأزمة المنهجية)
- تكتب الهوامش في متن الكتاب بين قوسين وليس أسفل الصفحة إلكترونيا، بوليس آخرها مثلاً:

  إن التعليم من العلوم البنوية للحضارات الإنسانية وهو الأساس المتين لنهضة العقلانية المعرفية والأخلاق الاجتماعية، وبه تتقدم الأمم (الهاشمي، التعليم والحضارة، 2018، ص10).
- كتابة قائمة المراجع تتبع التالي: الاسم العائلي، الاسم الشخصي. سنة النشر. عنوان الكتاب، المكان، دار النشر والتوزيع كالتالي: الهاشمي، جمال محمد، (2018). المحددات السياسية واستراتيجية العلاقات الدولية، القاهرة. دار الفجر للنشر والتوزيع.
- يلتزم الباحث أساسيات الترقيم الفاصلة والنقطة تلتصق بالكلمة دون وضع فواصل بينهما.

- يجب التفريق بين كتابة الفاصلة في اللغة اللاتينية (,)، والعربية(،)،.
- يلتصق حرف العطف (و) بالكلمة مباشرة دون فصل.
- يرسل النص كما هو دون تلوين أو خطوط عريضة أو وضع صور رمزية أو صورة المؤلف.
- يجب ترقيم المراجع آخر الصفحة بالترقيم العددي (1.،2.،3، 4،....).
- يجب أن يكون الترقيم للمراجع أو قائمة المصادر أبجديا.
- أن يرتب عنوان البحث باللغة العربية أولا ويليه الترجمة باللغة الإنجليزية، ثم اسم الباحث باللغة العربية ورتبته الأكاديمية ثم اسمه باللغة الإنجليزية ورتبته العلمية باللغة الإنجليزية.
- أن يكتب مصطلح الملخص والمقدمة بهذه الطريقة (الملخص، المقدمة) وليس (ملخص، مقدمة) ويسري ذلك الترجمة بالانجليزية.
- عند تقسيم محاور الدراسة في العرض والمناقشة يجب تقسيم محاور البحث أو عناوينه إلى (أولاً...، ثانيا...، ثالثا...،) وليس باتباع الطريقة المدرسية المعتمدة التي تقوم بتقسيم الدراسة الى مباحث ومطالب، كما لا يعتمد التقسيم الطريقة القائمة على الترقيم الرقمي(1، 2، ...).
- ربط الفقرات في سياق الفكرة وعدم فصلها أو الإكثار منها ويستثنى عند الضرورة.
- ضبط اتجاه الكتابة في المتن والهوامش للعربية من اليمين وللحروف اللاتينية من اليسار.
- للمجلّة الحق أن تطلب من الباحث الحذف وإعادة صياغة بحثه، أو أي جزء منه بما يتناسب مع منهجية المجلّة.
- لا تتحمل المجلة أي مسؤولية عن الآراء والبحوث الواردة فيها ولا يعبر عن سياستها كما أنها ليست مسؤولة أن أية سرقات علمية.

ثانيا: الإجراءات العامة:

- أن يكون البحث قد كتب لمجلة توازن وألا يكون قد أرسل لمجلة قبلها أو نشر كلاً أو منه شيئا أو ما يشبهه في أية وسيلة نشر ورقية أو الكترونية أو قدم في أحد المؤتمرات العلمية أو بأية طرق من الطرق التي تنفي عنه خصوصية إعداده للمجلة.
- أن يرفق البحث بصورة من الوثيقة الشخصية وصورة من المؤهل والسيرة ذاتية (CV) باللغة العربية ويجب أن ترفق أي سيرة بلغات أخرى بالترجمة العربية.
- **أن يكتب عنوان البحث باللغة العربية والإنجليزية.**
- **أن يكتب اسم الباحث أو الباحثين باللغتين العربية والانجليزية.**
- أن يحدد إشكاليات البحث والمشكلة الرئيسية وفرضياتها ومناهجها والغاية ، والأهمية والكتابات السابقة من الدراسة بصيغة مقولات تدرج في المقدمة ولا تكون قائمة على الطريقة التدريسية المتبعة

في أطروحات الماجستير والدكتوراه والمفاهيم الرئيسية وأنسابها وآليات البحث والوصف والتحليل والاستنتاجات الجزئية التراكمية والنتائج الكلية وأن يرفق البحث بقائمة النقول وفق تقسيماتها إلى (المراجع ''الكتب التي لها اعتبارات مقدسة كالكتب الدينية والتاريخية والأصولية، المصادر ''الحديثة والمعاصرة، ثم المترجمة، فالمصادر بلغاتها الأجنبية.

- أن يتقيد الباحث بلائحة التوثيق وفقاً لاختيارات المجلة والتي يقوم عليها المركز.
- تنشر المجلة المراجعات النقدية للكتب الحديثة والمهمة التي تتناول بعضا من اهتمامها بأية لغة أجنبية بما لا يزيد عن 3500 كلمة وتخضع هذه المراجعة لقواعد التحكيم.
- تنشر المجلة الكتابات التي تتعلق بالمناهج والنظريات والإقترابات والمناقشات أو الأفكار الجديدة وفقاً لقواعد التحكيم
- تنشر المجلة الكتابات الحضارية والإنسانية والتعليمية.
- لا تقبل الأشكال والرسوم والجداول التي ترسل صوراً دون وضعها الأصلي المخصص للمجلة وأن تكون بحسب اكسل (Excel)أو وورد (Word).
- تنشر المجلة البحوث وفقاً لمضمونها وفائدتها ومنهاجيتها ولا تأخذ بعين الاعتبار مكانة الباحث الاجتماعية والسياسية والأكاديمية والسيرة الذاتية.
- تتبنى المجلة نشر البحوث باللغتين الفرنسية والإنجليزية مع إرفاق ملخص مستوفي المعايير باللغة العربية.
- تتبنى المجلة نشر البحوث العلمية بأحد اللغات الثلاث أو بها جميعا.

ثالثا: الإجراءات البحثية

- أن يتبع المؤلف الأصول العلمية المتعارف عليها في إعداد وكتابة البحوث فيما يتعلق بإحالة المعلومات إلى مصادرها وتوثيق الاقتباس والأمانة العلمية في النقل والتهميش.
- أن يكون المقال خاليا من الأخطاء الإملائية والنحوية واللغوية والمطبعية قدر الإمكان.
- أن تلتزم الدراسات الميدانية بالمنهجية المعروفة في عرض المشكلة، والخطوات المنهجية، والموضوعية والتثبت، وما يتعلق بالمنهج والعينة وأدوات الدراسة والأساليب الإحصائية وعرض النتائج ومناقشتها.

رابعاً: إجراءات التحكيم والنشر

- يستقبل القسم المتخصص المادة المرسلة للنشر ويُعلم كاتبها في غضون خمسة أيام من استلام المادة.
- تفرز اللجنة العلمية في كل قسم من الأقسام المتخصصة بالمركز الدراسات والكتب القابلة للتحكيم بعد قراءتها الأولية.

- يخضع كل بحث لعملية تحكيم سرية يقوم به أحد المحكمين المختصين بالموضوع البحثي، ومن ذوي الخبرة العلمية والمعتمد في لجان التحكيم للمركز، ثم يقدم اقتراحاته وتوصياته مع المخطوطة إلى محكم آخر لا يقل عنه درجة وخبرة وعلماً وتخصصاً، ومن ثم تعاد إلى مدير تحرير المجلة للنظر والموافقة النهائية ويكون هو المرجح في حال تباين المحكمين حول الدراسة موضوع البحث.
- تعتذر الجهة المستقبلة عن نشر المواد التي لا تتناسب مع شروط النشر ومعاييره، وترسل المواد المقبولة للتحكيم العلمي.
- يعلم القسم المعني بالمركز الباحثين بنتائج التحكيم (رفض الورقة، قبولها، أو قبولها المشروط بالتعديل).
- يلتزم الباحثون بالتعديلات المطلوبة المقررة من قبل القسم الأكاديمي المعني بالأمر.
- يقرر القسم بالمركز المعني بالدراسة نشر المادة، ويرسل النص الى قسم التحرير والتدقيق اللغوي، ويأخذ موقعه في التدقيق حسب التدرج الزمني، ثم تنشر الورقة.

ترسل البحوث على إيميلي المجلة والمركز برسالة واحدة:

revueequilibre@gmail.com
alisbaahcenter@gmail.com

الهيكلة الإدارية لمجلة توازن للدراسات الحضارية والتنموية والإستراتيجية

المجلس الأكاديمي والإداري

د.جمال الهاشمي	رئيس التحرير
أ.د أسعد الأمارة	نائب رئيس التحرير القائم بأعمال المركز
أ.د ضياء العبودي	نائب رئيس التحرير المساعد
د. نبيلة المعاضيدية	مديرة اللجنة العلمية
أ.سامية الأغبري	مديرة العلاقات العامة
د. الحسن بن يعيش	مدير المجلة الأكاديمية
د. مليكة ناعيم	نائب المدير الأكاديمي
د. رسول بلاوي	مستشار إدارة التحرير

الهيئة الاستشارية	
أ.د أكرم رابح السعيد بلعمري	جامعة الوادي– الجزائر
أ.د ساجد صبري نعمان	الجامعة العراقية– العراق
أ.د صالح سليم عبد القادر الفاخري	جامعة طرابلس– ليبيا
أ.د طه حميد حريش الفهداوي	ديوان الوقف السني – العراق
أ.د علي عز الدين مطر الخطيب	عميد كلية التربية الأساسية – جامعة واسط
أ.د فاضل أحمد حسين	معاون عميد كلية العلوم الإسلامية للشؤون العلمية–جامعة ديالي
أ.د ماهر أحمد المبيضين	جامعة مؤته–الأردن
د. سالمة صالح العمامي	رئيس الجمعية الليبية لعلوم اللغة العربية– جامعة طربق –ليبيا
د. عبد الرحمن السيد بلح	كلية الحياة المفتوحة– مصر

د. لينا لفتة جاسم	جامعة ذي قار– العراق.

اللجنة العلمية	
أ.د. أسعد شريف الأمارة	جامعة واسط – العراق
أ.د أمينه طيبي	جامعة جيلالي ليابس –سيدي بلعباس– الجزائر
أ.د جلال شنته آل بطي	جامعة ذي قار– العراق
أ.د جميل محسن منصور العبودي	جامعة واسط– العراق
أ.د حاتم غائب سعيد العبيدي	جامعة الفلوجة– العراق
أ.د حسين حسين زيدان	كلية التربية المفتوحة جامعة ديالي –العراق
أ.د فهد عباس السبعاوي	جامعة كركوك– العراق
أ.د عدنان عبد طلاك الخفاجي	جامعة الكوفة – العراق
أ.د عباس عبد الله الحسين محمد	نائب عميد كلية العلوم الإدارية –جامعة العلوم والثقافة –السودان
د. أحمد فقيه	جامعة إقليم سبأ – اليمن
د. إدريس محمد جرادات	رئيس مركز السنابل–فلسطين
د. أصالة كيوان كيوان	جامعة الشام الخاصة– سوريا
د. التار ولد عبد الله	جامعة العين– الإمارات
د. ثامر حسن صبر	جامعة كركوك– العراق
د. سيدي حسن ازروال	المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين – بني ملال –المغرب
د. حمد سلطان ضرغام السعدون	جامعة بغداد – العراق
د. حنان أحمد الخريسات	مديرة مركز أمل للإرشاد الأسري – الأردن
د. خنساء زكي شمس الدين الراوي	مديرة عام الإشراف التربوي –العراق
د. طه عبد الحميد محمود العبيدي	كلية التربية المفتوحة– العراق

د. عادل عبده علي محمد	جامعة عدن – اليمن
د. عبد المنعم بني خالد	وزارة التربية والتعليم – الأردن
د. فائزة الحسين	جامعة المجمعة –المملكة العربية السعودية
د. فتحية عبد الكامل	جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان–الجزائر
د. محمد شمس الدين شيخ بزيني	جامعة كركوك– العراق
د. نهلة الشلبي	جامعة العين– أبو ظبي– الإمارات

الفهرســت Summary كلمة العدد		
كلمة نائب رئيس التحرير	أ.د أسعد الأمارة	14
كلمة العدد	د. الحسن بنيعيش	61
التعليم الإلكتروني بين واقع الاحتضان وآمال المأسسة **E-Learning Between the reality of incubation and the hopes of institutionalization**	د. حمّادي المُوقِت Dr.ELMOUKET Hammadi	17
تعليم العلوم عن بُعد: التحديات والحلول **Distance education: challenges and solutions**	د. زينب حيدر **Dr. Zeinab Haidar**	31
الآثار الاجتماعية والاقتصادية لجائحة كورونا على المجتمع المدرسي في المغرب علاقة الأُسَرِ بمؤسسات التعليم الخصوصي نموذجا **The social and economic effects of the Corona pandemic on the school community in Morocco** **The relationship of families with private education institutions as a model**	د. محمد الطحناوي **Dr.ETTAHNAOUI MOHAMED**	48
المدرسة الحديثة ورهان التنمية وبناء مجتمع المعرفة في الوطن العربيّ سموّ الطّموح وبؤس التنزيل. **The modern school and the development bet and building a**	د. الحَسن بنيعيش **Dr. BENIAICH AL HASSAN**	61

		knowledge society in the Arab world High ambition and misery download
76	أيت محتد نورية د. محمد تيعشادين Ait Mohtad Nouria d. Mohamed Taishadin	دور استراتيجية التعلم باللعب في دعم التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم The role of learning by playing strategy in supporting students with learning difficulties
90	دة. مليكة ناعيم د. سعيد أبناي Malika Naaim AlQadi Ayyad i	الصعوبات القرائية لدى تلاميذ سلك التعليم الثانوي التأهيلي– درس النصوص أنموذجا– The reading difficulties among pupils of qualifying secondary education Texts Lesson as a model
131	د.المصطفى حضران Dr: Al Mustafa Hadrane	في ضرورة اكتشاف وقراءة تراثنا التربوي On the necessity of discovering and reading our educational heritage

مقدمة نائب رئيس التحرير

أ.د أسعد الأمارة – أستاذ علم النفس – السويد

تعد الكتابة العلمية المعرفية بمثابة الوعي بالذات وكما هو معروف لدى من يشتغل في هذا المجال، أعني به التعليم والمعرفة والدراسات التربوية، لديه قدرات وإمكانيات وإستعدادات عالية رغم ما يحيط به من ظروف إلا أنه يحاول أن يحقق أهدافه التي يبتغيها من بحثه وقيامه بنشاطه العلمي الفكري، ففي هذا العدد الذي ضم موضوعات شملت التعليم الاليكتروني أو التعليم عن بعد للعلوم وما يتعلق بالمدرسة الحديثة وعلاقتها برهان التنمية وبناء مجتمع المعرفة في الوطن العربي، فضلا عن موضوعات بحثية أخرى منها دور استرانيجيات التعليم باللعب في دعم التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم وكذلك الصعوبات القرائية لدى تلاميذ سلك التعليم الثانوي التاهيلي، وضم هذا العدد أيضا مبحث عن أهمية التراث التربوي وضرورة أكتشافه وإعادة قراءته.

وما زالت الدعوة قائمة ليس فقط إلى العلماء والمفكرين والباحثين الذين تؤرقهم هموم التعليم والدراسات البحثية الاستراتيجية والحضارية والتربوية، وإنما الدعوة قائمة إلى كافة المشتغلين بالعلوم الميدانية والتراث بأنواعه وجوانبه الحضارية والفكرية لهذه الامة، وعرف في البحث العلمي والتحليل والالتفات إلى واقع حياة الناس المختلفة هو بمثابة تدوين لمشكلات الحياة الإجتماعية وتقديم الحلول العلمية لما يعانونه من أزمات ومشكلات في كل مناحي الحياة.

ان العلم منهج والبحث وسيلة تؤدي إلى نتيجة، والنتيجة هي أن يقدم الباحث الفهم الدقيق للظاهرة موضوع البحث، كما يقدم العلم للدولة والمؤسسات البحثية الحلول والمقترحات فضلا عن الاساليب المناسبة للتحكم في المشكلة أو حلها، أو على الاقل الحد من آثارها ونتائجها، جاء هذا العدد من مجلة توازن بموضوعاته البحثية المتنوعة مكملا لمسيرة مركز الأصباح للتعليم والدراسات الاستراتيجية والحضارية ومن الله التوفيق.

مقدّمة العدد

د. الحسن بنيعيش – المدير الأكاديمي

بسم الله الرحمان الرحيم

الحمد لله ربّ العالمين والصّلاة والسّلام الأتمّان الأكملان على سيد الأنبياء والمرسلين وعلى آله وصحبه أجمعين. ثمّ أمّا بعد؛

هذا هو الإصدار الثالث لمجلة توازن للدراسات الحضارية والتنموية والاستراتيجية؛ يسائل من خلاله السادة الباحثون القضايا التعليمية في الوطن العربي، والإشكالات الراهنة التي بات يطرحها هذا القطاع الحيوي؛ مدركين الأهمية القصوى للتربية والتعليم في بناء ورقي المجتمعات الإنسانية ، وتوسيع الآفاق العلمية والثقافية، وتوفير الاحتياجات الضرورية، واتخاذ القرارات الحاسمة.

وإذ يعتبر التعليم بوابة حقيقية لكلّ تنمية شاملة تقوم أساساً على استعدادات الفرد ومؤهلاته المهنية وقدراته الفكرية، هو ما يستدعي تطوير أساليب ومناهج التعليم (من المدرسة إلى الجامعة) حتى تغدو مفعمة بالحياة، وتساهم في انفتاح الموارد البشرية من الأجيال الصاعدة على الابتكارات الجديدة والتقنيات الحديثة لتزويد جميع المرافق والمؤسسات بالأطر والكفاءات القادرة على تحسين المردودية وتقديم الجودة المطلوبة، وربط مخرجاته بالاقتصاد والحياة، فإن الطالب المؤهل يلعب دوراً كبيراً في تنمية بلاده، حيث علاقة المدرسة بالتنمية دائمة الاتصال، وتبقى هي المحرك الحقيقي والفاعل لكل تنمية شاملة ونهوض حضاري منشود وتحوّل قيمي وأخلاقي مرتجى؛

ولاشك أنّ التعليم في الوطن العربي عرف عدّة إصلاحات منذ فجر استقلال البلدان العربية، شملت البرامج والمناهج والإدارة التربوية وأوضاع المدرسين وغيرها..

لقد ألقت جائحة كورونا بظلالها على الواقع التعليمي في العالم العربي كما في غيره من العوالم، تغيّرت معها صيغ التعليم وطرق التربية والتكوين..

لكلّ ما سبق، ارتأت الإدارة الأكاديمية لمجلة توازن أن تجعل العدد الثالث للمجلة في موضوع: (مستجدات الوضع التعليمي في العالم العربي) وتحته المحاور الآتية:

1. قوانين / مقترحات الإصلاح وأثرها في التعليم.
2. التعليم عن بعد: الواقع والمأمول (التعليم في ظلّ جائحة كورونا)
3. المناهج التعليمية ومعوقات التطوير.
4. المدرّس العربيّ: العقبات . التحديات .. وسبل التغلب عليها.
5. التعليم وبناء القيم الحضارية.
6. البحث العلمي وآفاق التنمية.
7. المجلات العلمية الأكاديمية في العالم العربيّ: الواقع والافاق.

تحركت الأقلام المشاركة في هذا العدد في دائرة المحاور أعلاه؛ كاشفة عن أهمية التعليم الإلكتروني وسبل مأسسته، وما يطرحه مشكل تعليم العلوم عن بعد من تحديات والحلول المقترح لتجاوزها، وما ترتّب من آثار اجتماعية لجائحة كورونا على الطلبة وأسرهم.

وتبقى المدرسة الحديثة حلماً يراود جميع المشتغلين في الحقل التربوي والتعليمي بالبلاد العربية ، سيما واستعمال التكنولوجيات الحديث صار مطلباً ملحّاً وليس ترفاً، وكذا الولوج إلى مجتمعات المعرفة من أبوابها الواسعة لمسايرة العصر ومتطلباته. فهل الشروط المادية والبشرية واللوجيستيكية في الوطن العربي متوافرة؟ وما مدى كسب رهان هذا التحدّي في قطاع التعليم من المدرسة إلى الجامعة؟

كما أوضحت بعض المشاركات أهمية استراتيجية التعلّم باللعب في دعم تعثرات المتعلمين خاصة في الصفوف الابتدائية. وعرضت الدراسة الميدانية في هذا العدد للصعوبات القرائية لدى متعلمي المرحلة الثانوية (السلك الثانوي التأهيلي) في مكون النصوص.

ولفتت إحدى المقالات من هذا العدد إلى ضرورة اكتشاف وقراءة تراثنا التربوي، باعتبار الفكر التربوي الإسلامي سبّاقاً ومتقدّماً في مجال التنظير البيداغوجي، وله راهنيته فضلاً عن أصالته ورصين جودته، وجدوى مخرجاته حتى لا تتخبط الناشئة العربية في وحل من نظريات غربية أو شرقية مستنبتة وغريبة عن التربة العربية الإسلامية، لا تلفظ إلا أجيالاً علامتها البارزة الضياع وفقدان الهوية...

نرجو ـ صادقين ـ أن تجد هذه المشاركات من السّادة والسيدات الباحثين والباحثات قبولاً واستحساناً من لدن متصفحي ومتصفّحات مجلة (توازن) وجميع إصدارات مركز الإصباح للتعليم والدراسات الحضارية والاستراتيجية، وعوناً للطلاب والدارسين.

كما نأمل أن تكون محاور هذا العدد وما سبقه، وما سيليه نافذة تمهّد الطريق في وجه إصلاحات هيكلية مفيدة وناجعة، تحلل الواقع التعليمي في العالم العربي وتنتقد مؤسساته نقداً منهجياً وعلمياً، وتفسح له آفاقاً مستقبلية واعدة علماً وأخلاقاً وتنمية... مع تقديم الحلول الإجرائية والعملية الكفيلة بكلّ ذلك. والله وليّ التوفيق.

التعليم الإلكتروني بين واقع الاحتضان وآمال المأسسة

E-Learning Between the reality of incubation and the hopes of institutionalization

د. حمّادي المُوقِت

Dr. EL MOUKET Hammadi

الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين – جهة بني ملال خنيفرة/ المملكة المغربية

Académie régionale d'éducation et de formation

Beni mellal- Khenifra

Abourayhana1@gmail.com

المخلص:

في ظل الانفجار التقني والمعلوماتي الذي يشهده العالم اليوم، وفي سياق تباين درجات الاهتمام بالبحث العلمي ومؤسساته بين الدول العربية من جهة، والدول الغربية من جهة ثانية؛ تأتي سطور هذه الورقة البحثية مُحَاوِلَةً تَبرير وجهة نظرٍ تدعي القول بأن التعليم الإلكتروني الذي فرضته جائحة كورنا على الأمم العربية على سبيل التخصيص؛ ما هو إلا وجه من أوجه التعليم المستجدة التي كرّست الجهل المعرفي لدى متعلميها، بمسوغ يقول بأن البيئة العربية، ووعيها الجماعي غير صالِحَين أو على الأقل غير مستعدين بَعْدُ لتوطين قواعد هذا النوع من التعليم، وليسا جاهزين للمساهمة في بلورة تصور واضح حوله، وحول آليات اشتغاله بحكم افتقارهما للأدوات والتقنيات والفضاء الذي سيحتضن تحدياته وغاياته....

وبناءً على هذا الطرح؛ جاءت سطور هذه الورقة ساعية في الإجابة على مجموعة من التساؤلات التي يرى صاحبها أنها قادرة على تشكيل تصور نظري حول التعليم الإلكتروني، في أفق استيعاب تحدياته وغاياته، ومن هذه الأسئلة ما يأتي:

1. هل نحن في حاجة إلى تعليم إلكتروني؟
2. لمن يوجه التعليم الإلكتروني؟
3. وهل البيئة العربية صالحة لتوطين التعليم الإلكتروني؟

أسئلة وأخرى؛ ارتأينا أن نجعل هندسة الإجابة عنها موزعة إلى فقرات. قدمنا في الفقرة الأولى تعريفا موجزا للتعليم الإلكتروني ودواعي مأسسته. والفقرة الثانية بحثنا فيها عن الفئة المستفيدة من مِثل هذا النوع من التعليم، ومدى وعيها به، أما الفقرة الثالثة فرمنا من خلالها الكشف عن حقيقة البيئة التي يُنتظر أن تحتضن التعليم الإلكتروني، وما إذا كانت تتوفر على شروط التوطين والاحتضان، أم أن المسألة لا تعدو أن تكون عند أهلها مظهرا من مظاهر "التّعَصْرُن" دون أن يكون لها أساس علمي؟؟

الكلمات المفاتيح: اللغة العربية، التعليم الإلكتروني، التعليم، التكنولوجيا، مجتمع المعرفة...

Abstract:

In light of the technological and information explosion that the world is witnessing today, and in the context of the variation in degrees of interest in scientific research and its institutions between Arab countries on the one hand, and Western countries on the other hand; The lines of this research paper are an attempt to justify a point of view that claims that the e-learning imposed by the Corona Pandemic on Arab nations is nothing but a new aspect of education that has perpetuated the cognitive ignorance of its learners, with a justification saying that the Arab environment and its collective consciousness are not valid, or at least not. They are still ready to settle the rules of this type of education, and are not ready to contribute to crystallizing a clear vision about it, and about the mechanisms of its operation, by virtue of their lack of tools, techniques, and the space that will embrace its challenges and goals....

Based on this proposition; The lines of this paper came seeking to answer a set of questions that the owner thinks are capable of forming an accurate scientific perception about this e-learning, with a view to understanding its challenges and goals, and among these questions the following:

1. Do we need an online education?
2. Who is e-learning targeted for?
3. Is the Arab environment suitable for resettlement of e-learning?

Keywords :e-learning , Arab environment, cognitive ignorance, information explosion…

المقدمة:

مما لا شك فيه– ونحن على أعتاب الألفية الثالثة– أننا لا زلنا نعيش مَخاضًا تعليميا وبيداغوجيا عسيرا، أفرزته سياقات مختلفة كان منها ما هو سياسي، وما هو اقتصادي، وما هو صحي،... كالذي

فرضته جائحة كورونا (كوفيد 19) عندما غيّرت تبعاتُها النظامَ والفكر العالميين على حد سواء. ف"التُخمة" المعلوماتية التي لم يشهد العالم القديم مثيلا لها من جهة، وتقاطر التقنيات المعلوماتية ببرمجياتها من جهة ثانية، فرضت على الأمم العربية استثمار ذلك لصالح دعم بِنياتها المعرفية والتقنية والتعليمية في أفق أن تُفعل غاياتها واستراتيجياتها الكبرى القاضية بتخريج جيل متعلم فاعل في مجتمعه، يملك من المهارات والكفاءات التقنية والمعرفية ما يؤهله لمجابهة تحديات العالم، بيد أن الأمر –وللأسف– ليس كذلك، وبعيد عن ذلك؛ وليس لنا من مبرر سوى وجهٍ من أوجه التعليم الجديدة الذي فرضته جائحة كورنا ذاك المسمى بالتعليم الإلكتروني، واضطرت الأمم العربية إلى الاستنجاد به من أجل إنقاذ مواسمها الدراسية.

أولا: لماذا التعليم الإلكتروني؟

أ– في مفهوم التعليم الإلكتروني:

في البدء، لا بد من التذكير؛ بأن التعليم الإلكتروني قَابَلَ تعريفات كثيرة جدا، لا يسمح المقام باستعراضها كلها، ويكفينا منها الذي يقول بأنه وجهٌ تعليمي مُستحدَث ومتطور عن التعليم المدرسي التقليدي، مستعينا بالتقنيات التكنولوجية والوسائط التطبيقية المتعددة، وما جاور ذلك، عند إنجاز حصة دراسية على شكل مقررات رقمية، بتزامن حضور متعلمين أو بدونهم، شريط أن يتحقق فيه مبدأ التغذية الراجعة. وهو من جهة أخرى؛ يتخذ أبعادا وصيغ تقنية متنوعة(شحاتة حسن، (2009)، ص18)، يتقاسمها مع ما يسمى ب"التعليم عن بعد"، على اعتبار أنه نظام تعليمي مساعد يستعين بأدوات التعلم الإلكتروني في دعم التعليم الصفي التقليدي كتوجيه الطلاب إلى الاطلاع على بعض المواقع بالإنترنيت لإجراء البحوث أولا، ونظام تعليمي تفاعلي يجمع بين التعليم الحضوري والإلكتروني داخل الفصل الدراسي أو القاعات المجهزة بأدوات التعلم الإلكتروني كالحواسيب والأنترنيت ثانيا، ثم نظام تعليمي يسمى بالتعليم المفتوح أو التعليم عن بعد، ويركز بالكامل على التطبيقات الإلكترونية والوسائط المتعددة، كبديل للتعليم الحضوري التقليدي ، إذ لا يحتاج إلى فصل بجدران، أو مدرسة بأسوار، بل يتم التعليم من خلاله في أي مكان، وفي أي زمن، بحيث تتحول معه الفصول التقليدية إلى فصول افتراضية ثالثا. وهو ما تبنته منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والتعليم (اليونسكو) في دليلها الصادر عام 2020 حيث عرفت التعليم الإلكتروني في صيغته المفتوحة على أنه: "عملية نقل المعرفة إلى المتعلم في موقع إقامته أو عمله بدلا من انتقال المتعلم إلى المؤسسة التعليمية، وهو مبني على أساس إيصال المعرفة والمهارات والمواد التعليمية إلى

المتعلم عبر وسائط وأساليب تقنية مختلفة، حيث يكون المتعلم بعيدا أو منفصلا عن المعلم ... فتُستخدم [حينها] التكنولوجيا لملء الفجوة بين الطرفين بما يُحاكي الاتصال الذي يحدث وجها لوجه."(اليونيسكو،2020، ص14) ، أو لنقل بحسب أوتو بيترز إنه "أسلوب لنقل المعرفة، والمهارات، والاتجاهات، مستندا إلى تطبيق نظام تقسيم العمل، والمبادئ المؤسسية، بالإضافة إلى الاستخدام المكثف للوسائط التكنولوجية لإنتاج مواد تعلم رفيعة المستوى، بهدف تمكين عدد كبير من الطلاب من التعلم في نفس الوقت بغض النظر عن أماكن معيشتهم..."(هناء عودة خضري أحمد، (2008)، ص48.).

وفي ظل هذه التعريفات؛ يبقى التعليم عن بعد شكلا أساسيا يتحقق به التعليم الإلكتروني في أفق أن يُعتبر تعليما وسيطاً يحتضن المعلم والمتعلم في زمان ومكان افتراضيين، عن طريق أدوات برمجية مختلفة تخفف عنهما "غُربة" اللقاء والتفاعل.

ولأن بين التعليمين قواسم مشتركة كما رأينا، فلا مناص من التذكير، بأن التعليم الإلكتروني أشمل وأوسع من التعليم عن بعد، إذ يمتاز بإمكانية تواجد الطلاب مع المدرس في الفصل الدراسي أثناء العمل؛ وذلك من خلال دروسهم وتقييماتهم الرقمية، فيتم استثمار ما جادت به التكنولوجيا الحديثة من برامج ووسائط تعليمية مساعدة، في الوقت الذي يكتفي فيه التعليم عن بعد بلقاء افتراضي عبر مواقع التواصل الاجتماعي والإنترنيت في تمرير الدروس والمحاضرات، دون أن يشترط الحضور التفاعلي المباشر زمانيا أو مكانيا. أو لنقل إن التعليم الإلكتروني تعليم مرن ومفتوح ينطوي على مجموعة واسعة من التطبيقات والعمليات التي توظف جميع الوسائط الإلكترونية المتاحة لتقديم المحتوى التعليمي، وكأنه يتمركز حول التقنيات ثم الإنترنيت بعد ذلك، في الوقت الذي يركز فيه التعليم عن بعد على الانترنيت أولا ثم التقنيات ثانيا، وكأنه شرطُ وجوده، بينما الأمر ليس كذلك مع التعليم الإلكتروني، لكن إنْ وُجد معه فهو "فضيلة".

ب- الحاجة إلى التعليم الإلكتروني:

أما عن مسألة الحاجة إلى التعليم الإلكتروني، فنقول: إن التقدم التقني والتكنلوجي الذي شهدته المجتمعات المعرفية، لا يترك مساحة للتفكير في الرفض أو القبول، لأن الأمم التي تُدرك حقيقة التقدم، وحقيقة مواكبتها لمتطلبات العصر، انخرطت مبكرا في تحديث بنياتها، لاحتضان مِثل هذا النوع من التعليم، لأنها تَعْلم يقينًا أن الزمن زمن التقنية والرقمنة، وأن الذي يعيش بعيدا عن هذا التقدم، فهو يعيش خارج الزمن، ويهوي بنفسه في فجوة الجهل، وينأى بنفسه عن مجتمعات المعرفة التي أضحت فيها " المعرفة قوة، كما كانت القوة معرفة – على حد وصف حامد عمار- إذْ لم يعد دخولنا واقتحامنا لعصر المعلومات

مجرد خيار، بل غدا ضرورة ملحة، لأن المفارقة جلية بين أن نتهيأ لدخوله، أو أن نتركه يدخل علينا من خارجنا مكتفين بالانبهار بإمكاناته واستهلاك منتجاته... لكن علينا أن نسعى إلى التعامل الإيجابي الواعي، فَهمًا واستيعابا وتوظيفا لمختلف إمكانات الثورة المعرفية من أجل التحول نحو مجتمع معرفي، يتحرك من مجرد الاستهلاك الطاغي... إلى الإفادة الخصبة منها، ثم إلى إنتاج المعرفة ذاتها."(عمار حامد، (2000) ص39.).

والحال أن السياق دقيق؛ لا يفتأ يُفاجئنا بجديده في كل مرة؛ ولا مجال لمواجهته من دون تعليم وتعلم قويين بنيةً ونظامًا ومناهجَ وعقولا مستنيرةً، تستمد استنارها من قوة الغاية المجتمعية للبلد بمختلف أبعادها: السياسية والتعليمية والاقتصادية والنفسية... ومن أجل هذا الغرض؛ شدد الدكتوران نبيل علي ونادية حجازي على ضرورة الاستعداد التام لدخول زمن التعلم مدى الحياة وتحدياته قائليَن: "إن العالم وهو يصبو إلى مجتمع التعلم، مجتمع المعرفة الحق، لا بد أن يأخذ التعلم بأقصى درجات الجدية، وأن يدرك أن الرحلة صوب مجتمع التعلم محفوفة بالمخاطر، وهو أمر يتطلب الحيطة والنظرة البعيدة بقدر ما يتطلب الجسارة والإقدام، ولا سبيل إلى إحداث هذه النقلة المعلوماتية؛ إلا بإعادة النظر في مفهوم التعليم من أساسه، وأن يعي بوضوح أن التعلم مدى الحياة لا يعني مزيدا من المدارس والمناهج والشهادات، بل يعني في المقام الأول شخصا متعلما يستطيع أن يتعلم ما يحتاجه في الوقت الذي يحتاجه وفقا لمبدأ التعلم حسب الطلب"(نبيل علي، ونادية حجازي، (2005) ص267)، وما من سبيل لتحقيق هذا المبتغى؛ سوى التعلم القائم على الإلكترونيات والتطبيقات المتقدمة وما نحا نحوها، لاسيما إنْ تم استغلال الفرص التي أتاحتها المعلومات للعقل العربي(نبيل علي، ونادية حجازي، (2005) ص255)، محليا وعالميا و على رأسها: وفرة موارد المعلومات العلمية، والمشاركة العلمية عن بعد...

إذا؛ ليست الحاجة ماسة لدخول زمن التكنولوجيا، تبني أشكال التعلم الجديدة القائمة على التطبيقات التقنية والوسائط المتعددة فحسب، وإنما الحاجة ماسة أكثر إلى إعداد معلمٍ، ومتعلمٍ، ونظام تعليمي جريء في استراتيجياته ودعائمه المتوافقة مع اقتصاديات المعرفة، وواعٍ بحجم التحديات التي ستواجهه: معنًى ومبنًى، منهجا ومنهاجا، على أمل أن تتناغم خريطتنا التعليمية / التعلمية العربية المتهالكة مع معطيات القرن الواحد والعشرين، ومتطلبات العصر الرقمي الذي تجاوز ثقافة التحصيل والتخزين إلى ثقافة الإبداع والإنتاج، شريطة أن يبقى كل هذا في إطارٍ قيميٍّ أخلاقيٍّ ورؤية لا تتنافى مع تعاليم ديننا الإسلامي الحنيف.

ثانيا: لمن يوجه التعليم الإلكتروني؟

أ- على مستوى السياسة التعليمية:

لاشك أن المتتبع للشأن التعليمي في بلادنا العربية؛ من شأنه أن يلاحظ فجوةً كبيرة بدأت رقعتها تتوسع منذ دخول زمن العولمة عليها، واكتفائها بالانبهار بإمكاناته واستهلاك منتجاته التي غيّرت بوصلة شعوبها من العلم والتعلم، إلى إدمان التفاهة وأخبار مواقع "الانفصال" الاجتماعي ... حتى غَدَا العالم العربي "تابعًا" من بعدِ أن كان "متبوعا"، و"ذليلا" من بعد أن كان "عزيزا"، وكأن الأمر فيه إعلان صريح بدنو أجل العلم، وتراجع مستوى التحصيل لدى المتعلمين بشكل سافرٍ جدا كتصديقٍ لنبوءة محمد صلى الله عليه وسلم مِن أن رفع العلم وسيادة الجهل والأمية ستكون علامة صريحة من علامات الساعة الكبرى...

فها هي جائحة كورونا تُلقي بتداعياتها على المنظومة التعليمية العربية كاختبار حقيقي لمقوماتها، ودعاماتها، واستراتيجياتها على المدى القصير قبل المتوسط...، ذلك لأن الجائحة فرضت علينا الانخراط الفعلي في مجتمع معرفي يقدر التعليم والتكوين المهني وأهله... بيد أن الوصول إلى هذا المبتغى ليس بالأمر الهيّن، مع منظومة تعليمية متهالكة تعاني العرج والعمى على كافة مستوياتها: التنظيرية والتطبيقية.

فمن إصلاح إلى إصلاح، ومن مخطط إلى آخر، ومن رؤية إلى رؤية دون أن يكون للسياسة التعليمية العربية في عمومها مع بعض الاستثناءات النادرة طبعا (بوجمعة وعلي، (2020)، ص117.)، أيَّ بوصلة توجه عقاربها إلى الهدف الصحيح، ولو أن الهدف واضح وضوح الشمس في كبد السماء.... غير أن تغيير العقارب يكاد يكون مقصودا من هذه الجهة أو تلك، داخلية كانت أو خارجية، في أفق أن تبقى المصالح الخاصة هي سيدة التدبير والتسيير والقرار...

وهكذا؛ لم يكشف التعليم الإلكتروني الذي انتهجته الدول العربية مؤخرا تزامنا مع الجائحة؛ عن عيوبه فقط، بل عرّى سوأة أنظمة تعليمها، فاتضح أنها ما زالت حبيسة نظريات تعليمية "تجارية" مستوردة بغطاء "تربوي" لا تتوافق والبيئة العربية الحاضنة، فتُفرض عليها تباعا من هنا وهناك مرة للتجريب، ومرة للمتاجرة، إلا أن تكون للتعليم والتحصيل وتخريج جيلٍ فاعلٍ في مجتمعه... دون أن يكون لهذه الدول أدنى رد فعل على اختبار كفاءتها ونجاعتها... اللهم إلا إذا كان الأمر عن سبق إصرار وترصد، وهذا ما نشك فيه، وأكدته تقارير منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة التي أصدرت إحصاءاتٍ تؤكد فيها أنّ الدول العربية تنفق أقلّ من اثنين بالمائة فقط من ناتجها المحلي على التعليم والبحث العلميّ، مقارنة مع ما

تنفقه الدول المتقدّمة الذي يتجاوز إنفاقها ال 10 بالمائة من ناتجها على العلم والبحث العلميّ، ناهيك عمّا يزكيه مؤشر جودة التعليم العالمي الصادر عن المنتدى الاقتصادي العالمي في دافوس 2020 الذي يكشف هو الآخر عن تأخر أغلب الدول العربية في قائمة التقييم منها ست دول خارج التصنيف:

وعليه؛ إن أهم تحد يواجه المؤسسات التعليمية في الدول النامية هو إصلاح أنظمة التعلم وتوظيف الوسائل الإلكترونية، وهو ما يحتم ضرورة توظيف التعليم الإلكتروني والتدريس الإلكتروني لتطوير الأداء التعليمي... والمطلوب هو دمج الحواسيب وبرامجها التعليمية، والإنترنيت وشبكاته في العملية التعليمية؛ لأن ذلك سيسهم عمليا في إحلال التعلم محل التدريس وهو ما يصبو إليه الإصلاح القائم على التكنولوجيا الحديثة وبالتالي الانخراط في مجتمعات الاقتصاد المعرفي (بوحنية قوي، (2010) ص97).

ب–على مستوى المعلم:

إن إعداد مُعلمٍ بحسٍّ تكنولوجي ومعلوماتي يعرف كيف يُدير الدرس ومِنهاجه التعليمي معلوماتيا، ثم كيف يجعل فصله التعليمي أكثر نشاطا وحركية، لهو الغاية الكبرى التي يصبو إليها كل نظام تعليمي يحمل همّ مستقبل متعلميه معرفيا ونفسيا واستراتيجيا.

فتدريب المعلم من أجل هذه الغاية؛ والسعي في تمهيره بما يؤهله للتعامل مع الدرس حضوريا أو إلكترونيا لتحفيز نفسه والمتعلمين في أفق المشاركة الفعالة والعطاء ...أضحى في زمن العولمة والتقدم التقني

ضرورة لا مناص منها، بل إن النأي عنه لهو الجهل "المستجد" بِعينه. إذ كيف بنا أن نسعى خلف المعرفة، اكتسابا وتلقينا وتوظيفا... بدون أدوات مساعدة ونحن في زمنٍ كلُّ ما فيه "ذكي"؟

وعلى هذا؛ فتزويد المعلم بطرق تصميم البرامج الرقمية، وبرامجه التعليمية وعلى مختلف المستويات والمراحل... يُعتبر من المهارات والكفايات التي ينبغي على المعلم أن يمتلك ناصيتها، وما من شك في أن هذا يمر من تمهير المعلم أولا؛ على الإحساس بأهمية التكنولوجيا في التدريس وفي تجويد العملية التعليمية التعلمية، وثانيا في أن يكون الإحساس صادرا من الجهات المسؤولة والوصية عليه، لتوفر له من هذه الإمكانات والتكوينات الموازية والمستمرة ما يحفزه على المضي قُدما نحو تحقيق وإنجاح العملية التعليمية. لِمَ لا؛ والمعلم هو المكلف بخلق المواقف التعليمية وتنظيمها، والمهتم باستراتيجيات التدريس الموضوعة من أجل استخدام المواد والأجهزة التعليمية"(سيفين، عماد شوقي، (2011)، ص26)، وقُطب رحى العملية التعليمية كلها...

فمخطئٌ من يدّعي أن إدماج وسائل الاتصال والمعلومات في التدريس سيُغيّب المعلم، أو يقلل من دوره، ونتائج المتعلمين في الجائحة خير مبرر على ذلك، إذ أنهم أدركوا –قبل المسؤولين– أن التعليم الحضوري وفي مواجهة المعلم فرضٌ لا محيد عنه في تذليل الصَّعب، وتيسير الغامض... بل إن استخدام المعلم لتقنيات التعليم يصبح دوره فيها أكثر أهمية وأكثر صعوبة، فهو سينتقل من شخص ملقن مالك للمعرفة، إلى شخص مبدع ذي كفاءة تقنية يدير بها العملية التعليمية باقتدار ويعمل على تحقيق طموحات التقدم والتقنية، لتصبح به، ومن خلاله مهنة المعلم مزيجا من مهام القائد، والناقد والموجه، والتقني العالم بخبايا الحواسيب ووسائطه التعليمية.

ولكي يكون دور المعلم أكثر فاعلية؛ يتوجب عليه أن يجمع بين التخصص والخبرة، وأن يكون مؤهلاً تأهيلاً جيداً لصقل تجربته في ضوء دقة التوجيه الفني عبر الإشراف المتنوع والمناسب، حيث لا يحتاج المعلمون إلى التدريب الرسمي فحسب، بل والمستمر كذلك؛ لمساعدتهم على إتقان أفضل الطرق لتحقيق التكامل ما بين التكنولوجيا وبين تعليمهم ، وحتى تتكون لديهم الاستطاعة في أن يصل بالمتعلم إلى مرحلة يستخدم فيها مهاراته وقدراته لاكتشاف المعلومات والاطمئنان إليها، بل وإلى قدرته في المستقبل على تعليم نفسه بنفسه"(سيفين، عماد شوقي، (2011)، ص26).

والمبتغى هذا؛ هو في الحقيقة؛ يبقى من المتمنيات البعيدة المنال في مجتمعات تستهلك ولا تُنتج، وتأخذ ولا تعطي، وتُعنّف ولا تتودد....، في مجتمعات تكاد تغيب على أراضيها قيم العدالة الاجتماعية، والديموقراطية، والمواطنة، وحقوق الإنسان إلا بما يستجيب للمصالح الخاصة ...

إن واقع معلمينا في الوطن العربي؛ هو واقع المكلوم الذي يملؤه التشاؤم، والقلق، والهم، والسقم... وغيره مِمّا بات يؤرق يومياتهم المهنية ويُؤزمها: إما بسبب تأخير تعويضٍ، أو غياب تمريضٍ، أو انعدام تكوينٍ، أو رفض مطلبٍ، أو إثقال كاهلٍ بمهامَّ ومذكراتٍ، أو اقتطاع متكرر، أو حرمانٍ من حق الإضراب، أو غيابِ تحفيز، أو تحريض على تحقيرٍ، أو تبخيس من جهد، أو تدنيس لكرامة، أو تعنيف شخص، أو راتب مؤجل، أو تعاقدٍ مجحف،... وغير ذلك كثير؛ مما يُشغل بال المعلمين اليوم عن أمر التفكير بالتقنيات التكنلوجية المتجددة للاستعانة بها في إصلاح التعليم، وتيسير مهمتهم النبيلة، على الرغم من استعداد غالبيتهم لذلك، بل منهم من يُفعّل ذلك ويتوسل بإمكانات وسائطية بسيطة وذاتية، لجعل حصته الدراسية أكثر متعة وقابلية للتعلم... غير أنه وللأسف جهل الغالبية بالتقنية ومستجداتها صادر من جهل المؤسسات الوصية والسياسة التعليمية بدورها في تغيير الوعي الجماعي نحو الأفضل...

وهكذا؛ أسهم التطور التكنلوجي والإعلامي في غربة المعلم وتقليص دوره و تقزيمه بناء على الوضع المذكور...، فبعد أن كان المرجع الوحيد وسط مجموعة من السكان "الأميين"، أصبح هو نفسه يصارع ليواكب التطور المضطرد لوسائل الاتصال الحديثة، التي حولت العالم بأسره إلى قرية صغيرة، فقربت المعلومة إلى جميع الفئات، الأمر الذي أسهم بدوره في انتشار المعرفة التي لم يستطع المدرس مواجهتها ولا مواكبتها لأن مستوى المتعلم المتدني فَرض عليه أن يسير حذوه، وأن ينزل بمعارفه إلى مستواه، وبالتالي تجده مع مرور الزمن يتراجع معرفيا ولا يزيد، إلى حد الابتذال والارتجالية.

ت–على مستوى المتعلم:

أما الحديث عن علاقة المتعلم بالتعليم الإلكتروني، ووسائطه؛ فحديث ذو شجون كما يُقال؛ كيف لا، وهو ابن الألفية الثالثة ... ألفية الإنترنيت، والهواتف الذكية، واللوحات الإلكترونية، والإنستغرام... وما جاور ذلك، مما تراه مُدمنا عليه ليل نهار، يعرف خباياه، وأسرار استخدامه، وبرمجياته، وجيده من رديئه... غير أن الذي تتفطر منه القلوب؛ هو هاته الكفاءة التكنولوجية التي لا يستطيع استثمارها في سياق التعليم الإلكتروني، الذي لا يعرف منه سوى اسمه في صيغته التي عاشها بسلبياتها ومشاكلها وارتجاليتها زمن "الحجر الصحي"... إذ كشفت مخرجاته عن متعلمٍ لا يفقه من المعارف المقررة

شيئا غير ألعاب الفاير فايتر، والواتساب، والفيسبوك، والأنستغرام، واليوتيوب، ومباريات كرة القدم، والأغاني، والأفلام ... وغير ذلك مما هو بعيد كلّ البعد عن برامج المكتبات الإلكترونية، والمواقع التعليمية، والتطبيقات المساعدة على تنمية التعلمات وتطويرها...

إن استنجاد الدول العربية بالتعليم الإلكتروني زمنَ الحجر الصحي وبُعده في سياق الأشكال التعليمية التي تبنتها كل دولة، لإنقاذ مواسمها الدراسية، من خلال ما استحدثته من برامج التعلم الذاتي، أو التعليم التناوبي، أو عبر التلفزة، أو عبر مواقع إلكترونية متخصصة، أو فيديوهات، أو مواقع التواصل الاجتماعي، أو اليوتيوب، أو تطبيقات متقدمة كالزووم، و ميكروسوفت تايمز، وكلاس روم... مما كشف عن عُيوب هذا الشكل التعليمي أمام العيان، إذ لم يكن في حقيقة الأمر سوى وسائط معلوماتية شتتت انتباه المتعلمين، وكرّست تراجعهم المعرفي، وأسهمت في تقليص الثقة بأنفسهم، مع ما خلفه ذلك من ملل، وعزلة، وتعب نفسي... لأنها لم تكن تفاعلية فقط، بل لم يكن فيها ما يثير المتعلم ويُحفزه على العطاء أيضا، والأهم أنه لم يكن لهم إحساس بأهميتها التعليمية والتربوية من جهة ثالثة... وكأن المتعلم وسياسة دولته التعليمة غريقٌ تشبث بقشة.

نعم؛ إنه الغريق الذي تبين في الموسم الموالي للحجر الصحي، أنه غريق معرفيا، ولغويا، ومنهجيا، واستراتيجيا كذلك؛ إذ ليس لديه من الكفاءات والمهارات والمعارف ما يؤهله لمواجهة تحديات الموسم الجديد، ولا المواسم المقبلة في إشارة واضحة وصريحة إلى زمن رفع العلم وانتكاسته... وهو أمر ليس بالغريب في دولة تبارك النجاح بأية علامة، وتكرس مبدأ عدم تكافؤ الفرص، ويَعتبر غالبية متعلميها الغشَّ حقا مشروعا، فضلا عن أن إنجاز الإعدادات القبلية عندهم أمر غير عصريٍّ، والمطالبة بها أو العقاب عليها فِعل مجرم...

ثم إنه الغريق الذي لا يجرؤ على طرح الأسئلة، ولا على النقاش، ولا على الرفض، ولا على القبول، ولا يملك مواقف، ولا تصورات، ولا معلومة ولا شيء ... تسأله عن تاريخ استقلال هذه الدولة أو تلك، فلا تجد جوابا، وتسأله عن خديجة بنت خويلد فلا حركة، وتسأله عن قصة نوح عليه السلام فلا أحد يكلمك، وتسأل عن الاشتراكية، وعن فيروز، وعن شاعر، وعن بيت شعري، وعن مَثل، وعن متطابقة هامة...لا شيء ... غير الصمت المطبق ... كل ما يعرفه هو: متى وُلد هذا اللاعب أو ذلك؟، أو عدد البطولات التي فاز بها هذا الفريق ؟ و لون شعر المغنية فلانة، وهل هي متزوجة أم مطلقة؟ ومن هو حبيب كوادا لوبي، ونانسي؟؟ ... حتى أن المعلم في مثل هذه المواقف، وهو الغالب، ينتابه شعور

الفاشل المستسلم اليائس، وهو ينظر بعين الشفقة إلى جيل لا يكاد يعرف من قيمة وجوده ودوره غير التفاهة، والفضائح التي تجوب مواقع الانفصال الاجتماعي... حتى أصبح القسم معه مملا جدا كضريح مهجور تستجدي فيه الحياة فلا تجد لها نبضًا.

ثالثا: هل البيئة العربية صالحة لتوطين التعليم الإلكتروني؟

تعيش المؤسسات التعليمية في الوطن العربي "الغربة التكنولوجية" بامتياز، تلك التي تحكمها قواعدُ ثورةٍ معلوماتية قلصت الكثير من الوقت والجهد والتكلفة، وأضفت مزيدا من المرونة على طرق التعليم والتسيير والحكم في إطار تفعيل مفهوم: "المؤسسة الذكية"، والحكومة الذكية"، و"المنظمة الذكية"، و"الإدارة الذكية"، وحتى "الأبنية الذكية"، و"السيارات الذكية" و"المدن الذكية" ... في أفق مواكبة تسارعات العصر، ووفق ما تفرضه سلطة المعرفة عليها لتطوير رأسمالها البشري، والفكري، والهيكلي، والتنظيمي (بوحنية قوي، (2010)، ص 45)، وهي المعرفة التي لا يمكن توليدها ونشرها إلا من خلال مؤسسات التربية والتعليم، بحكم أنها تمثل أنساقا عملية لتنمية الموارد البشرية، وتطوير قدرات الأفراد الإبداعية والابتكارية في أفق اكتساب الطالب والأستاذ معا المعرفة والمعلومات والتفكير العلمي المساعد على إيجاد واستحداث أنماط تعليمية مواكبة لطبيعة ما أضحى يُعرف باقتصاديات المعرفة (بوحنية قوي، (2010)، ص 45)، الذي يسعى في جعل حياة المجتمعات كلها متوقفة في كل جزء كبير منها على الآلة الذكية، وصناعة المعرفة، وبالتالي؛ تسييرها إلى وضعٍ تُطلق فيه صفة الذكاء (الباهي، حسن (2012)، ص7) على كل شيء، إلا الإنسان العربي الذي ما زال يعاني الجهل، وتستشري فيه الأمية، ويغيب عنه الوعي بوجوده مقارنة مع شعوب الدول المتقدمة...

وعلى هذا؛ فصناعة جيل متعلم، قادر على استيعاب عصر ثورة التكنولوجيا والتأسيس لمجتمع عربي معرفي؛ إنما يمر عبر بوابة التعليم والمؤسسة التعليمية، ولأن جنس هذه الأخيرة عربي، فإنها غير مستعدة بَعدُ لتمثّل هذه التحديات – ودون تعميمٍ طبعا- لأن الحديث عن الجودة المعرفية والتعليمية في ظل التكنولوجيا الجديدة تبدو غير ذات جدوى ما دام المنطلق غير صحيح، والاستراتيجية العامة التي تسير بها المنظومة التعليمة العربية عرجاء، وفاقدة لبوصلة الإصلاح الحقيقي ما دامت المصلحة الخاصة، والتحكم في دواليب المنظومة من خلف هو سيد الموقف...

وعلى هذا يشدد كل من مايكل هامر وجيمس شامبي على أن "هندسة نظم العمل تقتضي البدءَ من نقطة الصفر، وليس إصلاحَ وترميم الوضع القائم ،... أي تحقيق تحسينات جوهرية فائقة،

وليست هامشية تدريجية، لا سيما في معايير الأداء الحاسمة مثل: التكلفة والجودة والخدمة والسرعة" (بوحنية قوي، (2010)، ص 50)،. والحال أن ما نرجوه في المؤسسة التعليمية العربية اليوم؛ ليس هو التحديث الكلي لأنه يبدو من أحلام اليقظة، بل هو الحد الأدنى من التحسينات،... لأن تهالك البنيات التحتية للمؤسسات التعليمية العمومية، وضعف الأوضاع المعيشية لغالبية المتعلمين، وانحدار بعضهم من مداشر وقرى نائية عن مؤسساتهم، وعدم قدرة بعض الأسر على توفير الهواتف الذكية والحواسيب لكل أبنائها، ثم عدم القدرة على الوصول إلى تغطية كاملة وقوية لشبكة الإنترنيت في كل النواحي، زيادة على عدم قدرة الفصول الافتراضية على خلق تفاعل شبيه بما يحدث من حيث الأصل بالفصول التقليدية الحضورية.. ناهيك عن عدم إعداد المعلمين للتعليم الإلكتروني، وغياب الحقائب التربوية والمواد الرقمية المساعدة، وغياب الوعي الاستراتيجي بهيكلة النظام التعليمي الجديد، وعدم تحقق مبدأ تكافؤ الفرص بين المتعلمين..... لا يؤهِّل لاستنبات ولا لتوطين التعليم الإلكتروني بالبلدان العربية، إلا في حالة وحيدة وواحدة هي القضاء على البيروقراطية في التعليم، والإيمان بأن سفينة المعرفة هي سفينة النجاة الوحيدة...

إن تكريس الجانب التجاري والاقتصادي بفرض التعليم الإلكتروني من خلال تداعيات الجائحة من جهة، ومن خلال ما يفرضه التقدم التقني والتكنولوجي الذي يُسَيّر العالم اليوم، وينظمه في سياق المجتمعات المعرفية... هو بمنأى عن بيئة عربية تستهلك ولا تنتج، لأنها –وببساطة– لم تبلغ بَعدُ سِن النضج المعرفي والتقني الذي بلغته الأمم المعرفية المتاجرة.... إذ ما زلنا نعيش زمن الطبشورة، والسبورة السوداء، والوثائق والمذكرات، والجذاذات... على أهميتها ولكن في سياق غير مُجْدٍ وغير مجزئٍ للتفعيل الإلكتروني... لأن التجربة خير دليل. فما مرت منه المجتمعات العربية زمنَ الجائحة، وزمن الحجر الصحي على وجه التحديد، كشف عن عيوب واهتراء الفكر والمعرفة التي أبانت عنها التعلمات الحضورية فيما بعد ... الأمر الذي يؤكد على أن هذا النمط من التعليم —على أهميته– لم يحقق شيئا ذي جدوى، بل كرّس الجهل المعرفي بحكم أننا أمسينا مدمني التكنولوجيا على مستوى الاستهلاك لبرامجها ووسائطها، دون أن تكون لنا بوابة للمعرفة، حتى فضلنا الواتساب، والفايس بوك، والأنستغرام، والسناب شات، واليوتوب على الكتب الإلكترونية والبرامج التعليمية المتقدمة ...

ولقد أشار روبيرت جانييه، إلى أهمية تصميم بيئة المتعلم عندما قام بتعريف النظام التربوي على أنه النظام الذي يعمل على "ترتيب الناس والظروف التي نحتاجها لإحداث التغيرات في الإنسان الفرد كنتيجة لعملية التعلم، ويصبح من نتيجتها تحويل هذا الفرد من طفل يعتمد على غيره إلى عضو بالغ منتج

من أعضاء المجتمع" (الطوبجي، حسين، (1997)، ص72)، ويمكن أن ننظر إلى المنهج أو المقرر الدراسي على أنه محاولة لتصميم بيئة المتعلم والتحكم فيها، ويتم ذلك عن طريق تحديد محتوى المادة الدراسية وترتيب عناصرها والتحكم في أساليب العمل ، واختيار المواد التعليمية وطرق التدريس والتقويم...، فالتربية هي التي تتحكم في بيئة المتعلم كما يقول ديوي Dewey ، لتتضح منه أهمية دراسة وسائل الاتصال والاهتمام بمستجدات التكنولوجيا في التعليم، لأن وجودها في بيئة المتعلم أصبح من الحقائق التي لا يمكن تجاهل آثارها التعليمية، سواء تم التعلم عن طريق البيئة بطريقة غير مقصودة، أو بطريقة التحكم فيها عن طريق المؤسسات التعليمية (الطوبجي، حسين، (1997)، ص72).

الخاتمة:

في ختام هذا البحث؛ لا يمكننا إنكار الدور الذي تلعبه التقنيات المستجدة في تغيير السياسات التعليمية في البلدان العربية، إذا ما تم تفعيل نظام التعليم الإلكتروني بكافة أوجهه: البسيطة أو المركبة، الفردية أو الجماعية، الحضورية أو الافتراضية...، لأن ذلك من شأنه أن ينقل مجتمعاتنا العربية من مجتمعات مستهلكة للمعلومة إلى مجتمعات منتجة لها، وبالتالي انخراطها في قائمة المجتمعات المعرفية دون خجل، في أفق إنقاذها من خطر الإفلاس المعرفي والأخلاقي ... إذ لم يعد بمقدورنا متابعة اللعبة غير العادلة الرامية إلى تجهيل الجاهل، وتمهير الماهر، وما الجاهل سوى دولة لا تؤمن بالمعرفة ولا تعرف نواصيها، أما الماهر فهو الذي يتحكم في اللعبة من خلف ستار التكنولوجيا ويدير برامجها بقانون المصلحة والسيطرة.

وعليه؛ يتوجب على الدول العربية العمل على تحرير عقول شعوبها من سيطرة الاستهلاك إلى سيطرة الإنتاج، ومن الجهل إلى المعرفة، ومن الأوراق إلى التكنولوجيا، ومن التعليم الحضوري إلى التعليم الرقمي دون إلغاء الأول في أفق إحداث نقلة حضارية كبيرة تقرب البعيد، وتلغي الحواجز والمسافات، وتعيد النظر في مفهومي الزمن والمكان.

المراجع:

1. الباهي، حسن (2012)، الذكاء الاصطناعي وتحديات مجتمع المعرفة، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء.
2. وعلي، بوجمعة، التعليم الإلكتروني: تجارب دولية وعربية، (2020)، مجلة كلية الكوت الجامعة للعلوم الإنسانية، العراق، عدد خاص لبحوث المؤتمر الدولي 29: التعليم الرقمي بين الحاجة والضرورة.
3. بوحنية، قوي، (2010) الإعلام والتعليم في ظل ثورة الإنترنيت، دار الراية، للنشر والتوزيع، عمان.
4. التعليم عن بعد: مفهومه، وأدواته، واستراتيجياته، اليونيسكو، ومركز الملك سلمان للإغاثة والأعمال الإنسانية، 2020.
5. سيفين، عماد شوقي، (2011) المعلم في عصر العولمة والمعلومات، عالم الكتب، ط1، القاهرة.
6. شحاتة، حسن، (2009) التعليم الإلكتروني وتحرير القعل، دار العالم العربي، ط1، القاهرة.
7. الطوبجي، حسين، (1997)، التكنولوجيا والتربية، دار القلم، ط4.
8. عمار حامد، (2000) مواجهة العولمة في العليم والثقافة، مكتبة الدار العربية للكتاب، ط1.
9. نبيل علي، ونادية حجازي، (2005) الفجوة الرقمية، عالم المعرفة، العدد318.
10. عودة خضري أحمد، هناء، (2008)، الأسس التربوية للتعليم الإلكتروني، عالم الكتب، ط1، القاهرة.

تعليم العلوم عن بُعد: التحديات والحلول

Distance education: challenges and solutions

د. زينب حيدر
جامعة القديس يوسف– لبنان
Dr. Zeinab Haidar
Zeinab-haidar1@hotmail.com

الملخص:

تواجه العديد من الدول الكثير من التحديات التي فرضتها جائحة كورونا في بداية آذار 2020، والتي أدت إلى الانقطاع عن التعليم في المدارس والجامعات.

إزاء هذا الواقع، ظهر خيار التعليم عن بُعد كوسيلة لتخطي هذه الأزمة. وقد واجه العديد من المعلمين المصاعب في كيفية توظيف التقنيات والوسائل التعليمية. ومن أبرز هذه المصاعب على الصعيد النفسي هي القدرة على تحفيز التلاميذ، وتأمين مناخ تعليمي يساعدهم على الوصول إلى المعلومات مع ضمان المحافظة على مهارات التفكير العليا.

يتضمن هذا المقال إضاءة على استراتيجيات التعلم عن بُعد في مادة العلوم، وحول الطرق التي يمكن للمعلم من خلالها إضافة لمسة إنسانية على التعليم، وذلك لإبعاد الجمود الذي ينتج عن عدم وجود المعلم وتلاميذه في نفس المكان. وأخيراً حول التقويم ودوره خلال التعلم عن بُعد.

الكلمات المفتاحية: التعلم عن بُعد– تعليم العلوم– التقويم الإلكتروني

Abstract:

Many countries face many of the challenges posed by the Corona pandemic at the beginning of March 2020, which led to the interruption of education in schools and universities.

Faced with this reality, the option of distance education appeared as a way to overcome this crisis. Many teachers have encountered difficulties in how to employ the techniques and teaching aids. Among the most prominent of these difficulties on the psychological level is the ability to motivate students, and to provide an educational environment that helps them access information while ensuring the preservation of higher thinking skills.

This article includes a light on the distance learning strategies in teaching sciences, and on the ways in which the teacher can add a human touch to education, in order to eliminate the inertia that results from the absence of the

teacher and his students in the same place. And finally, about evaluation and its role in this type of learning.

Key words: Distance learning- teaching science- distance evaluation

المقدمة:

شهد العالم في العقدين الماضيين تطورات تكنولوجية ومعلوماتية سريعة. وقد عملت العديد من الدول على بذل الجهد لمواكبة هذه التطورات. وقد كان قطاع التعليم من القطاعات الأكثر تأثراً بالتكنولوجيا وفوائدها في المستقبل بالنسبة للعاملين في القطاع التربوي. ولما كان هذا القطاع، وما يزال يشكل حجر الأساس لتقدم المجتمعات، فإن الاستثمار في عملية التعليم هو استثمار بشري، أي صناعة متعلم يتمتع بالقدرة على الاكتشاف والتقصي والتحليل والاستنتاج، بعيداً عن الحفظ والتلقين، وصولاً إلى القدرة على التعامل مع المشكلات وحلها.

يشير تقرير (الأمم المتحدة، 2020) أن جائحة كوفيد 19 قد تسببت في أكبر انقطاع للتعليم في التاريخ، حيث كان لها حتى الآن بالفعل تأثير شبه شامل على المعلمين والتلاميذ حول العالم، من مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي إلى المدارس الثانوية، والجامعات. وبحلول منتصف نيسان 2020 كان 94 بالمئة من الطلاب على مستوى العالم قد تأثر بالجائحة. وهو ما يمثل 1.85 بليون من الأطفال والشباب، من مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي إلى التعليم العالي في 200 بلد. من هنا برز التعليم عن بُعد كوسيلة ضرورية للتواصل بين أطراف العملية التعليمية.

والتعليم عن بُعد هو عملية نقل المعرفة إلى المتعلم في موقع إقامته أو عمله بدلاً من انتقال المتعلم إلى المؤسسة التعليمية. وهو مبني على أساس إيصال المعرفة والمهارات والمواد التعليمية إلى المتعلم عبر وسائط وأساليب تقنية مختلفة، حيث يكون المتعلم بعيداً أو منفصلاً عن المعلم، وتُستخدم التكنولوجيا من أجل ملء الفجوة بين كل من الطرفين بما يحاكي الاتصال الذي يحدث وجهاً لوجه (اليونسكو، 2020). لقد أصبح للتكنولوجيا دوراً أساسياً في تعليم جميع المواد داخل المدارس والثانويات، ومن أبرزها تعليم العلوم كون هذه المادة تحتوي على جزء نظري وآخر تطبيقي داخل المختبر.

والعلوم هي بناء إنساني تكوّن بسبب نشاط الإنسان وفضوله. لذا فإن حقيقة العلوم تتألف من المعرفة، والمهارات والمواقف والتي تساعد الإنسان على تكوين اتجاهات إيجابية (الهويدي، 2008). إن أحد الأهداف الرئيسية لتعليم العلوم في العصر الحديث هو نشر الثقافة العلمية ومحو الأمية العلمية. الثقافة العلمية تعني جعل الأفراد واثقين من أنفسهم وقادرين على مواكبة العالم الذي يعيشون فيه، وفهم الحقائق والأحداث التي يواجهونها بدل جعلهم خبراء في العلوم والتكنولوجيا فقط. بطريقة أخرى إن العلوم يجب أن تهدف إلى الإجابة على أسئلة: كيف نعرف؟، وما هو الدليل على ذلك؟ بما أن الأشخاص الذين يفكرون بهذه الطريقة يملكون القدرة على التفكير والتحليل وأخذ القرار (Gultepe, 2016).

دلّت دراسة (عبد الخالق وبو جودة، 2016) التي هدفت إلى معرفة نظرة التلاميذ اللبنانيين حول طبيعة العلوم، والتي أُجريت على عينة من (80) تلميذاً من صفي السابع والثامن في أربع مدارس في بيروت، بالإضافة إلى المقابلات مع معلمي الكيمياء وبعض المشرفين، على أن معظم المشاركين قد عرّفوا العلوم كمادة دراسية تهدف للحصول على المعلومات حول العالم، وتساعد في التحضير للمراحل الدراسية اللاحقة وللمهن في المستقبل. لذا فإن النظرة العامة كانت لا تربط بين العلوم والحياة اليومية بل تعتبرها مادة دراسية فقط(عبد الخالق وبوجودة، 2016). وهذا يدل على أهمية دور المعلم في تكوين نظرة لدى التلاميذ عن مادة العلوم تنطلق من تحليل الظواهر المحيطة بهم، وليس فقط كونها مادة دراسية مطلوبة منهم.

مشكلة الدراسة:

في الصفوف التقليدية، يتمتع المعلمون بالقدرة على التفاعل وجهاً لوجه مع تلاميذهم، والتحقق من الفهم بمرونة، وتقديم الدروس بطريقة جذابة. أما في التعليم عن بُعد قد يشعر المعلمون بالحاجة إلى التركيز على مفاهيم أوسع بدلاً من السير عبر منهج نموذجي محدد. إذ أن حفظ المتعلمين للمفاهيم التي تقوم على الحقائق، والتي يمكن أن يجدوها بسهولة عبر الإنترنت هو بالواقع منخفض. بالإضافة إلى الشق النظري لتعليم العلوم، لا يجب أن ننسى أهمية الجانب التطبيقي أو المختبر. يُعتبر المختبر والتجارب المخبرية جزءاً لا يتجزأ من النشاطات العلمية في تعليم العلوم. وقد عرّف (Woolnough&Allosp, 1985) ثلاثة أنواع من العمل المخبري:

– مشاهدة التجربة: تهدف إلى إعطاء التلاميذ القدرة على رؤية الحقائق العلمية والشعور بها فعلياً.

– تطبيق التجربة: وتهدف إلى تمكين التلاميذ من تنمية مهارات التطبيق واستعمال أدوات المختبر

– التقصي: وتهدف إلى إعطاء التلاميذ فرصة اكتشاف تجارب غير معروفة تتضمن مهارة حل المشكلات وتساعدهم أن يفكروا كالعلماء.

يتميز التعلُّم عن بُعد بعدم تواجد الطرفين الأساسيين للعملية التعليمية في نفس المكان، مما يؤثر على شعور المتعلمين بالعزلة، وإلى زيادة استنزاف المعلمين. وقد تزايد الاهتمام مؤخراً بمهارات التفكير العليا الواجب تنميتها لدى التلاميذ ومنها مهارات التفكير الناقد، وهي إحدى المهارات الأساسية في القرن الحادي والعشرين، إذ أنها تهيؤ التلاميذ لتحليل الظواهر المحيطة بهم، ومعرفة الحقائق وتفسيرها بطريقة علمية. لذا فإن مشكلة هذه الدراسة تتمثل في معرفة الطرق التعليمية عن بُعد والتي تساعد في تنمية هذه المهارات لدى التلاميذ، والطرق التي تُساهم بوجود تفاعل صفي بين المعلم وتلاميذه بهدف إضفاء طابع إنساني على العملية التعليمية.

أسئلة الدراسة:

انطلاقاً مما سبق، يظهر لدينا عدة تساؤلات سنحاول الإضاءة عليها في هذه الدراسة وهي:

1– ما هي الاستراتيجيات التعليمية التي يمكن لمعلم العلوم اتباعها لجعل التعليم قائماً على التفكير النقدي الديناميكي، وتنمية القدرة على التواصل الفعال وتقويم الحجج والبراهين؟

2- كيف يستطيع المعلم إضفاء لمسة إنسانية خلال التعلم عن بُعد؟

3- ما هي طرق التقويم خلال التعلم عن بُعد؟

منهج الدراسة:

تمّ الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج التاريخي بهدف عرض أنواع الطرق التعليمية التي يُمكن اعتمادها خلال التعلم عن بُعد. إذ أننا سنقوم بعرض عدة طرق تعليمية ودراسات سابقة قد تناولتها، ثم سنوضح دورها في العملية التعليمية. وكون الطرق التي سنتحدث عنها مستمرة منذ فترة من الزمن وحتى يومنا هذا، فإن هذا المنهج هو المناسب في هذه الدراسة.

نتائج الدراسة:

أولاً: لمعرفة استراتيجيات تعليم العلوم عن بُعد، لا بدّ لنا بداية أن نعرّف بأشكال للتعلم عن بُعد وهي:

- التعلم المتزامن :(synchronousleaning) يحدث التعلم المتزامن عندما يتعلم جميع الطلاب معًا في نفس الوقت (وغالبًا ما يكونون في مكان) ولكن المعلم يكون في مكان آخر. غالبًا ما يتميز هذا النوع من التعليم باللقاءات المباشرة عبر الفيديو أو المؤتمرات عن بعد التي تربط المعلمين والمتعلمين رقميًا.

- التعلم غير المتزامن :(asynchronousleaning) بدلاً من الدروس المباشرة عبر الإنترنت، يتم إعطاء الطلاب مهام تعليمية بمواعيد نهائية، ثم يقومون بالدراسة الذاتية لإكمال المهام.

- التعلم المدمج (Bendedlearning : هذه الطريقة تتم من خلال أن يتعلم الطلاب نفس الدرس في الوقت الفعلي (أي التعلم عن بعد المتزامن) ولكن بعض الطلاب موجودون فعليًا بينما يتعلم الآخرون عن بُعد (viewsonic, 2020)

أما استراتيجيات تعليم العلوم عن بُعد، فسنذكر البعض منها، والعدد من الدراسات التي تناولتها:

1.1. طريقة الاستقصاء:

يشير تقرير NRC (2005) حول كيفية تعلم الطلاب إلى أن بيئة التعلم التي تركز على تشجيع المتعلمين على طرح الأسئلة واستخدام المناقشة لحل المشكلات في مجموعات، هي الأفضل. ويمكن تحقيق ذلك من خلال اتباع نموذج الاستقصاء (Garrison& Anderson, 2003). يتألف هذا النموذج من ثلاثة مكونات وهي: الحضور الاجتماعي، الحضور التعليمي، والحضور المعرفي. هذا ما يُسمى بالتعلم الاجتماعي، ويوفر نموذج الاستقصاء إطارًا لدراسة التفاعل فيما بينهم.

المكون الأول هو الحضور الاجتماعي، أي "القدرة على إبراز الذات وإقامة علاقات شخصية وهادفة". قام Richardson and Swan (2003) استطلاعًا لتقييم تصور الطلاب للوجود الاجتماعي بالإضافة إلى الرضا عن المعلم. وقد وجدوا أن الطلاب الذين أبلغوا عن تفاعل اجتماعي مع المعلم حصلوا على درجات

أعلى أكثر من الطلاب الذين حصلوا على تفاعل اجتماعي منخفض مع معلميهم، كما أنهم كانوا أكثر رضا عن أداء معلميهم.

يُعرَّف المكوِّن الثاني لنموذج الاستقصاء، وهو الحضور التعليمي، بأنه "تصميم وتسهيل وتوجيه العمليات المعرفية والاجتماعية بغرض تحقيق نتائج تعليمية ذات مغزى شخصي وجديرة بالاهتمام من الناحية التعليمية" (Garrison & Anderson، 2003، p.66). ويتضمن ذلك التصميم التعليمي والتنظيم مثل تصميم الأساليب الفعالة، واستخدام الوسائط التعليمية بشكل فعال. بالإضافة إلى السلوكيات ومنها تشجيع مساهمات الطلاب وتعزيزها؛ تهيئة المناخ للتعلم، ثم تحفيز المناقشة. وتقييم فعالية العملية التعليمية، عبر تشخيص المفاهيم الخاطئة، وعرض المعرفة من مصادر متنوعة.

أما الحضور المعرفي وهو العنصر الثالث لمبدأ الاستقصاء ويعني "الاستكشاف والبناء والحل وتأكيد الفهم من خلال التعاون والتفكير" (Garrison& Anderson, 2003)؛ إضافة إلى وصف للطرق الاجتماعية والفردية التي يبني بها المتعلمون المعرفة. وتتضمن أربع خطوات:

أ. التفعيل: المشاركة الأولية والتساؤل في البحث العلمي

ب. الاستكشاف: حيث يضع المتعلمون الفرضيات والتنبؤات ثم يجمعون الأدلة من خلال مزيد من التحقيقات

ج. التكامل: حيث يقوم المتعلمون بإثبات أو معارضة ادعاءاتهم السابقة ومراجعة الفرضيات من الأدلة الجديدة

د. القرار: عندما يؤكد المتعلمون أو يراجعون نظرياتهم العلمية العملية.

إن التفاعل بين مختلف مكونات نموذج الاستقصاء تساعد على إيصال التلاميذ إلى طريقة يمكنهم من خلالها بناء معرفتهم، والحفاظ على مهارات عليا لديهم. إذ دلّت عدّة دراسات ومنها دراسة (شهاب، 2020) التي هدفت إلى التعرُّف إلى أثر استخدام استراتيجية الاستقصاء في تدريس الأحياء في تنمية التفكير الناقد والدافعية نحو التعلم لدى عينة من طلاب الصف التاسع الأساسي في مدينة عمان. تكونت عينة الدراسة من (50) طالباً تم أداتين: اختبار للتفكير الناقد، ومقياس الدافعية نحو التعلم. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء مجموعتي الدراسة لصالح المجموعة التي درست باستخدام الاستقصاء.

.1.2. التعليم القائم على الظاهرة، وتعزيز النقاش العلمي الهادف:

إحدى الطرق التي تجعل التعليم يقوم على ظاهرة هو مشاهدتهم لمعلم العلوم يقوم بالتجربة بنفسه بدلاً من أن يرسل لهم مقطع فيديو جاهز من اليوتيوب. أما النقاش العلمي الهادف فيمكن أن يتحقق من خلال تشجيع التلاميذ على استخدام أدوات تسجيل الفيديو والتسجيل الرقمي للشاشة، مثل Screencastify و Screencast-O-Matic، لتعزيز تفاعل الأقران، بحيث يستطيع الطلاب شرح لغز علمي لزملائهم. كما يمكن اللجوء لأدوات اللقاء المباشر مثل Zoom و Google meet، عبر تعزيز التواصل المنظم بين الطلاب، والسماح لهم بالتعبير عن أفكارهم (Sutton, 2020).

وفي حال كان المعلم يريد أن يلجأ لمقاطع فيديو جاهزة من اليوتيوب، يمكنه أن يحدد لتلاميذه أهدافاً خلال مشاهدتهم لها، وهذا سيجعلهم أكثر وعياً وتركيزاً (Elementary nest). ليس بالضرورة أن يقوم التلاميذ بتطبيق التجارب، ولكن التخطيط سيعزز مهارة التفكير اللازمة لتطبيق التجارب عملياً فيما بعد. كما يستطيع المعلم أن يعطي تلاميذه مجموعة من النتائج لتحليلها، واستخلاص النتائج منها (Molloy, 2020)

دلت دراسة تجريبية قام بها (Zhang, D. & others, 2006) حول تأثير الفيديو التفاعلي على نتائج التعلم ورضا المتعلم في بيئة التعلم الإلكتروني. بحيث تمّت دراسة أربعة إعدادات مختلفة: ثلاثة منها كانت عبارة عن بيئات تعلم إلكتروني، مع فيديو تفاعلي وفيديو غير تفاعلي وبدون فيديو. والرابع هو بيئة الفصول الدراسية التقليدية. أظهرت نتائج التجربة أن فعالية التعلم كانت متوقفة على توفير التفاعلية في الفيديو. حقق الطلاب في بيئة التعلم الإلكتروني التي قدمت فيديو تفاعلي أداءً تعليميًا أفضل بشكل ملحوظ ومستوى أعلى من رضا المتعلم من أولئك الموجودين في البيئات الأخرى. ومع ذلك ، فإن الطلاب الذين استخدموا بيئة التعلم الإلكتروني التي قدمت فيديو غير تفاعلي لم يتحسنوا أيضًا. تشير النتائج إلى أنه قد يكون من المهم دمج الفيديو التعليمي التفاعلي في أنظمة التعلم الإلكتروني.

1.3 طريقة التعلم بالمشروع:

تؤكد كارول أن توموليسنون، أستاذة التعليم بجامعة فرجينيا، في نظريتها عن التعلم المتمايز، أنه نظراً لأن الطلاب يتعلمون بسرعات مختلفة، فإن المعلمين بحاجة إلى إنشاء بيئات وأساليب تعليمية تعكس هذه الاختلافات. تُعد طريقة المشروع (Project basedlearning) الحل المثالي لهذا التحدي، وطريقة مميزة لتسهيل الدروس ومشاركة التلاميذ عبر الإنترنت. ومن أساسيات هذه الطريقة طرح المعلم للأسئلة المحفزة للتعلم، كأسئلة "بماذا تفكر" و"كيف". على سبيل المثال بدلاً من أن يقوم معلم العلوم بسؤال التلاميذ " ما هي العناصر الرئيسة التي تساهم في تلوث المحيط؟"، يمكنه أن يسأل "كيف تحل مشكلة تلوث المحيط؟". من هنا يبدأ التلاميذ بوضع الاحتمالات الممكنة للإجابة، والقيام بمشروع يعكس أفكارهم (Nichols, 2020). إذ دلت دراسة Panasan.M&Nuangchalerm.P (2010) بعنوان:"المخرجات التعليمية للتلامذة من خلال طرق التعليم بالمشروع والاستقصاء والتي هدفت إلى المقارنة بين المخرجات التعليمية (التفكير النقدي، المهارات العلمية) لطلاب الصف الخامس الابتدائي الذين تعلّموا من خلال طريقتي المشروع والاستقصاء في تايلاند. تألّفت العيّنة من 88 تلميذاً من الصف الخامس الابتدائي. الأداة كانت عبارة عن مخطط لدروس يتمّ تعليمها من خلال هاتين الطريقتين، ثم اختبارين قبلي وبعدي لمعرفة أثر التعليم من خلالهما. دلَّت نتائج الدراسة أن التلاميذ قاموا ببناء خبرة جديدة بعد تعلّمهم بالطريقتين. كما لم تظهر فروق في أداء التلاميذ بين الطريقتين، بما أنهما تساعدان في تطوير المعلومات من خلال الربط مع العالم الواقعي. وهذا يدلّ على أن المعلمين يستطيعون تبني هاتين الاستراتيجيتين في التعليم الأفضل للتلاميذ في المستقبل.

1.4. النقاش المفتوح:

في بيئة التعلم عن بُعد، يمكن استخدام وقت التعلم غير المتزامن لكي يقوم التلاميذ بالتحقق من المعلومات، ويمكن أن تركز جلسات التعلم المتزامن على المناقشات الجماعية. كما هو الحال مع التعلم الشخصي، من الأهمية بمكان ما أن يستمر المعلمون في توجيه الطلاب للتساؤل عن سبب حدوث شيء ما، وتشجيع تلك المناقشات في مجموعات.

عندما نسأل التلاميذ "لماذا؟ "فنحن نساعدهم على تجميع أجزاءهم الخاصة معًا، وتصحيح الأشياء في أذهانهم، لأنه يتعين عليهم مناقشتها مع الآخرين".

– اعتماد تقنيات تكنولوجية ملائمة:

لتعليم العلوم عن بُعد ، يوصي رويس بعدد من الأدوات التقنية ، مثل:

Flipgrid: "أحيانًا يكون جعل الطلاب يتحدثون عن فهمهم أكثر فاعلية من كتابته".

Idea sketch: رسم الفكرة يسمح للطلاب بتسجيل أفكارهم الخاصة.

Jamboard :إذا تم منح الطلاب عادةً بطاقات مرتبطة بالحيوانات أو الكائنات الحية في سلسلة غذائية، على سبيل المثال ، يمكن وضع هذه البطاقات في Jamboard مما يسمح لهم بمعالجة البطاقات إلكترونيًا.

Whiteboard.fi: يسمح للمعلم بإنشاء مستند واحد ثم إعطاء كل طالب نسخته الخاصة للتعامل معه، ثم يعرض المشاركة للمناقشة (Bendici, 2020)

إن المعلمين بحاجة إلى تحديد الأدوات الأفضل بالنسبة لهم، ثم السماح لطلابهم بالارتياح عند استخدام كل منها.

1.5.الإنطلاق من مشكلة مرتبطة بواقع التلاميذ:

يجب على معلم العلوم أن يبدأ كل قسم منهجي بمشكلة واقعية من حياة التلاميذ اليومية تتطلب منهم التفكير في كيفية حلها، حتى لو لم يكن لديهم الأدوات اللازمة للقيام بذلك. هذه الطريقة تعمل على خلق "فجوة فضول" من خلال إعطاء الطلاب موضوعاً لا يعرفونه، وغرس الدافع للرغبة في المضي قدمًا ومواصلة التعلم.

1.6. ممارسة طريقة استرجاع المعلومات:

إن مطالبة الطلاب باسترجاع الحقائق من الذاكرة يسمى ممارسة الاسترجاع. يجبر استدعاء المعلومات عمدًا الطلاب على فحص ما يعرفونه بالفعل. إنه يتطلب جهدًا، مما يعمل على تقوية الذاكرة ويساعد الطلاب على تحديد الفجوات المحتملة في معرفتهم.

بعد أن يقرأ الطلاب مقطع فيديو أو يشاهدونه، يمكن الطلب منهم الإجابة على سؤال بسيط. هذا يمنحهم فرصة لممارسة استرجاع المعلومات وهو مفيد بشكل خاص في الفترة التي تسبق التقييم النهائي، مثل الاختبار النهائي أو الأسبوعي (Hendricks, 2020)

1.7. اقتراح تجارب مخبرية من قبل الطلاب:

يُمكن للمعلم تقسيم الطلاب عبر الإنترنت إلى مجموعات، حتى يتمكنوا من استخدام خبرتهم المعملية الفعلية وفهم التقنيات لاقتراح تجارب جديدة. أو من خلال العمل ثنائياً، ويمكن استكشاف الأفكار ومناقشتها (Loike&Loike, 2020)

1.8. المعامل الافتراضية

صنف بارجوفا وآخرون (2005,Bhargva ,p. &et al) المعامل الافتراضية إلى ثلاث فئات:

أ. المعامل الافتراضية المعتمدة على المحاكاة Simulation basedvirtuallabs: ويقدم برامج تصورية للتجارب، وتتضمن التحكم، وعداد، وأدوات أخرى لتنفيذ تجارب المعمل العادي.

ب. المعامل التقليدية عن بعد Remote but physicallabs: تسمح للتلاميذ المشاهدة، والتحكم، واكتساب البيانات من التجارب الحقيقية خلال واجهه معتمدة على الويب.

ج. التجارب المسجلة Recordedexperiments: تسمح للتلاميذ عرض التجارب الفعلية والتعامل مع البيانات الواقعية.

وقد قامت دراسة (Ackay& others, 2006) بعنوان: أثر التعليم من خلال الكومبيوتر على أداء التلاميذ في الكيمياء التحليلية. تألفت عينة الدراسة من طلاب إحدى الجامعات في تركيا بحيث تمّ تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات. مجموعتان تجريبيتان ومجموعة ضابطة. وبعد أن تمّ تعليم المجموعة الأولى التجريبية من خلال النصوص والصور والفيديو أو المحاكاة والAnimation، وطريقة (Interactive Graph Drawing Features). كذلك فإن المجموعة الثانية التجريبيّة فقد تعلّمت من خلال برنامج (Excel) ولا تتضمن صوراً وفيديو. أما المجموعة الضابطة فتعلمت بالطريقة التقليدية. كانت أداة الدراسة عبارة عن مقياس لاختبار تأثير الطرق على التلاميذ. أظهرت النتائج أن تلاميذ المجموعتين التجريبيتين كان أداؤهم أفضل من تلاميذ المجموعة الضابطة. فأظهر الاختبار أن المعلومات يتم الاحتفاظ بها بسبب استعمال كل الحواس. كما تبيّن أن تلاميذ المجموعة الأولى أظهروا نجاحاً أكثر في الامتحان من المجموعة التجريبية الثانية وذلك لأن المحاكاة والصور أكثر جاذبية للتلاميذ. أما بالنسبة لفائدتها على مستوى المدرسة، فإن استعمال الكومبيوتر يوفّر المال والوقت مقارنة باستعمال المختبر التقليدي.

1.9. الرسوم الكرتونية (هزلية، كاريكاتورية)

تعتبر الرسوم الكرتونية من أساليب التدريس التي يمكن استعمالها في تدريس العلوم، وبالرغم من أن البعض يرى أنها من الأشياء الأدبية إلا أن وجودها في ثقافة المجتمع يبرر أهمية استعمالها في التدريس، وقد تكون الرسوم ثابتة أو متحركة.

متى تستخدم استراتيجية الرسوم الكاريكاتورية؟

تكمن أهمية استخدامها في زيادة معدل فهم واستيعاب الطلاب للمفاهيم المختلفة باستخدام الصور والرسومات المختلفة، ويمكن استخدامها في مواقف التعليم والتعلم في المراحل المختلفة وفي سياقات مختلفة كما يلي:

بداية الموقف التعليمي كتهيئة لموضوعات التعلم والتعليم.

تقديم نشاط معين خلال الموقف التعليمي.

أنشطة التعلم الختامية لتقويم استيعاب الطلبة للمفاهيم المدروسة ومراجعة مستوى التعليم (الشوبكي، 2020)

ثانياً: أنسنة التعليم عن بُعد:

إن مفهوم أنسنة التعليم ليس حديثًا، ويُعد باولو فريري أب التربية النقدية من روّاد الفلسفة الإنسانية في التعليم. يقول فريري (1995) إن أنسنة التعليم هو المسار الذي يستطيع البشر من خلاله إدراك وجودهم في هذا العالم والوعي بدورهم. وينتقد فريري بحدّة تمحور التعليم على المعلم والمقرر الدراسي مما يعزز الصمت والسلبية لدى التلاميذ. ويشدد فريري على ضرورة توعية التلاميذ بأنفسهم ومقدراتهم ونقلهم من المجال السلبي إلى المجال الفاعل بحيث يستطيع الفرد التعبير عن نفسه بحرية والتفكير بشكل ناقد.

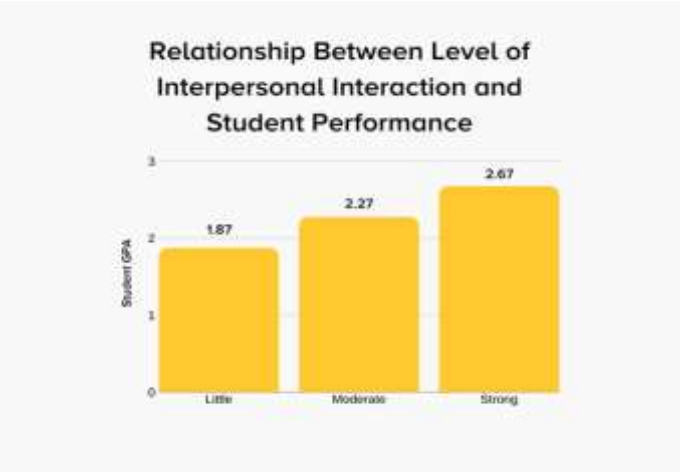
ومن أبرز الطرق التي يمكن للمعلم اعتمادها بهدف إضفاء لمسة انسانية للتعليم:

2.1: تحويل المنهج إلى تحفيزي:

يلعب المنهج دوراً أساسياً في العملية التعليمية. ولكن بالنسبة للطلاب يبدو المنهج الدراسي وكأنه قائمة بما يجب فعله وما لا يجب فعله. لقد كتب (Harrington & Thomas, 2018) عن فكرة تحويل المنهج إلى منهج تحفيزي. إذ أظهرت دراسة أُجريت عام 2011 من قبل (Harnish& Bridges) أن المنهج المكتوب بطريقة ودية له تأثير كبير على كيفية التعامل بين المعلم وطلابه. يسمح مخطط المنهج الدراسي الذي تم إنشاؤه باستخدام أداة إنشاء موقع الويب للمعلمين بتضمين مقطع فيديو قصير على الصفحة، مما يضمن حصول الطلاب على فرصة الترحيب بوجه دافئ ومبتسم وسماع كلمات داعمة قبل قراءة المحتوى (أشبه بالتحدث وجهاً لوجه). إضفاء الطابع الإنساني على تصميم مخطط لدرس ما يتم إنشاؤه باستخدام أداة موقع الويب (مواقع Google، وصفحة Adobe Spark، وWordpress ، وما إلى ذلك) يمكن للطلاب مشاهدتها (Brock.M, Smedshammer.M&Layton.K, 2020).

وقد دلت دراسة (Ladyshewsky, 2013) "التي اهتمت بدور المعلم في تحقيق الشعور بالرضا لدى طلابه خلال التعليم الإلكتروني عبر متابعة معلميْن اثنين على مدى 6 محاضرات اونلاين، أن طريقة تعامل المعلم مع طلابه وإعطائهم التغذية الراجعة كان أساس شعور الطلاب بالرضا". كما أظهر بحث من مركز موارد كلية المجتمع في الولايات المتحدة المأخوذ من موقع(tech smith) أن مستوى التفاعل الشخصي للدورة التدريبية عبر الإنترنت هو العامل الأكثر أهمية في درجات الطلاب. في الواقع، تبيّن أن الطلاب في الحصص

المنخفضة التفاعل حصلوا على درجات أقل من الطلاب في الحصص العالية التفاعل، كما يظهر في الرسم البياني أدناه



لذا يجب على الأقل، بأن يقوم المعلمون بإنشاء مقطع فيديو تقديمي مدته دقيقة واحدة وملخص للأفكار التي ستضمنها الدرس خلال ثلاث دقائق يشرحون من خلالها المنهج الدراسي. تتضمن الأفكار الأخرى مقاطع فيديو للإعلان والتشجيع على مدار الأسبوع، ومقاطع فيديو تلقائية عندما يصادف المدرس شيئًا ذا صلة لمشاركته ومقاطع فيديو تقدم ملاحظات حول عمل الطلاب (Rudra, 2020)

وبهدف التحفيز والوصول إلى المزيد من التفاعل، يمكن للمعلم الطلب من تلاميذه مشاركة أعمال الفيديو الخاصة بهم: المقدمات والعروض التقديمية وعروض المهارات العملية بعد تحميل الطلاب المسودة الأولى من المشروع.

وقد قامت دراسة (Moya,I; Brooks & Moreno, 2020)التي هدفت إلى تحديد السمات المركزية للعلاقات الإيجابية مع المعلمين من وجهة نظر الطلاب المراهقين، والتي يمكن أن تساعد في تحديد معنى الترابط بين الطالب والمعلم في إنجلترا وإسبانيا. كجزء من المشروع الممول من الاتحاد الأوروبي "الرفاه بين الشباب الأوروبي: مساهمة العلاقات بين الطلاب والمعلمين في سكان المدارس الثانوية"، تمّ إجراء مجموعات في إنجلترا وإسبانيا تضم 42 طالبًا تتراوح أعمارهم بين 11 و 18 عامًا. باستخدام المنهج التحليلي الموضوعي، تم تحجيج سمتين رئيسيتين تم ربطهما بالعلاقات الإيجابية مع المعلمين كما يراها الطلاب المشاركون من إنجلترا وإسبانيا: وهي العلاقات الإنسانية، حيث يتم الاعتراف بالطلاب واحترامهم كأفراد ويشعرون بالفهم وبدعم من معلميهم؛ والعلاقات التي تساعد على التعلم، وتشمل جوانب مثل إدارة الفصل الإيجابية، وتحفيز المعلمين للطلاب.

2.3. إنشاء منتديات لمشاركة المعلومات:

بشكل عام نحن نتعلم من خلال استيعاب المعلومات في ذاكرتنا وعندما يُطلب منا الرد على موقف مماثل، نتذكر تلك المعلومات. وما يجعل المعلومات لا تُنسى هو إرفاق السياق والاتصال العاطفي. عندما يبدأ الناس في الحديث عن شيء ما، فإنهم عادة ما يربطونه بتجاربهم الشخصية وعند مشاركتها مع أشخاص آخرين، فإنهم يتواصلون معها أيضًا.

هناك الكثير من الفرص في التعلم الإلكتروني لجعل الناس يتحدثون. تحتوي بعض أنظمة LMS على منتديات مضمنة للتواصل بين المعلم والمتعلم ، أو يمكن للمعلم إعداد صفحة Facebook للحصص التعليمية أو التغريد عنها (Spenser, 2015)

2.4. التعلم من خلال الأقران:

يوفر التعلم من خلال الأقران طريقة أكثر ديناميكية لمعالجة المعلومات ومشاركة المعرفة مقارنة بالنماذج الهرمية للمعرفة، حيث يمكن للمعلم التحكم في الوصول إلى المعلومات واختيار المعرفة التي يجب نشرها للطلاب.

على سبيل المثال، تسمح العديد من المنصات عبر الإنترنت للمعلم بتقسيم المشاركين إلى مجموعات افتراضية حيث يمكنهم التفاعل معًا (للعمل على قضية أو مناقشة موضوع أو مشكلة يقدمها المعلم). إذ أنه من المفيد جدًا تقسيم الطلاب إلى مجموعات فرعية للسماح لهم بالمناقشة. يمكن للمعلم الانضمام إلى المجموعات ليرى كيف تتقدم المناقشة وفي النهاية (إذا لزم الأمر) يقود المناقشة أو يحفزها. بعد مناقشات المجموعة الفرعية، يمكن أن يكون لديك ممثل واحد من كل مجموعة يشارك في جلسة عامة النقاط/ الاستنتاجات الرئيسية التي تم التوصل إليها في المجموعة (Cano.Y; Venuti, F., 2020))

ثالثاً: التقويم الإلكتروني:

3.1. تعريف التقويم:

التقييم هو ببساطة عملية جمع المعلومات حول ما يعرفه الطلاب بناءً على خبرتهم التعليمية. تُستخدم نتائج التقييم عادةً لتحديد مجالات التحسين والتأكد من أن محتوى الحصص التعليمية يلبي احتياجات التعلم.

أما التقويم الإلكتروني فهو يُعرف"بأنه عملية توظيف شبكات المعلومات وتجهيزات الكمبيوتر والبرمجيات التعليمية والمادة التعليمية المتعددة المصادر باستخدام وسائل التقييم لجميع وتحليل استجابات الطلاب بما يساعد المعلمين على مناقشة وتحديد تأثيرات البرامج والأنشطة التعليمية للوصول إلى حكم مقنن قائم على بيانات كمية أو كيفية متعلقة بالتحصيل الدراسي" (زاهر،2009، ص.292).

هناك نوعان أساسيان من التقييمات:

التقويم التكويني: تحدث التقييمات التكوينية خلال التعليم عبر الإنترنت وتُستخدم لتحديد مدى جودة تعلم الطالب للمادة. تكون أفضل عندما تكون مستمرة ومتسقة وتقدم ملاحظات نقدية للمتعلمين. يجب على المعلم أن يمنح فرصًا للمناقشة المثمرة والشعور المرئي بما إذا كان الطلاب يعملون بشكل متزامن أو غير متزامن، وأن يبحث عن طرق لجعل الطلاب يشاركون بنشاط في الدروس باستخدام أدوات مثل Jamboard

وملاحظات Google Slides اللاصقة وغرف الاستراحة والمجلات الرقمية. تجعل هذه الاستراتيجيات التعلم مرئيًا لجميع الطلاب وتوفر فرصًا ممتازة لتقييم معرفة الطلاب أثناء الدروس بدلاً من الانتظار حتى الاختبار النهائي (Edutopia, 2020)

التقويم النهائي: يُشار أحيانًا إلى التقييمات النهائية على أنها اختبار نهائي وتقيس ما تعلمه الطالب بعد إكمال درس معين.

3.2. أنواع التقويم الإلكتروني:

هناك عدة طرق للتقويم الإلكتروني ومنها:

3.2.1. الاختبارات القصيرة:

الاختبارات القصيرة هي أداة تقييم تقليدية. بالإضافة إلى ذلك، عند إقرانها بالتكنولوجيا، فهي طريقة ممتازة لإشراك الطلاب في التعلم. يمكن أن تتخذ أسئلة الاختبار عددًا من النماذج، مثل الاختيار من متعدد، وملء الفراغات، والنقاط الفعالة. تتمثل إحدى فوائد الاختبارات القصيرة في أنها قصيرة وسهلة التقييم. كما أن ترتيب الأسئلة والخيارات يمكن أن تكون عشوائية، لذلك فإن اختبار كل طالب ممكن أن يكون فريداً من نوعه.

تُعد الاختبارات القصيرة عبر الإنترنت مثالية لقياس نتائج التعلم عبر جمهور عريض. نظرًا لأن كل طالب يخضع لنفس الاختبار ، يمكن للمعلم مقارنة النتائج عبر الصفوف أو المدارس المختلفة.

3.2.2. الأسئلة المفتوحة المقالية:

الأسئلة ذات النهايات المفتوحة أو الأسئلة من نوع المقالة هي واحدة من أكثر طرق التقييم النوعي شيوعًا. هي تحث المتعلمين على استكشاف أفكارهم ومشاعرهم وآرائهم، أثناء اختبار فهمهم العام للموضوع. يشجع هذا النوع من الأسئلة التفكير النقدي وهو الأنسب لتقييم مستوى التعلم الأعلى. تتطلب الأسئلة المقالية وقتًا أطول حتى يتمكن الطلاب من التفكير في إجاباتهم وتنظيمها وتكوينها (Colman, 2020)

3.2.3. التقييم القائم على المشاريع:

يمكن للمعلم بناء مشروع حول موضوع بحث أو نشاط لحل المشكلات أو نشاط إبداعي. على سبيل المثال، يكلف المعلم الطلاب بالبحث عن مشكلة في العالم الحقيقي ترتبط بالمحتوى الذي درسوه، ثم يطلب منهم تصميم حل إبداعي بناءً على ما تعلموه (Best, 2020)

3.2.4. طريقة جيكسو:

يمكن تحويل المشاريع الفردية إلى مشاريع تعاونية باستخدام طريقة جيكسو. عندها سيكون المعلم قادرًا على تقييم قدرات العمل الجماعي للطلاب مع تخفيف عبء العلامات.

يقوم المعلم بتجميع الطلاب في مشروع مشترك ولكن عليه بتعيين أدوار مختلفة لهم، ويجب عليهم وضعها معًا لإنشاء مشروع نهائي. تنوع هذه الأدوار يؤدي إلى أن يتحمل الطلاب المسؤولية عن مجالات مختلفة من البحث، أو مكونات مختلفة للمنتج النهائي (Best, 2020)

3.2.5. ملف الإنجاز الإلكتروني:

يعرف باريت (Barret, 2000) ملف الإنجاز الإلكتروني على أنه سجل أو حافظة لتجميع أفضل الإعمال المميزة من دروس ومحاضرات ومشاريع وتمارين، في مقرر دراسي ما. وتختلف مكونات الملف من معلم لآخر حسب فلسفته التربوية في تنظيم الملف، ويعتمد في عرض هذه الأعمال على الوسائط المتعددة من صوت ونص ومقاطع فيديو وصور ثابتة ورسوم بيانية وعروض تقديمية، ويتم التنقل بين مكونات الملف باستخدام وصلات إلكترونية، ويمكن نشره على شبكة الإنترنت أو على اسطوانات مدمجة CDs (اللولو ودغمش، 2018).

3.2.6. تقويم الأداء :

ويهتم بقياس قدرة المتعلم على أداء مهارات محددة أو إنجاز مهمة تعليمية محددة.

3.2.7. المقابلات:

ويمكن إجراء المقابلة في بيئة التعلم الإلكتروني بطريقة تزامنية باستخدام النصوص المكتوبة أو المسموعة والمرئية من خلال مؤتمرات الفيديو.

3.2.8. اليوميات:

وهي عبارة عن تقارير يحتفظ بها المتعلم باستمرار عن أدائه لعمل ما من الأعمال، وتعد من أدوات التقويم البنائي.

بالإضافة إلى طرق أخرى كتقويم الزملاء والتقويم الذاتي (عبد العزيز، 2008)

وقد دلت دراسة (Margulies, 2005) التي هدفت إلى معرفة أثر استراتيجية التقويم البديل (الملاحظة، ملف الإنجاز) على استيعاب طلاب مادة الأحياء، في الصف التاسع أن طلاب المجموعة التجريبية كان أداؤهم وتحصيلهم أفضل من طلاب المجموعة الضابطة. بالإضافة إلى دراسة (عودة، 2015) التي طُبقت كذلك على تلاميذ الصف التاسع، وقد دلت نتائجها على تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة.

مناقشة النتائج:

1. الإجابة على السؤال الأول:

لقد عرضنا عدة دراسات تتعلق بطرق تعليمية لمادة العلوم عن بُعد، ومنها دراسة (شهاب، 2020) ودراسة (Panasan& Nuangshalerm,2010) وقد تبيّن في هاتين الدراستين تفوق المجموعات التجريبية على المجموعات الضابطة. وقد تبين من خلال دراسة (Zhang.D& others, 2006) أهمية وجود

فيديو تفاعلي للوصول إلى رضا المتعلمين عن أدائهم. كما أظهرت دراسة (Ackay& others, 2006) دور المحاكاة وال animation في تحفيز التلاميذ وتحسين أدائهم.

وبحكم وجودنا في ميدان تعليم العلوم، فإن المهارات الأساسية لكي ينجح التلاميذ في القرن الحادي والعشرين تتمثل في القدرة على التفكير وحل المشكلات، والاتصال والتعاون، وامتلاك مهارة التكنولوجيا. ولعلّ أكثر ما نحتاجه كمعلمين هو دمج التقنية في التعليم، خاصة خلال التعلم عن بُعد، من خلال تقديم المواضيع التعليمية بطريقة نشِطة وفعّالة، تضمن بقاء أثر التعلُّم، والابتعاد عن الحفظ والتلقين.

2. الإجابة على السؤال الثاني:

لقد دلّت دراسة(Moya,I; Brooks & Moreno, 2020) و(Ladyshewsky, 2013)اهمية وجود لمسة إنسانية خلال التعلم عن بُعد. إذ أن الجانب الإنساني للتعلُّم عن بُعد يُعدّ أساسياً في خلق فرص للحوار والنقاش بين المعلم وتلاميذه، ممّا يُسهّل العملية التعليمية ويُبعد الجمود والعزلة التي يُسبّبها التعليم عن بُعد. لذا وبناء عمّا عرضناه سابقاً فإن أن أنسنة التعليم تشجع على توجيه المتعلم ذاتياً نحو التعلم المبني على قاعدة الحرية في تقرير ما يريد أن يتعلمه، مما يدعم توجهاتنا كمربين في إعداد طلابنا نحو مستقبل أفضل. إذ أن هذه اللفتة الإنسانية تتماشى مع مبدأ بناء شخصية تلميذ قادرة على النقد البنّاء والتحليل المنطقي واتخاذ القرارات.

3. الإجابة على السؤال الثالث:

فيما يتعلق بطرق التقويم الحديثة فقد تبيّن لنا من خلال دراسة (Margulies, 2005) ودراسة (عودة، 2016) دور طرق التقويم الحديثة في تحسين أداء التلاميذ.

إن طرق التقييم في العلوم تعكس درجة تحفيز التلاميذ للمادة. فتركيز المعلم على التحفيز الخارجي extrinsic motivation كالتكلم حول العلامات يساهم في ارتفاع نسبة الغشّ من قبل التلاميذ. أما لجوء المعلم مثلاً لطريقة التقييم بالمشاريع project based learning، بحيث يقوم بمحاولة معرفة أفكار التلاميذ السابقة عن موضوع ما"، تساهم في تنمية التحفيز الداخلي لدى التلاميذ (Anderman, 2012)

ترتبط طرق التقييم التي يعتمدها المعلمون بالقدرات العقلية للتلاميذ. عندما تركز الامتحانات على الحفظ وتذكر المعلومات، فإن التلاميذ لا يستعملون مهارات تفكير عليا. وبالمقابل فإن الامتحانات المدرسية التي تركز على حلّ مشاكل من الحياة اليومية للتلميذ، تسمح له بالتفكير بعمق وبطريقة إبداعية.

لذا فإننا نستنتج مما سبق أن التوجه السائد حديثاً في مجال القياس والتقويم هو خلق التنويع والشمول والتكامل في وسائل وأساليب وأدوات القياس المستخدمة، بحيث يتم توفير ما يناسب طبيعة المادة الدراسية وخصائص التلاميذ وميولهم ومراحلهم الدراسية، بالإضافة إلى مراعاة الجوانب العملية في تطبيق أو استخدام أداة تقويم معيّنة وتوفير الإمكانات اللازمة للاستخدام الناجح لها.

خاتمة:

إن المعلم هو الركيزة الأساسية في التعلم عن بُعد، فهو يقوم بتحضير الدروس وشرحها، وتقييمها. ولكي يصبح دور المعلم أكثر فاعلية، عليه أن يجمع بين المهارات التعليمية والتكنولوجية. إذ أن على عاتقه ليس فقط إعطاء المعلومات، ولكن الحرص على التفاعل الصفي بينه وبين تلاميذه. ومن أجل سير العملية التعليمية بطريقة فعالة على المعلم الحرص على تنمية المهارات العليا لدى التلاميذ وتهيئتهم للمجتمع.

المصادر والمراجع:

أ. المراجع بالعربية:

اللولو، فتحية ودغمش، هالة. (2018). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات تصميم ملف الإنجاز الإلكتروني وإنتاجه لدى طالبات كلية التربية في الجامعة الإسلامية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 26(2)، 1-25.

الهويدي، زيد. (2008). الأساليب الحديثة في تعليم العلوم. العين: دار الكتاب الجامعي.

اليونسكو. (2020). التعليم عن بعد مفهومه، أدواته واستراتيجياته- دليل لصانعي السياسات في التعليم الأكاديمي والمهني والتقني. مركز الملك سلمان للإغاثة والأعمال الإنسانية. تم الاسترداد من https://en.unesco.org/sites/default/files/policy-breif-distance-learning-f-1.pdf

تقرير الأمم المتحدة. (2020). موجز سياساتي: التعليم أثناء جائحة كوفيد 19 وما بعدها.

زاهر، الغريب اسماعيل. (2009). المقررات الإلكترونية: تصميمها- إنتاجها- نشرها- تطبيقها- تقويمها. عالم الكتب.

شهاب، عبد الله. (2019). أثر تدريس الأحياء باستخدام استراتيجية الاستقصاء في تنمية التفكير الناقد والدافعية نحو التعلم لدى طلاب التاسع الأساسي في عمان. *مجلة العلوم التربوية، 27*(2)، 519-541.

عبد العزيز، حمدي أحمد. (2013). التعليم الإلكتروني- الفلسفة- المبادئ- الأدوات- التطبيقات. عمان: دار الفكر.

ب. المصادر الأجنبية:

Bendici, R. (2020). *How to teach science remotely.* https://www.techlearning.com/.

Best, J. (2020). *Online AssessmentStrategies for Distance Teachers and Learners.*Retrieved from https://www.3plearning.com/blog/online-assessment-strategies-distance-teachers-learners/

Bhargva, P. (2005). web based virtual torsion laboratory. *computer applications in engineering education, 14*(1).

Brock, M., Smedshammer, M., & Layton, K. (2020). Shaping the futures of learning in the digital age- humanizing online teaching to equitize higher education. *current issues in education, 21*(2).

Cano, Y. M., & Francesco, V. (2020). *online learning can still be social- 10 keys to building a supportive digital community of learners.* Harvard business publishing. Retrieved from https://hbsp.harvard.edu/inspiring-minds/online-learning-can-still-be-social

Colman, H. (2020). *9 Ways to Assess Student Learning Online.* Retrieved from https://www.ispringsolutions.com/blog/8-ways-to-assess-online-student-learning

Garrisson, D., & Anderson, T. (2003). E-learning in the 21st century: a framework for research and practice. *Routledge Falmer*.

Gultepe, N. (2016). what do data means for pre- service chemistry teachers? *journal of education and training studies, 4*(7), 100-110.

Handricks, A. (2020). *5 Easy Ways to Infuse Learning Science into Remote Teaching.* https://campustechnology.com/articles/2020/04/15/5-easy-ways-to-infuse-learning-science-into-remote-teaching.aspx.

how to teach science virtually. تم الاسترداد من (بلا تاريخ). Elementary nest: https://elementarynest.com/how-to-teach-science-virtually

Ladyshewsky, R. (2013). instructor presence in online courses and student satisfaction. international journal for the scholarship of teaching and learning, 7(1)./

Loike, J., &Loike, M. (2020). *How to Rethink Science Lab Classes.*https://www.insidehighered.com/advice/2020/04/08/five-objectives-online-science-labs-lend-themselves-virtual-teaching-opinion.

Margulies, B. (2005). alternative assessment strategy and impact on stucdent comprehension on an undergraduate microbiology course. *microbiology education, 6*(1).

May, V., &Elkana, M. (2020). Using Human-Centered Strategies to Adapt Science Lessons for Remote Learning. *Edutopia*. Retrieved from https://www.edutopia.org/article/using-human-centered-strategies-adapt-science-lessons-remote-learning

Molloy, E. (2020). *How to teach practical chemistry remotely.* Royal society of chemistry. Retrieved from https://edu.rsc.org/how-to-teach-practical-chemistry-remotely/4011361.article

Moya, I., Brooks, F., & Moreno, C. (2020). Humanizing and conducive to learning: an adolescent students' perspective on the central attributes of positive relationships with teachers. *European journal of psychology of education* , 1-20.

Nichols, A. (2020). Using PBL to boost online engagement. *edutopia*. Retrieved from https://www.edutopia.org/article/using-pbl-boost-online-engagement

Richardson, J., & Swan, K. (2003). Examining social presence in online courses in relation to students perceived learning and satisfaction. *journal of asynchronous learning networks, 7*(1).

Ruby Spenser. (2015). *How to Apply Social Learning Theory for Effective E-Learning.* تم الاسترداد من https://trainingindustry.com/blog/e-learning/how-to-apply-social-learning-theory-for-effective-e-learning/

Rudri, s. (2020). *3 Ways to Increase Student Engagement in Online Learning.* Retrieved from https://edtechmagazine.com/higher/article/2020/12/3-ways-increase-student-engagement-online-learning

Sutton, S. (2020). *Adapting science lessons for distance learning.*edutopia. Retrieved from https://www.edutopia.org/article/adapting-science-lessons-distance-learning

Zhang, D., Zhou, L., Briggs, R., &Nunamaker, J. (2006). Instructional video in e-learning: Assessing the impact of interactive video on learning effectiveness. *Elsevier, 43*(1), 15- 27.

الآثار الاجتماعية والاقتصادية لجائحة كورونا على المجتمع المدرسي في المغرب
علاقة الأُسَرِ بمؤسسات التعليم الخصوصي نموذجا

The social and economic effects of the Corona pandemic on the school community in Morocco

The relationship of families with private education institutions as a model

د. محمد الطحناوي

أستاذ وباحث – مختبر اللغة والمجتمع – كلية اللغات والآداب والفنون – جامعة ابن طفيل

Dr. ET-TAHNAOUI MOHAMED

simojtihad89@hotmail.fr

الملخص:

عرف العالم خلال السنة الماضية جائحة من مستوى مركب ومعقد، وقفت أمامها معظم دول العالم باندهاش وخوف كبيرين، إذ لم تكن من المستوى التقليدي الذي يمكن التغلب عليه وعلى آثاره التي مسّت مختلف القطاعات بدون استثناء، وأصابتها بشلل كلي أو جزئي في أحسن الأحول. وفي قطاع التعليم تحديدا تم إغلاق جميع المدارس، واعتماد نمط التعليم عن بعد خيارا لمواصلة الموسم الدراسي، غير أنه في الوقت الذي كانت تدفع فيه وزارة التربية الوطنية بكلّ ثقلها لجعل هذا النمط نمطا أساسيا في التعليم والتعلم في ظلّ الوضعية الوبائية التي فرضتها جائحة كورونا، فإنه برزت آثار عكسية له أدّت إلى تشنّج العلاقة الاجتماعية بين أسر المتعلمين والمؤسسات التعليمية، وكان ذلك حصرا في مؤسسات التعليم الخصوصي، حيث ظهر شنآن بين العديد من أولياء التلاميذ وأرباب المدارس الخاصة، إذ اتخذ الآباء من التعليم الرقمي الذي قدّمته المدارس الخاصة في هذه المرحلة، حجّة عليها لتخفيض القسط الشهري المؤدّى أو التنازل عنه لعدد من الشهور، من منظور أنّ الجهد المبذول في المنتوج الرقمي المقدم لأبنائهم لا يرقى إلى ما كان يقدّم حضوريا.

وبين رفض السواد الأعظم من المؤسسات التعليمية لمسألة التنازل عن "المستحقات" أو تخفيضها، ورفض أولياء التلاميذ للأداء، برز صراع اجتماعي بنكهة اقتصادية طبخته جائحة كورونا، ووصلت تداعياته إلى حدّ رفع دعاوى قضائية في المحاكم، واحتجاز شواهد النجاح وشواهد المغادرة رهينة مقابل

الدفع. وبهذا عرّت جائحة كورونا جانبا من العلاقات الاجتماعية الهشة التي تربط المؤسسة التعليمية الخاصة بمنتسبيها، إذ بدا أنّ الهاجس المادّي كان أكثر ما يحكمها، وأنّ الوشائج الاجتماعية وروح التضامن التي ينبغي أن تحضر في مثل هذه المواقف كانت على الهامش، ومن هنا نسعى في هذا البحث إلى مقاربة الآثار الاجتماعية والمادية لجائحة كورونا على العلاقات في المجتمع المدرسي، واخترنا لذلك علاقة الأسر بمؤسسات التعليم الخصوصي، لما رصدناه من مشاكل جمّة لها في المجتمع. وقد اعتمدنا منهجا استنباطيا انطلقنا فيه من العام إلى الخاص، من تاريخ الأوبئة بشكل عام إلى وباء كورونا بشكل خاص، ومن آثاره الاجتماعية والاقتصادية على القطاعات بشكل عام، إلى آثاره على قطاع التعليم بشكل خاص، والتعليم الخصوصي بشكل أخص.

الكلمات المفتاحية: المجتمع المدرسي، كورونا، التعليم الخصوصي، الأسرة، المغرب

Abstract :

During the past year, the world experienced a pandemic of a complex level, and the countries of the world stood before it with great fear, as it was not from the simple level that could overcome its effects, which affected the various sectors without exception, and left them with complete or partial paralysis at best. In the education sector in particular, all schools were closed, and distance education was adopted as an option to continue the school season, but at a time when the Ministry of National Education was working to make this pattern a basic pattern in the teaching and learning processes in light of the epidemiological situation imposed by the Corona pandemic, the effects of His negativity led to a stiffening of the social relationship between the families of the learners and educational institutions, and that was exclusively in schools for special education.

And between the private education institutions rejection of the issue of waiving or reducing premiums, and the refusal of students' parents to perform, a social conflict emerged with an economic flavor due to the Corona pandemic, reaching the point of filing lawsuits in the courts, and withholding evidence of success and evidence of departure hostage in exchange for payment. Thus, the Corona pandemic revealed an aspect of the fragile social relations that link private educational institutions and their members, as it appeared that material obsession is what governs them most, and that the social ties and the spirit of solidarity that should be present in such situations were on the sidelines, hence we seek in this research To an approach to the social and material effects of the Corona pandemic on relations in the school community, and we chose the relationship of families

with private education institutions, due to the many problems we observed in society.

Key words :School community, Corona, private education, family, Morocco

1- تاريخ الجوائح والأوبئة: تاريخ يعيد نفسه:

1-1- الأوبئة ومسببات العدوى

يعتبر علم التاريخ مدخلا أساسيا لفهم الجوائح في تاريخيتها واستيعاب الإجراءات الاحترازية المتخذة لمقاومتها، فهو ضروري لفهم الحاضر وربطه بالماضي من أجل إدراك التداخلات بينهما(موسم، 2021، ص5)، ذلك "أنّ دراسة الأوبئة والمجاعات هي في حدّ ذاتها اختصاص تاريخي قائم بذاته، يندرج ضمن تخصص أوسع هو الديموغرافيا التاريخية"(موسم، 2021، ص3). ومن ثمة فإنّ النظر عبر الماضي في الأوبئة وما خلفته من آثار في المجتمعات القديمة، ومعرفة الطرق التي قاوم بها الأسلاف الجوائح، هو أمر على غاية من الأهمية في هذه الظرفية الحرجة التي يعيشها عالمنا اليوم بفعل جائحة كورونا(موسم، 2021، ص5). فحصول المقارنة التاريخية بين جائحة كورونا ومثيلاتها في التاريخ القديم، من شأنه أن يوفر فروضا مسبقة حول طرق الاحتراز منها ومقاومتها، استنادا إلى معطيات الأوبئة الماضية وتداعياتها المختلفة آنذاك، من منطلق أنّ التاريخ يعيد نفسه بشكل أو بآخر. (موسم، 2021، ص7).

ويعدّ علم الأوبئة أحد الفروع المحورية في طب الأمراض المعدية، إذ يعنى بدراسة العدوى الجماعية للمرض وليس بحالاته الفردية، ذلك أنّ الأمراض الوبائية هي بالدرجة الأولى أمراض معدية تفتك بأعداد مهمة من البشر، ومن ثمة يهتم علم الأوبئة بأماكن انتشارها، وبأسباب الانتشار مثل العناصر الحاملة لها، ولا يعنى في مقابل ذلك بما يتصل بأعراضها أو طرق الشفاء منها(شلدون، 2010، ص7-8). ويشير الدارسون في هذا المجال إلى تعدد طرق انتشار العدوى، التي قد تكون إما بالاتصال المباشر(الجرب)، أو عن طريق الهواء(الأنفلونزا)، أو عبر الجهاز الهضمي(الكوليرا)، أو بواسطة بعض الحوامل(البراغيث والبعوض)، أو من خلال المشيمة في فترة الحمل(الإيدز)، وغير ذلك(شلدون، 2010، ص8-9).

وتحصل الأمراض المعدية لدى الإنسان بسبب الفيروسات والبكتيريا وغيرها، حيث تعدّ كائنات حيّة تبحث عن الحفاظ على نسلها عبر التكاثر، فتتخذ من الإنسان حاملا تتكاثر فيه، وخلال هذا التكاثر تفرز سموما ضارة تسبب تلفا في أنسجة الحامل(الإنسان)، ومن ثمة مرضه ووفاته. وفي موت حاملها موت لها أيضا، ولذلك تلجأ هذه الكائنات إلى العدوى لأنّ في ذلك استمرارية لوجودها عبر الانتقال من حامل إلى آخر(شلدون، 2010، ص9). وهناك نوعان من العدوى، إحداهما تكون سريعة وحادّة، تظهر أعراضها بوتيرة سريعة لأنّ فيروسها لا يقوى على العيش تحت أشعة الشمس ولا يتحمل الجفاف، لذلك يختفي داخل حامل ويتكاثر فيه. أمّا الثانية فتكون بطيئة ومزمنة، وتحتاج فترة من الزمن حتى تظهر أعراضها في الحامل(شلدون، 2010، ص9-10).

ويمثّل انتقال البشر قديما أهم العوامل المؤدية إلى انتشار الأوبئة، سواء أكان هذا الانتقال تلقائيا عبر حركة التجارة البرية والملاحة البحرية، أم قسريا من خلال الغزو والحروب ونقل العبيد(شلدون، 2010، ص17)، ومن هنا ارتبط علم الأوبئة بحركة انتقال العدوى جغرافيا، إذ يتتبعها في حركة الكائنات، "فهو يتعامل مع نوعين من هذه الكائنات، أحدهما هو الكائنات الحية المسببة لهذه الأوبئة، وهي كائنات حية صغيرة جدا غير محسوسة وغير منظورة، أما الكائنات الأخرى فهي محسوسة ومنظورة تحتل حيّزا في المكان وهم البشر ضحايا الكائنات الأولى"(شلدون، 2010، ص23-24).

1-2- نظرية العدوى وإجراءات الاحتراز والوقاية:

إنّ أشهر الأوبئة التي ضربت البشر منذ القديم هي الجدري والإنفلونزا والحصبة والتيفوس والملاريا والجذام والكوليرا والطاعون، وقد اختلفت طرق مقاومتها والتحكم في آثرها من قبل المجتمعات التي تفشت فيها، فالمجتمعات الأوروبية والشرقية القديمة اعتمدت أساليب العلم الحديث وتقنياته، وقد طوّرتها بالاستناد إلى علم الأوبئة العربي خلال القرن الرابع عشر،(شلدون، 2010، ص15-16)، وأبرز الإجراءات الوقائية التي كان معمولا بها هي الحدّ من تنقل البشر عبر الحجر الصحي، والدفن الإجباري للموتى والتخلص من متعلقاتهم، وعزل المرضى بالوباء في مستشفيات خاصة بالأمراض المعدية(شلدون، 2010، ص24). ذلك أنّ "النظرية العامة للعدوى وإجراءات الحجر الصحي، وكيفية التعامل مع الأمراض المعدية، هي من إنجازات الطب العربي، التي عرفتها أوروبا عن طريق اتصالها بالمراكز العلمية والثقافية العربية"(شلدون، 2010، ص29).

لقد كان للطب العربي مراكزه في الشرق في مدن بغداد ودمشق والقاهرة، كما كانت له مراكز في الغرب داخل القارة الأوروبية في مدن الأندلس الإسلامية، ومن ثمة فقد كان الأطباء العرب قديما على دراية كاملة بالأمراض الوبائية المعدية وطرق مقاومتها(شلدون، 2010، ص32)، ولا أدلّ على ذلك من رسالة لابن الخطيب الأندلسي، تحدث فيها عن العدوى وكيفية انتشارها والوقاية منها، حين قال: "فإن قيل كيف نسلّم بدعوى العدوى وقد ردّ الشّرع بنفي ذلك، قلنا: لقد ثبت وجود العدوى بالتجربة والاستقراء والحس والمشاهدة والأخبار المتواردة، هذه هي مواد البرهان. ثم إنه غير خفي على من نظر في هذا الأمر أنّ من يخالط المصاب بهذا المرض يهلك، ويسلم من لا يخالطه. كذلك فإنّ المرض يقع في الدار أو المحلة من ثوب أو آنية، فالقرط يتلف من علقه بأذنه ويبيد البيت بأسره، ومن البيت ينتقل المرض إلى المباشرين، ثم إلى جيرانهم وأقاربهم وزائريهم حتى يتسع الخرق. وأما مدن السواحل فلا تسلم أيضا إن جاءها المرض عبر البحر عن طريق وافد أو مدينة شاع عنها خبر الوباء"(شلدون، 2010، ص30).

يتضح من خلال نص رسالة ابن الخطيب، كيف أنّ العرب كانت لهم نظرية حول عدوى الأوبئة وطرق مقاومتها، فهي تنتقل عن طريق المخالطة للمريض(أهل البيت، الجيران، الأقارب، الزوار)، وعن

طريق متعلقاته الشخصية(الملابس، الأواني، الأقراط)، كما تنتقل عبر السفر(الوافدون من مناطق الوباء برّا أو بحرا) (شلدون، 2010، ص30). وبناء على ذلك فطرق المقاومة واضحة، وهي عزل المريض وعدم زيارته، ومراقبة الوافدين من مناطق الوباء، وهذه كلها إجراءات للحجر الصحي. ويفهم من رسالته أيضا أنّ منهجهم في نظرية العدوى كان تجريبيا، أي بواسطة التجربة والحس والمشاهدة، فهم لم يعرفوا طبيعة الكائنات الحية المسببة للعدوى، لأنها غير محسوسة أو منظورة، لكنهم اعتمدوا على ملاحظة آثارها في الكائن البشري، وهو نفس الأسلوب الذي اتبعه الأوروبيون في البداية قبل ظهور الطب المخبري والنظرية العامة للجراثيم(شلدون، 2010، ص48).

بهذا المعنى فإنّ الطب العربي هو مبتكر النظرية العامة للعدوى ولعلم الأوبئة بمعناه الحديث، حيث وضع أصوله ومبادئه، كما وضع قواعد مقاومة الأمراض الوبائية مخترعا الحجر الصحي(شلدون، 2010، ص39). وقد انتقلت مفاهيم الطب العربي حول نظرية العدوى إلى أطباء الجامعات الأوروبية، الذين استوعبوا منهج الطب العربي في مجال الأمراض المعدية واستخدموه في مقاومة ما تفشى منها في مجتمعاتهم(شلدون، 2010، ص39).

1-3- كورونا: جائحة القرن الواحد والعشرين:

شهد العالم في القرن الواحد والعشرين، وتحديدا في آخر سنة من عقده الثاني، جائحة من مستوى مركب ومعقد، وقفت أمامها معظم دول العالم باندهاش وخوف كبيرين، إذ لم تكن من المستوى التقليدي الذي يمكن التغلب عليه وعلى آثاره التي مسّت مختلف القطاعات بدون استثناء، وأصابتها بشلل كلي أو جزئي في أحسن الأحول. وترتبط هذه الجائحة بفيروس معدٍ قاتل، ظهر لأول مرة في مدينة ووهان الصينية بتاريخ 12 دجنبر 2019، وانتشر لاحقًا في كل دول العالم ومنها المغرب، ما تسبب في حالة ارتباك وذعر عالمية، دفعت منظمة الصحة العالمية في نهاية يناير 2020 إلى إعلان حالة طوارئ دولية لمواجهة تفشي الفيروس القاتل، وصنفته باعتباره جائحة. وقد اصطلح على تلقيبه بكورونا وCOVID-19، والأخير لقب إنجليزي للوباء، مركب من(CO) وهما أول حرفين من كلمة كورونا (CORONA)، و(VI) أول حرفين من حروف كلمة فيروس (VIRUS)، في حين أنّ حرف(D) أول حرف مشكّل لكلمة مرض بالإنجليزية (DISEAS)، أما العدد 19 فهو آخر رقمي السنة التي ظهر فيها الوباء(2019). وقد تغلّب اللقبان السابقان للمرض في الاستعمال والتداول لاختصارهما، مقارنة باسم الوباء عربيا الذي يعني متلازمة الالتهاب الرئوي الحاد الوخيم، وفيه دلالة على ارتباط المرض بالجهاز التنفسي تحديدا، لكن له انعكاسات على حواس أخرى تعتبر مؤشرا على الإصابة به، ومنها فقدان حاستي الشم والذوق.

ويسبب فيروس كورونا أمراضاً تبدأ من نزلات البرد الشائعة وصولا إلى الاعتلالات الوخيمة المرتبطة بالالتهاب الرئوي الحاد، وقد اكتشفت منظمة الصحة العالمية هذا الفيروس المستجد لأول مرة بعد الإبلاغ عن مجموعة من حالات الالتهاب الرئوي الفيروسي في ووهان بجمهورية الصين. أما عن طرق مقاومة المرض والاحتراز منه فيطبق الحجر الصحي والعزل الصحي، فالحجر الصحي يكون لكل مخالط لشخص مصاب بفيروس كورونا، سواء أ ظهرت عليه الأعراض أم لا، بحيث يترك منفصلاً عن الآخرين لأنه يفترض أنه مصاب به، ولذلك يبقى محجورا في مرفق ما لمدة أربعة عشر يومًا، في حين أنّ العزل الصحي يكون للمصاب الذي لديه نتيجة اختبار إيجابية، ولذلك يعزل عن الآخرين، ويكون ذلك في مرفق طبي يوفر الرعاية السريرية، ويستغرق العزل عشرة أيام على الأقل وثلاثة أخرى بعد زوال الأعراض(منظمة الصحة العالمية، 2020).

وبالنسبة إلى المغرب فإنه لم تسجل أول حالة إصابة في البلاد إلاّ بتاريخ 2 مارس 2020 في مدينة الدار البيضاء، وتتعلق بمواطن مغربي قاطن في إيطاليا، عاد منها إلى المغرب في 27 فبراير، بعد ذلك تناسلت الإصابات خلال شهر مارس، وسنركز على إصابات الأسبوعين الأولين من هذا الشهر لارتباطها بتعليق الدراسة واعتماد نمط التعليم عن بعد المعتمد على الرقمنة في العملية التعليمية التعلمية، حيث وردت أخبار الحالات المصابة خلال هذه الفترة على الشكل الآتي (ويكيبيديا الحرة، 2020):

+ 2 مارس2020، سُجّلت أول حالة إصابة بفيروس كورونا.

+5 مارس2020، أعلنت وِزارة الصّحة تسجيل ثاني حالة إصابة لمواطنةٍ مغربيّةٍ قادِمَةٍ من إيطاليا.

+10 مارس2020، أُعلن عن أوَّل حالة وفاة، وارتفاع عدد الإصابات لثلاث.

+11 مارس2020، إصابة زوجة سائح فرنسي وابنته، لترتفع الحالات إلى خمس إصابات.

+ 13 مارس2020، إصابتان جديدتان إحداهما لمواطن مغربي عائد من إسبانيا، والثانية لمواطنة فرنسية.

+14 مارس2020، إعلان وزارة الصحة عن تسع حالاتٍ جديدةٍ، لترتفع الإصابات إلى ثماني عشرة.

+15 مارس2020، تسجيل عشْر حالاتٍ جديدةٍ، ليرتفع العدد إلى ثمانٍ وعشرين إصابة.

2- الآثار الاجتماعية لجائحة كورونا على قطاع التعليم في المغرب:

2-1- تعليق الدراسة واعتماد خيار التعليم عن بعد

لقد تسبب وباء كورونا في أزمة صحية وإنسانية عالمية، رافقتها اضطرابات بالجملة على الصعيد الاقتصادي والاجتماعي، وكان من أكثر آثارها البارزة إغلاق المؤسسات التعليمية في كل بقاع العالم، حيث اختارت كل الدول إغلاق المدارس والكليات بشكل احترازي تجنبا لتفشي الوباء، واعتماد التعليم

عن بعد نمطا للتعلم في ظل الوضعية الوبائية(منظمة التعاون الإسلامي، 2020)، بحيث شكلت جائحة كورونا منعطفا جديدا في مجال التعلم الرقمي، تم فيه الانتقال من بيئة واقعية إلى بيئة افتراضية.

فبعد اتساع رقعة الوباء بالمغرب في منتصف مارس، اتخذت الحكومة سلسلة من الإجراءات الاحترازية للحيلولة دون تفشيه في البلد، وفي قطاع التعليم تحديدا تم إغلاق جميع المدارس، واعتماد نمط التعليم عن بعد خيارا لمواصلة الموسم الدراسي، حيث جاء في أوّل بلاغ إخباري لوزارة التربية الوطنية ما نصّه: "في إطار التدابير الاحترازية الرامية إلى الحدّ من العدوى وانتشار وباء كورونا، تعلن وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، أنّه قد تقرّر توقيف الدراسة بجميع الأقسام والفصول، انطلاقا من يوم الاثنين 16 مارس 2020 حتى إشعار آخر(...) وإذ لا يتعلق الأمر بتاتا بإقرار عطلة مدرسية استثنائية، فإنّ الدروس الحضورية ستعوض بدروس عن بعد، تسمح للتلاميذ والطلبة المتدربين بالمكوث في منازلهم ومتابعة دراستهم عن بعد" (وزارة التربية الوطنية، 2020).

إنّ منطوق هذا البلاغ بقدر ما يبدو إخبارا بتوقيف الدراسة حضوريا، فإنه كان إعلانا عن الانتقال إلى مرحلة دقيقة في عمليتي التعليم والتعلم في المغرب، تتصل بالدراسة والتدريس عن بعد، اللذان يعنيان اعتماد موارد رقمية في تلقي المعرفة ونقلها الديداكتيكي، أي تبنّي مقاربة ما تزال في المرحلة الجنينية ببيئة التعلم في المغرب، إذ لا يتوفر القطاع على بنية تحتية رقمية تؤهله لهذا الانقلاب الفجائي، الذي لم تكن الوزارة تضعه في الحسبان، رغم إنفاقها لميزانيات وازنة في هذا المجال، حيث عرّت الجائحة عن الأمر الواقع، وجعلت سلسلة من التساؤلات تطفو على السطح حول مصير رقمنة التعليم المغربي.

أمّا مفهوم نمط التعليم والتعلم عن بعد الذي أصبح الخيار الوحيد لمواصلة الموسم الدراسي، فهو "عملية نقل المعرفة إلى المتعلم في موقع إقامته أو عمله بدلا من انتقال المتعلم إلى المؤسسة التعليمية، وهو مبني على أساس إيصال المعرفة والمهارات والمواد التعليمية إلى المتعلم عبر وسائط وأساليب تقنية مختلفة، حيث يكون المتعلم بعيدا أو منفصلا عن المعلم أو القائم على العملية التعليمية، وتستخدم التكنولوجيا من أجل ملء الفجوة بين كل من الطرفين بما يحاكي الاتصال الذي يحدث وجها لوجه".(الهمامي وحجازي، 2020، ص14). وقد استحضرته المرجعيات الخاصة بالمنهاج التربوي في المغرب، لكنها كانت تقف عنده بشكل محدود، ففي الميثاق الوطني للتربية والتكوين مثلا، نجد وقوفا عند نمط التعليم عن بعد في الدعامة العاشرة الخاصة باستعمال التكنولوجيا الجديدة للإعلام والتواصل، غير أنّ الإشارة إليه كانت عابرة، وترتبط بـ"الاستعانة بالتعليم عن بعد في مستوى الإعدادي والثانوي في المناطق المعزولة"(وزارة التربية الوطنية، 1999، ص40)، وهو ما يعني الاعتماد عليه حصرا في المناطق النائية دون غيرها، أي أنّه سيعتمد عليه بشكل محدود جدّا مراعاة لظروف التنقل إلى المؤسسات التعليمية في هذه المناطق. ثم إنّ الصيغة أعلاه التي ورد بها الحديث عنه، لا توضح وسيلة التعليم عن بعد الموظفة، فهذه المناطق معزولة حسب لفظ الميثاق، وبالتالي فخدمات الاتصال المرتبطة بالإنترنيت تكاد تكون منعدمة وفي أحسن الأحوال رديئة، وحتى لو افترضنا أنها متوفرة، فإن الطبقة الاجتماعية القاطنة في هذه المناطق غير قادرة على التكلفة المادية لهذا التعليم، ما يجعلنا نرى أنّ التعليم عن بعد الذي ينسحب عليه الكلام في الميثاق،

هو التعليم بواسطة الوثائق التي يتسلمها التلاميذ من الأساتذة أو المؤسسة، للاشتغال عليه في بيوتهم، على أن ترجع إليهم من أجل تقويمها وتتبعها.

وقد أوضحت الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 في ما بعد هذه الوسائل التي ينبغي تحضيرها للشروع في تنزيل هذا النمط الجديد من التعليم إلى جانب التعليم الحضوري، حيث أشارت إلى ضرورة "التعزيز التدريجي لصيغ التعليم الحضوري بالتعلم عن بعد، عبر اعتماد برامج ووسائط رقمية وتفاعلية، وتكوين مكتبات وموارد تربوية إلكترونية"(وزارة التربية الوطنية، ص57)، كما دعت إلى "تنمية وتطوير التعلم عن بعد باعتباره مكملا للتعليم الحضوري، وعاملا في تنمية العمل الجماعي والتشاركي"(وزارة التربية الوطنية، ص59) وقد تكرّر الأمر نفسه في القانون الإطار 51.17، الذي دعا هو الآخر إلى "تنمية وتطوير التعلم عن بعد باعتباره مكملا للتعلم الحضوري"(وزارة التربية الوطنية، ص20) و"إدماج التعليم الإلكتروني تدريجيا في أفق تعميمه"(وزارة التربية الوطنية، ص20)، غير أنّه رغم وجود دعامات نظرية لهذا النوع من التعليم في مرجعيات المنهاج التربوي، إلى أنّ واقع الجائحة كشف أن ما يتصل به بقي حبرا على الورق.

2-2- الآثار العكسية للتعليم عن بعد على العلاقات الاجتماعية في ظل جائحة كورونا:

2-2-1- جشع مؤسسات التعليم الخصوصي خلال الجائحة

يبلغ عدد مدارس التعليم الخصوصي في المغرب حوالي خمسة آلاف وثمانمئة مؤسسة، يدرس فيها ما يقارب مليونا ومئتي ألف تلميذ، من أصل سبعة ملايين تلميذ(ة) تقريبا في المغرب برمته(جريدة الشرق الأوسط الإلكترونية، 2020). وينظم عمل هذه المؤسسات في المغرب نظام أساسي هو القانون رقم 06.00، الذي بسط في مواده الالتزامات التي ينبغي أن يحترمها المستثمرون في قطاع التعليم الخاص في ما يتعلق بمعايير التجهيز والتأطير والبرامج والمناهج والتدابير البيداغوجية، غير أنّه لم يفصّل أو يجمل القول في ما يرتبط بتحديد قيمة الواجبات الشهرية التي ينبغي استخلاصها مقابل خدمات التعليم الخاص، فمعلوم "أن قيمة الرسوم الدراسية، ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالخدمات، التي تقدمها المدارس الخاصة، سواء أكانت تعليمية أم خدمية أم متعلقة بالرعاية والمتابعة والأنشطة، وبنوعية التعليم وجودة المخرجات(..)، الأمر الذي أدى إلى وجود تفاوت في الرسوم بين مدرسة وأخرى"(إبراهيم، 2020)، وفي غياب أي تحديد لقيمة الواجبات الشهرية، ترك المشرّع المغربي فراغا قانونيا استثمر فيه أرباب المدارس الخاصة، حيث تم الرفع من قيمة الواجبات وقيمة التأمينات السنوية بشكل مبالغ فيه، إضافة إلى مسألة التهرب الضريبي. (رجاء غرب، 2020).

وإذا كانت الأسر تبدي تذمرها من هذه الممارسات الصادرة عن مؤسسات التعليم الخاص وتغض الطرف عنها لأنّ الأمر يرتبط بتعليم أبنائها، فإنّ جائحة كورونا صبّت الزيت في نار هذا الصراع الاجتماعي الذي كان مضمرا قبل الجائحة، خصوصا وأنّ مؤسسات التعليم الخاص لم تراع خصوصية

المرحلة وفقدان آباء متعلميها لمصدر دخلهم، حيث زادت من جشعها خلال فترة الجائحة، في الوقت الذي كان منتظرا فيه أن تتحمّل جزءا من الآثار الاقتصادية للجائحة على القطاع وأسر المتعلمين. ولأنه من الخطإ التعميم فإنّ عددا من المدارس الخاصة قد بذلت جهودا لتخفيف العبء على الأسر، لكنها جهود محدودة جدا، غطّى عليها نهْج السواد الأعظم من المؤسسات الخصوصية لسياسة اللامبالاة تجاه أسر متعلميها.

وقد تعددت مظاهر جشع المؤسسات الخاصة خلال جائحة كورونا، والتي رصدناها في أكثر من مناسبة، فمن جهة أولى رفض معظمها التنازل عن أقساط الأشهر الثلاثة الأخيرة أو تخفيضها، ومن جهة ثانية وجّهت عنايتها نحو صندوق تدبير جائحة كورونا، الذي بدل أن تساهم فيه أرادت أن تستفيد منه باعتبارها مقاولات متضررة من آثار جائحة كورونا، ذلك أنه "في الوقت الذي هبّ المغاربة لابتداع أشكال جديدة من التضامن والتآزر لمواجهة تداعيات الأزمة، وأحدثت الدولة صندوقا خاصا ساهم فيه العديد من المغاربة أفرادا ومؤسسات، في هذا الوقت بالذات فوجئ الرأي العام الوطني بجمعيات أرباب التعليم الخصوصي تراسل رئيس الحكومة لتطلب الاستفادة من أموال هذا الصندوق مباشرة بعد الإعلان إحداثه"(جريدة هلا بريس، 2020).

ففي خضم الجائحة وبينما كانت الدولة تتعاطى مع الهاجس الصحي بحذر وخوف كبيرين، تقدّمت ثلاث هيئات تمثل مؤسسات التعليم المدرسي والعالي والتكوين المهني، هي رابطة التعليم الخاص بالمغرب، وهيئة المدارس الكبرى، والفيديرالية المغربية للتعليم والتكوين الخاص، بمراسلة إلى رئيس الحكومة تطالبه فيها بأداء أجور مستخدميها بسبب عجزها عن أدائها لامتناع الآباء عن تسديد الرسوم الشهرية، وتدعوه أيضا إلى وقف أداء مستحقات الصندوق الوطني للضمان الاجتماعي وإعفاء المؤسسات من الغرامات المترتبة عن تأخر الأداء، كما طالبته في مراسلتها كذلك بضرورة حث صندوق الضمان المركزي على منح ضمانات لمختلف المؤسسات البنكية تمكنهم من عدم تسديد القروض التي بذمتهم إلى أن تعود الأوضاع لحالها(هيئات التعليم الخاص، 2020).

وقد جرّت هذه المراسلة على قطاع التعليم الخاص بالمغرب سيلا من الانتقادات، إذ اعتبرها كثيرون نوعا من الأنانية والجشع الصرف في ظرفية حرجة وحساسة، إذ بدل أن تنخرط هذه المؤسسات في الهاجس الأساسي الذي كان يهدد البلد وهو التعاطي مع الأزمة الصحية للجائحة، نجد أنها تقحم نفسها باعتبارها قطاعا هشا متضررا من آثار الوباء، بل إنها تنكّرت لعدد من مستخدميها وقامت بتسريحهم بدعوى العجز عن تسديد الأجور، حيث "نددت الجمعية الوطنية لأساتذة وكوادر التعليم الخاص بهذه المماطلة الكبيرة التي طالت بشكل خاص فئة الأساتذة التي وجدت نفسها بين عشية وضحاها في وضع اجتماعي صعب، وهي التي تتقاضى أجورا هزيلة، في غياب توفر العديد من الحقوق"(محمد العلوي، 2020).

وبعدما فشلت مؤسسات التعليم الخاص في الوصول إلى أموال صندوق تدبير جائحة كورونا بسبب الضغط الاجتماعي، فإنّها لجأت إلى طريقة أخرى مكنتها من الاستفادة منه، حيث صرّحت خلال شهر مارس 2020 لدى الصندوق الوطني للضمان الاجتماعي بأكثر من ثمانية وأربعين ألف أجير باعتبارهم فقدوا شغلهم، ما مكنّهم من الاستفادة من دعم صندوق كورونا عبر الصندوق الوطني للضمان الاجتماعي، ومن ثمّة وفّر أرباب المدارس الخاصة ميزانية مهمة خلال شهر مارس، إذ كانوا قد استخلصوا من أسر المتعلمين واجبات هذا الشهر الذي كان يفترض أن يؤدّوا منه أجور مستخدميهم، لكن عوض ذلك استغلوا الوضعية للربح المادي، حيث صرّح وزير التشغيل في قبة البرلمان بأنّ "استفادة 48 ألف أجير تابع للمدارس الخاصة، كلف صندوق تدبير جائحة كورونا ما مجموعه 48 مليون درهم، رغم أنها لم تتكبد أية خسائر خلال شهر مارس"(محمد البودالي، 2020).

وبعد اكتشاف تحايل أرباب المؤسسات الخاصة على القانون خلال شهر مارس 2020 للوصول إلى أموال صندوق تدبير جائحة كورونا، لجأت الدولة إلى المصادقة على مرسوم استعجالي يحدّد الشروط والمعايير المحددة للاستفادة من الدعم، هادفة بذلك إلى قطع الطريق أمام استفادة مؤسسات التعليم الخاص، حيث اشترط المرسوم على المؤسسات المشغلة أن تثبت أنّ رقم معاملاتها قد انخفض بنسبة خمسين بالمئة برسم شهور أبريل وماي ويونيو 2020، مقارنة مع مداخيل نفس الشهور في السنة التي قبلها، وهو ما حدّ من استثمار مؤسسات التعليم الخاص للوضع الوبائي في الإثراء من المال العام والانقضاض على أموال صندوق تدبير جائحة كورونا، حيث لا تنطبق عليها معايير مرسوم الاستفادة من الدعم المخصص لفقدان الشغل خلال فترة الجائحة(جريدة الأخبار الإلكترونية، 2020).

2-2-2- الاحتقان الاجتماعي بين الأسر ومؤسسات التعليم الخاصة:

في الوقت الذي كانت تدفع فيه وزارة التربية والتعليم بكلّ ثقلها لجعل النمط الرقمي في التعليم والتعلم عن بعد نمطا أساسيا في ظلّ الوضعية الوبائية التي فرضتها جائحة كورونا، برزت آثار عكسية له أدّت إلى تشنّج العلاقة الاجتماعية بين أسر المتعلمين والمؤسسات التعليمية، وكان ذلك حصرا في مؤسسات التعليم الخصوصي، حيث ظهر شنآن بين العديد من أولياء التلاميذ وأرباب المدارس الخاصة، ذلك أنّ الأخيرة مؤسسات ربحية كانت تبحث حتى في ظلّ الجائحة عن المحافظة على صافي أرباحها، بينما أولياء التلاميذ المنتسبين إليها واجهتهم مشاكل مادية بسبب تداعيات جائحة كورونا على نشاطهم المهني، ما جعلهم عاجزين عن تأدية الأقساط الشهرية المعتادة.

ومن هنا اتخذ الآباء التعليم الرقمي عن بعد الذي قدّمته المدارس الخاصة في هذه المرحلة، حجّة عليها لتخفيض القسط الشهري المؤدّى أو التنازل عنه لعدد من الشهور، من منظور أنّ الجهد المبذول في المنتوج الرقمي المقدم لأبنائهم لا يرقى إلى ما كان يقدّم حضوريا من جهة، وأنّهم تحمّلوا عبئا ماديا إضافيا يتصل بشراء الوسائل التعليمية الرقمية لأبنائهم وتوفير صبيب لها، حيث اعتبر الآباء أنه من المشين أن تطالب المدارس بأداء القسط الشهري كاملا، رغم ما تحملوه طيلة فترة الحجر الصحي من تكاليف التعليم عن بُعد، خاصة وأنّ الظرف الاستثنائي الذي فرضه جائحة كورونا على دخلهم يقتضي من المؤسسات التعليمية الخاصة التحلي بروح التضامن لاسيما وأنها راكمت أرباحاً كثيرة خلال الأعوام الماضية(عادل نجدي، 2020).

بهذا المعنى فإنه بتطبيق التعلم عن بعد، عرفت الخدمات المقدمة لمتعلمي القطاع الخاص تراجعا، وهنا اعتبر عدد من أولياء الأمور أن رسوم تدريس أبنائهم لم تعد تساوي قيمة الخدمات المقدمة، خصوصا وأنّ هناك خدمات لم يعد لها أثر مثل النقل والإطعام، مطالبين بإعادة النظر في الواجبات الشهرية(محمد إبراهيم، 2020)، إذ بدا غريبا للآباء مطالبة المؤسسات بأداء أقساط الإطعام والنقل والتنظيف رغم أنّ أبناءهم يدرسون عن بعد، بل إنّ المؤسسات الخاصة كما يقولون تجاوزت كل حدود اللباقة حين ابتزتهم بعدم تسليم شواهد المغادرة أو شواهد النجاح في البكالوريا إذا رفضوا تأدية الواجبات(محمد العلوي، 2020).

وقد تسبّب الاحتقان الاجتماعي بين الأسر والمدارس الخاصة في توتر عكسه تنظيم وقفات احتجاجية لأولياء الأمور أمام عدد من المدارس الخاصة، مهدّدين بنقل أبنائهم إلى المدارس العمومية (جريدة الشرق الأوسط الإلكترونية، 2020)، أي أنّ الخلاف بين أرباب المدارس الخاصة وأولياء أمور التلاميذ انتقل إلى خارج المؤسسات، إذ تحول محيط أغلبها إلى ساحة احتجاج بلافتات تحمل اتهامات بالجشع وتستنكر الصمت الحكومي على تصرفات المدارس الخاصة، بما فيها الطمع في الدعم المخصص لمواجهة جائحة فيروس كورونا (رجاء غرب، 2020).

وبين رفض السواد الأعظم من المؤسسات التعليمية لمسألة التنازل عن "المستحقات" أو تخفيضها، ورفض أولياء التلاميذ للأداء، برز صراع اجتماعي بنكهة اقتصادية طبخته جائحة كورونا، ووصلت تداعياته إلى حدّ رفع دعاوى قضائية في المحاكم، واحتجاز شواهد النجاح وشواهد المغادرة رهينة مقابل الدفع. وقد حاولت وزارة التربية الوطنية القيام بوساطة بين الأسر وأرباب المؤسسات الخاصة من أجل نزع فتيل الاحتقان وتقريب وجهات النظر بين الطرفين، رغم أنّ القانون المنظم لعمل مؤسسات التعليم الخاص لا يخوّل للوزارة أية صلاحيات للتدخل في العلاقة التعاقدية بين الطرفين، وبشكل خاص في ما يرتبط بقيمة واجبات التمدرس(رجاء غرب، 2020).

وبهذا تكون جائحة كورونا قد عرّت جانبا من العلاقات الاجتماعية الهشة التي تربط المؤسسة التعليمية الخاصة بمنتسبيها، إذ بدا أنّ الهاجس المادّي كان أكثر ما يحكمها، وأنّ الوشائج الاجتماعية وروح التضامن كانت على الهامش، إذ وجب أن يكون خلال هذه الفترة على الأقل تضامن وتنازلات من الجانبين، وتغليب مصلحة المتعلم، لأنّ الجائحة بآثارها فرضت واقعا اقتصاديا صعبا، لكن بدل ذلك كان الخلاف والصراع عنوانًا المرحلة، وكان حلّ هذا الإشكال على عاتق التعليم العمومي، الذي استقبل مع بداية الموسم الجديد وفي ظل الوضعية الوبائية المستفحلة، أمواجا بشرية من تلاميذ التعليم الخصوصي، حيث عرف الأخير موجة نزوح وازنة، شكّلت عبئا على المدارس العمومية التي تعاني أصلا من الاكتظاظ.

المراجع:

- إبراهيم(محمد)

رسوم المدارس الخاصة: مغالاة لا تساوي حجم الخدمات، 2020، مجلة الخليج الإلكترونية، الرابط: https://www.alkhaleej.ae/، تحديث: 05-05-2021.

- البودالي(محمد)

أصحاب المدارس الخاصة استخلصوا الواجب الشهري من التلاميذ وسرحوا آلاف الأساتذة، 2020، جريدة كواليس اليوم، الرابط: https://www.cawalisse.com، تحديث: 05-05-2021.

- جريدة الشرق الأوسط

الفيروس يولّد أزمة بين المدارس الخاصة والأسر في المغرب، ع15190، 2020، الرابط: https://aawsat.com، تحديث: 05-05-2021.

- الراقي(عبد الغني)

حوار، جريدة هلا بريس الإلكترونية، 2020، الرابط: https://halapress.com/، تحديث: 05-05-2021.

- غرب(رجاء)

تلاميذ التعليم الخصوصي في المغرب بانتظار إنصاف حكومي، 2020، جريدة أصوات الإلكترونية، الرابط:https://www.ultrasawt.com ، تحديث: 05-05-2021.

- العلوي(محمد)

تسديد أقساط المدارس الخاصة بالمغرب رغم توقفها عن التدريس يثير غضب الأسر، 2020، جريدة العرب الإلكترونية، الرابط: https://alarab.co.uk، تحديث: 05-05-2021.

- منظمة التعاون الإسلامي

الآثار الاجتماعية والاقتصادية لجائحة كورونا: الآفاق والتحديات، 2020.

- منظمة الصحة العالمية

مرض فيروس كورونا، 2020، الرابط:
https://www.who.int/ar/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019.

- موسم(عبد الحفيظ)
جائحة كورونا ضمن اهتمامات التاريخ والمؤرخين، كتاب مؤتمر: الأوبئة عبر التاريخ، دار خيال للنشر والترجمة، الجزائر، 2021.

- موسوعة ويكيبيديا الحرة
جائحة فيروس كورونا في المغرب، الرابط: https://ar.wikipedia.org/wiki/2020، تحديث 21 ديسمبر 2020.

- نجدي(عادل)
أزمة بين المدارس الخاصة والأهالي في المغرب، 2020، مجلة العربي الجديد الإلكترونية، الرابط: https://www.alaraby.co.uk، تحديث: 06-05-2021.

- الهمامي(حمد) وآخر(حجازي إبراهيم)
التعليم عن بعد: مفهومه، أدواته واستراتيجياته، منشورات منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة، 2020.

- هيئات التعليم الخاص
مراسلة، 2020.

- واتس(شلدون)
الأوبئة والتاريخ: المرض والقوة والإمبريالية، ترجمة أحمد عبد الجواد، المركز القومي للترجمة، القاهرة، ط1، 2010.

- وزارة التربية الوطنية
+بلاغ صحفي رقم 1، 13 مارس 2020.
+ القانون الإطار51.17.
+الميثاق الوطني للتربية والتكوين، 1999.

- اليوبي(محمد)
الحكومة تواجه جشع المدارس الخاصة بمرسوم جديد، جريدة الأخبار الإلكترونية، 2020، الرابط: https://www.alakhbar.press.ma، تحديث: 05-05-2021.

المدرسة الحديثة ورهان التنمية وبناء مجتمع المعرفة في الوطن العربيّ

سموّ الطّموح وبؤس التنزيل.

The modern school and the development bet and building a knowledge society in the Arab world
High ambition and misery download

د. الحَسن بنيعيش

أستاذ باحث . المملكة المغربية

Dr. BENIAICH AL HASSAN
MOROCCO
Lamrani.boudnib@gmail.com

الملخص:

تقع المدرسة في صلب المشاريع المجتمعية للدول والأمم الرائدة لكونها قاطرة للتنمية البشرية والمستدامة ورافعة لبناء مجتمع المعرفة، فهي تنهض بتربية الأجيال الذين يقع على عاتقهم تحقيق الأهداف التنموية، وإشباع الحاجات المعرفية والثقافية إذا ما تم استثمارهم رأسمالا رمزيا على نحو أمثل.

فما مدى استجابة المدرسة في الوطن العربيّ لمطلب التنمية والرقيّ؟ وكيف تسهم في بناء مجتمع المعرفة؟ وما هي أهم الانتظارات والتحديات التي من شأنها تغيير واقع التربية والتعليم نحو الأحسن؟ وهل للغة المستعملة في التدريس وتلقي العلوم . وطنية كانت أو أجنبية . تأثير ووطأة في مشهد التحديث والعصرنة؟

الكلمات المفتاحية: المدرسة الحديثة . التنمية . مجتمع المعرفة . التربية . الوطن العربي . اللغة الوطنية..

Abstract:

The school is at the heart of the societal projects of the pioneering countries and nations because it is a locomotive for human and sustainable development and a lever for building a knowledge society, It promotes the upbringing of generations who are responsible for achieving development goals, and satisfying knowledge and cultural needs if they are optimally invested in symbolic capital.

What is the extent of the school's response in the Arab world to the demand for development and advancement? How do you contribute to

building a knowledge society? What are the most important expectations and challenges that will change the reality of education for the better? Does the language used in teaching and receiving sciences, whether national or foreign, have an impact and influence on the modernization and modernization scene?

Keywords:

Modern school- Development – The knowledge society - Education – The Arab world - The national language..

المقدّمة:

(**المدرسة**) أعني بمفهوم المدرسة مدلولها الشّامل الذي يحيل على التعليم المدرسي والجامعي والمهني.. أي مختلف عناصر ومكونات منظومة التربية والتكوين؛ مؤسسة اجتماعية تربوية تنهض بأدوار ووظائف عدّة على رأسها التنشئة الاجتماعية والتكوين والإعلام والتوجيه. وصار لزاماً مع التحوّلات الاجتماعية والتكنولوجية أن تنهض بدور التغيير والتجديد لمسايرة التقدّم العلمي، ما يفترض أن يجعلها قادرة على التأثير في المجتمع وانتشال أفراده من وهدة الجهل وكهوف التّخلف والأعطاب الاجتماعية والنفسية...«فلا يصحّ عزل المدرسة عن المجتمع، وعن حاجات المجتمع، فالتدريب العملي مهمّ في ربط المدرسة بالمجتمع من جهة، وفي تنمية قدرات التلميذ اليدوية والذهنية من جهة ثانية؛ وأضيف هنا ضرورة إعطاء التكوين المهني والتقني حقّه، وضرورة توطيد الصّلة بين الجامعة والمنتجين». (**البغدادي، 2019، تحولات معاصرة، ص 85**)، لذلك فلابدّ من «إعادة النظر في المشروع المجتمعي والنموذج التنموي، ومراجعة السياسات العمومية، وخاصّة في منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، وذلك باعتبارها قلب أي سياسة تنموية، والانكباب عليها بالدراسة والتحليل العلمي والموضوعي، وبإرادة وطنية مستقلّة، وعقلية مترفّعة عن المزايدات السياسية والإيديولوجية والعرقية المتهافتة. فلا مصلحة يجب أن تعلو على مصلحة الوطن والمواطنين» (**بنعيش، 2021، مجلة الربيع، ص 160**).

فكيف يتحقّق طموح مدرسة همّها الأساس الإسهام الفاعل في المشاريع التنموية المهيكلة تخطيطاً ومواكبة وتقويماً؟ وما السبيل إلى بناء مجتمع المعرفة انطلاقاً من مناهج وبرامج تعليمية تعمل على التأصيل بالقدر الذي تنفتح فيه على مستجدات عصر المعلومات وقيم إنسانية في ظل العولمة دون طمس الهوية الوطنية، القومية والحضارية؟ وهل للغة واللسان تأثير على مستوى التنمية؟

وتفرض هذه الأسئلة الحارقة والكثيرة التي ينشغل بها الفكر ويشقى بها الوعي، أن تكون موضع اهتمام وتدارس.

1 . المدرسة والبعد التنموي:

تسعى الشعوب والأمم إلى التغلّب على التخلّف بشتّى صوره ومظاهره، بالتالي تسلك سبلاً نحو التنمية الشّاملة اقتصادياً واجتماعياً قصد تحقيق عيش رغيد ومستقبل بنّاء، ويتوقّف كل ذلك على مدى تعبئة جميع الإمكانات المادية والبشرية واللوجيستيكية وحسن استثمارها وتوظيفها لخدمة غايات ومقاصد التنمية وبلوغ أهدافها.

ولاشكّ أنّ المدرسة هي الكفيلة بتحقيق ذلك، عبر طالب ومتعلّم مؤهّل علماً، ثقافة وأخلاقاً...

ويسهم التعليم باعتباره قاطرة التنمية في انفتاح الأجيال الصّاعدة على التقنيات والمبتكرات، كما يمدّ مختلف المجالات الحياتية بالكوادر والأطر القادرة على الرّفع من الإنتاجية وتجويد المردودية؛ بيد أنّ العالم العربيّ يعيش على وقع موجة عارمة من التخلّف في شتى المجالات، لا يقدر بموجبها أن يوسّع دائرة التنافسية والابتكار. فإذا كانت الثقافة . باعتبار علاقتها الوطيدة بالتعليم . مرآة للمجتمع تعكس صورة الحياة العامّة في جميع المرافق والأحوال والأوضاع، فإنّه «من الحقّ والصدق مع النفس أن نقول إنّ الثقافة العربية الإسلامية، في ظلّ الظروف الحالية التي يمرّ بها الوطن العربيّ والعالم الإسلاميّ، تستمدّ ضعفها من ضعف المجتمعات العربية الإسلامية، وتكتسب ملامحها الباهتة [..] من الحالة العامّة التي تسود البلدان العربية الإسلامية. ولذلك فهذه الثقافة غير قادرة على المنافسة في سوق العرض والطلب الدوليّ على مستوى الإبداع والابتكار، وعلى مستوى التجديد والاجتهاد. ومردّ ذلك كلّه إلى ما يطبع الحياة العامّة في الوطن العربي والعالم الإسلامي، وفي الغالب الأعم، من ضعف، ومن تفريط، ومن إهمال شديد للأخذ بأسباب التقدّم الحقيقي في المجالات كافّة». (**التويجري، 1998، ص 29**)

وفساد الأنظمة التعليمية وتقهقرها في البلاد العربية هو أجلى مظاهر التخلّف والانتكاسة. مردّ ذلك كما يرى الدكتور محمد رفيع أنّ النظام التربوي والتعليمي «نظام غير منبثق من أصالة الأمّة وخصوصيتها، وليس مبنيّاً على متطلبات المجتمع وحاجاته المستقبلية، ولذلك فهو عاجز تماماً كما أثبتت التجربة خلال العقود الأربعة الماضية عن إعداد المتعلّم وقيادته نحو أفق تعليمي من مستوى ما ذكرنا ولذلك فالحديث عن

منظومتنا التربوية التعليمية حديث عن الفشل، الارتجالية، التبذير، التغريب، تدخّل الأجنبي...» (**رفيع، 2003، منار الهدى، ص 12**).

لم يعد مجدياً ـ وربما حتى ممكناً ـ محاصرة طوفان الثورة المعلوماتية والتكنولوجيات الحديثة وتطويقها، حيث صار العالم قرية كونية صغيرة، وصارت منطقتنا العربية مرتبطة بالعالم معرفياً وجغرافياً...؛ الشيء الذي غيّر الكثير من المعطيات «وما يمكن أن نستخلصه هو أن المنطقة العربية، وجوارها، بدأ يتشكّل بها وعي جديد ينتمي لقيم عصرية عولمية، ينحاز للتجديد وللتقدّم، ويعلن بشكل ضمني عن رغبة كبيرة تتشكّل وتعلن عن نفسها في تزايد الإحساس من قبل شعوبها، بضرورة الإسراع في اللحاق بركب العصر والتحديث، ورفض قيود التخلف والتشدد، عبر تأثرها بالعديد من المتغيرات، التي يرتبط بها العالم الآن فيما يعرف ب"الإطار العولمي"» (**العسكري، 2009، مجلة العربي، ص 11 . 12**)

إنّ عصر المعلومات يفرض علينا إعادة ترتيب الأوراق، وضرورة الاستفادة من منجزات العصر الحديث وتطوير أنظمتنا السياسية والاقتصادية والاجتماعية والأخلاقية لنجد لنا موطئ قدم بين شعوب العالم التي لا تنثني عن التسابق في مضمار العلم والحضارة والتكنولوجيا... ولن يكون المنطلق سوى من المدرسة باعتبارها «درعاً مجتمعياً بالغ الأهمية لصيانة الثوابت الوطنية، وإذكاء الشعور بالانتماء للأمّة، وتجسيد تعدّد وثراء الهوية...، فبقدر ما يتعين على المدرسة القيام بدورها المحوري في تعميق الاعتزاز بالذات الوطنية، بقدر ما تقع على عاتقها مهمة تربية الناشئة على احترام الانتماءات الأخرى، في انفتاح دائم على الغير وعلى القيم الكونية». (**المودني، 2010، مجلة علوم التربية، ص 9**)

لهذا، صارت التنمية البشرية ملحّة أكثر من أيّ وقت مضى، خاصة في سياق العولمة وتيارها الجارف. «والمقصود بالتنمية ليست تنمية رؤوس الأموال والإنتاج فقط ولكن الأهم هو تنمية العقول أولاً، فهي السبيل الأفضل للتغلّب على حالة الضعف والتبعية التي تعيشها معظم البلدان العربية. فالتجربة التي مرّت بها هذه البلدان، ومحاولة التنمية من الجوانب الاقتصادية فقط لم تصل إلى الهدف المنشود، نظراً لإهمالها النواحي الاجتماعية والثقافية، فارتفاع المستوى الفكري العامّ لأبناء الأمّة هو معيار لتقدّم هذه الأمّة العلمي والحضاري، وهذا ما يلاحظ في المجتمعات الإنسانية عموماً. فالنوعية للقوى البشرية ومدى استجابتها للتقدّم هي التي تحدّد درجة التقدّم أو التّخلف في الأمم. وممّا يلاحظ أنّ العلاقة بين التربية والتنمية علاقة كبيرة جدّاً، فهي تعود إلى قناعة الكثير من الاقتصاديين في هذا العالم المعاصر، بأنّ قضية

التعليم أصبحت حتمية تفرضها التنمية، فالتعليم هو الركيزة الأساسية في البناء الحضاري للأمم، فكلّما ارتفع المستوى الفكري العامّ لأبناء الأمّة ازدادت درجة حضارتهم وتقدّمهم العلمي». (**الحسناوي، 2014، مجلة علوم التربية، ص 22/21**).

ويصير الأمر ذا أهمية بالغة إذا ما تمّ ربط التنمية بعامل الاستدامة. يقول أوزي: «إنّ الرؤية التي تقود أهداف التعليم من أجل التنمية المستدامة تكمن في تحقيق الفرص لكلّ متعلّم للانتفاع بما يتعلّمه، واكتساب القيم والاتجاهات وأنماط السلوك التي تجعله يبني مستقبلاً مستداماً تتحقق فيه التحولات الاجتماعية الإيجابية». (**أوزي، 2006، مجلة علوم التربية، ص 11**)

ويستتبع قائلاً: «إنّ الهدف من التعليم من أجل الاستدامة هو محاولة إدراج مبادئ التنمية المستدامة وقيمها في المقررات والبرامج التعليمية لتغدو ممارسة عملية تطبيقية خلال عملية التعليم والتّعلّم، سعياً لإحداث تغيرات وأنماط سلوكية جديدة لدى المتعلمين تحقّق لهم مستقبلاً أكثر استدامة للمقومات الأساسية التي تمّت الإشارة إليها من قبل، وهي ازدهار الاقتصاد وتمتّعه بمقوّمات الاستمرار، والعدالة الاجتماعية لصالح الأجيال الحاضرة والمقبلة، والحفاظ على البيئة الطبيعية». (**أوزي، 2006، مجلة علوم التربية، ص 11**)

ولعلّ أبرز التحديات التي تعيشها المدرسة في الوطن العربي: التوفيق بين إنتاج العلم والمعرفة والتجاوب مع متطلبات وحاجيات السوق، لكن لكلّ حالة سياقاتها المادية والفكرية والاقتصادية. ولا ينبغي أن يتوقّف الأمر «عند الحاجة للبحث العلمي المرتبط بالسوق، ولا يهتم بتطوير وتشجيع الفكر النقديّ. إنّ العلوم الاجتماعية والإنسانية، والآداب والفنون، وهي مجالات أساسية في تطوير الفكر النقدي والإبداع والخلق، ما زالت لا تحظى بالاعتراف المستحق ولا بالتشجيع الضروري من مقرّري السياسة الجامعية». (**المودن، 2009، المدرسة المغربية، ص 39**)

ولقد تنبّه القادة والزعماء العرب إلى أكبر التحديات التي تواجههم وتحول دون إدراك تنمية حقيقية وشاملة، فكان من مخرجات القمة العربية الاقتصادية بالكويت 2009 الحديث عن مستقبل البحث العلمي للتخلص من كافة الأزمات التي تعصف بالوطن العربي «أمام العرب تحديات في هذا المجال الحيوي، إذ عليهم رفع الإنفاق على البحث العلمي من ٠,٢ ٪ من إجمالي الناتج الاقتصادي العربي إلى

١,٤٪ الذي هو المتوسط العالمي أي مضاعفته ٧ مرات. وهذه المقارنة تكفي لمعرفة التأخر الحاصل على هذا الصعيد.

كما يتوجب على جامعاتنا العربية أن تتوسع نوعاً وتزداد كمّاً... لتستطيع استيعاب ولو جزء من ملايين الكفاءات المهاجرة، حيث إنّ ٤٠٪ من المهاجرين العرب جامعيون وباحثون، و ٧٤٪من الطلاب العرب المهاجرين طلباً للعلم يستقرون في الدول التي يحصلون فيها علومهم، لاسيما الدول الأوروبية والولايات المتحدة الأمريكية. وتلك إحصاءات تكفي للدلالة على كم بات العالم العربي طارداً لكفاءاته». (**مجلة العربي، مارس 2009، ص 50**)

وقد مضى على القمّة العربية الاقتصادية أكثر من عقد ونيف وما تزال دار لقمان على حالها؛ فلم يقع التغيير لا كمّاً ولا كيفاً إلا في حالات نادرة جدّاً لا تسمن ولا تغني من جوع، يشهد لذلك التصنيفات المتدنية للجامعات العربية على مستوى الخريطة العالمية.

2 . المدرسة وبناء مجتمع المعرفة:

يبدو للوهلة الأولى أنّ ثمّة فارقاً هائلاً وفجوة رقمية كبيرة بين دول الشمال ودول الجنوب باعتبار الأولى منتجة لتكنولوجيا الاتصال والإعلام، بينما الأخرى مستهلكة لها وعلى جرعات ومراحل. يستصحب هذا الأمر الصعوبات والإكراهات الكثيرة التي تجدها الدول النامية ومن ضمنها الوطن العربيّ والعالم الإسلامي في توظيف واستثمار الوسائط الرقمية والعُدّة التكنولوجية الدقيقة والضخمة في مجال التربية والتكوين. «وما فجوة القراءة التي نعانيها إلا فرع من فجوة أشمل وأعقد. ونقصد بها تلك "الفجوة الرقمية" التي تفصل . معلوماتياً ومعرفياً . بين عالمنا العربيّ والعالم المتقدّم... إنّ ضمور مهارة القراءة يمتدّ ليشمل مهارات التواصل الأخرى: فمعظمنا يشكو من ضمور حادّ في هذه المهارات يشهد على ذلك صخب لقاءاتنا، وعقم حوارنا، وضعف سجالنا مع الآخرين عبر الإنترنيت، ولسنا بحاجة إلى أن نؤكّد العواقب الوبيلة لضمور قدراتنا التواصلية في عصر المعلومات، عصر التواصل بأرحب معانيه». (**علي نبيل، 2009،عالم المعرفة، ص 51**)

يوسّع مجتمع المعرفة آفاق التنمية، ويمدّها بإمكانات وآليات عدّة «إنّ مجتمع المعرفة الذي يقوم على اقتصاد المعرفة، يتميّز ضمن ما يتميّز به، بالتكنولوجيات الجديدة.. تكنولوجيات المعلومات والاتصال،

التي توفر معالجة المعلومات وتخزينها ثم استرجاعها، وإيصالها بعد ذلك إلى أي مكان في العالم عبر أجهزة الاتصالات المختلفة، أو استقبالها من أي مكان. إنّ تأثير هذه (التكنولوجيات لا ينحصر على الدخول إلى المؤسسة المدرسية...، وإنّما يسعى أيضاً إلى تحسين أساليب التعليم وجودة مضامينه، وأن يحدث ذلك تغيرات عميقة في المجتمع ككل، بهدف الوصول إلى امتلاك المعرفة والتحكم في ناصيتها. فنشر تكنولوجيا الإعلام والاتصال يخلق فرصاً جديدة للتنمية، ويوسع من دائرة الفضاءات العامة التي يمكن للمرء الانتهال من مصادر المعرفة. هذه التي لم تعد حكراً على منطقة ما من العالم أو على حضارة أو مجتمع دون آخر». **(أوزي، 2014، مجلة علوم التربية، ص 5)**

إنّ التصور البيداغوجي الجديد في عصر الصورة وتدفق المعرفة والثورة التكنولوجية الحديثة يضع التربية والتعليم في دوامة جديدة تستجيب لإيقاعات العصر، مواكبة لوتيرة تطور الطفرات الرقمية المتسارعة بما يمكن أن يصطلح عليه بالتعليم الرقمي أو التعليم الإلكتروني. بناء على ذلك «فإنّ التدريس باعتماد الوسائط التكنولوجية الحديثة آلية تسهم في تحقيق المتعة الصفية، والإفادة النوعية، والانفتاح الرقمي لدى المتعلم. وهذا التدبير التربوي لا يعني أبداً تراجع أدوار أو سلطات المربي بقدر ما يعني تطويرها وتحديثها بما يلائم العصر ويناسب التطور» **(الرحيوي، 2013، مجلة علوم التربية، ص 42)**

ومما جاء تعقيباً على نتائج تقرير المعرفة العربي حول المعرفة المدرسية ومجتمع المعرفة ـ حالة المغرب / 2010 ـ 2011: «نستخلص إذن أنّ واقع الحصيلة الحالية للمعارف والمهارات التي يستنبتها النظام التعليمي في الناشئة، كانت متدنية وبعيدة عن ما هو منشود؛ والفجوة عميقة بينها وبين المعايير المعرفية والمهارية والقيمية المطلوبة للاندماج في مجتمع المعرفة. فقد تبين مما سبق أنّ الحدّ الأدنى للمعايير المعرفية والعلمية والمهارية، كما هو متعارف عليها دولياً، لم تبلغه بعد مخرجات المدرسة المغربية. فمهارات التفكير التحليلي والتركيبي والنقدي، ومهارات الإبداع وحلّ المشكلات ومهارات تدبير المواقف هي مهارات قاعدية للتفاعل مع مجتمع المعرفة، والمشاركة في اقتصاد المعرفة؛ لكنّها تبقى شبه غائبة لدى مخرجات المدرسة المغربية التي غالباً ما تبقى عند حدود استظهار المعرفة التي قدمت لها [...]. وإذا استمرت الوضعية على هذه الحال، فإن المدرسة العمومية لن تقلص من الفجوة المعرفية التي يعاني منها مجتمعنا، بل سيتفاقم الأمر لنصبح أمام مدرسة، هي عبارة عن آلة ضخمة جدّاً، نسمع جعجعتها باستمرار ولا نرى لها

طحينا؛ وبالتالي فإننا سوف نبتعد عن مدرسة المستقبل الواعدة بتربية الجودة، التي طرحت منذ الميثاق الوطني، كرهان أمام المغرب المعاصر». (**الخياري، 2012، مجلة علوم التربية، ص 39**).

وليست الجامعة في الوطن العربيّ عن هذا ببعيد، فهي الأخرى معنية برفع عديد التحديات، باعتبارها مؤسسة اجتماعية ملزمة بمشاركة المجتمع في توجّهاته المتنوعة والمختلفة سياسياً واقتصاديا واجتماعيا وثقافيا وتنموياً؛ فضلاً عن تمحيصها لمشاكله وتعثراته واستشراف الحلول لها، والتجاوب الفعّال مع نداء التجديد والتطوير ومسايرة مستجدات العصر. «إذ إنّ التعليم الجامعي يؤثّر في المجتمع ويتأثر به، وتعكس مناهجه توجهات قطاعاته ومؤسساته، وتبادر إلى تذليل مشكلاته وحلّ معضلاته، ليس ذلك فحسب، بل يتجلى هذا الدور حين يلقي المجتمع على كاهل الجامعة مهمة النهوض به، واحتواء التغيرات المحيطة بتوجهاته، إلى جانب دورها الرائد في رفع مشعل المعرفة وراية العلوم والتكنولوجيا». (**المناوي، 2013، العلم واللغة..، ص 9**)

إنّ استهلاك تكنولوجيا الإعلام والاتصال في عصر المعلومات يطرح علينا تحدياً من نوع آخر، لعلّه أشدّ وأكثر تعقيداً هو المشكل اللغوي. فهل للغة تأثير في هذا الباب؟ وما علاقتها بمجتمع المعرفة ومقتضيات التنمية؟

ارتبط وجود اللغة بقيمة المعارف والأفكار المحصلة، وبما تمّ تخزينه وإعادة إنتاجه تاريخياً، وباتت بتداولها تشكل وعي الأفراد والجماعات على اختلاف أجناس مستعمليها باعتبارها قاعدة للاحتكاك والتواصل والإبداع، علاوة على التعبير للإعراب عن النوايا والغايات والمطامح... ألم تكن اللغة العربية في عصر بني أمية وبني العبّاس لغة عالمية يتحدثها أهل الأرض قاطبة أو يتعلمونها؟!

«فلقد ارتبط الإنسان بلغته وثقافته وحضارته عبر العصور؛ وتاريخ اللغات ما هو في نهاية المطاف إلا تاريخ وعي الأفراد بما يملكون من تراث ومعتقدات ورؤى؛ وهذا بالذات ما يصدق ثبوتاً على تاريخانية اللغة العربية ثقافة وحضارة ووعياً، بتفاعلها في كلّ البقاع التي سادت فيها، متجاوزة عرقيتها، حيث ألغت الجغرافية مواطن النشأة والنشوء، لكونها أضحت مرتبطة بحياة الأفراد، معيشة واقتصاداً ومعارف وسلوكات وتداولاً. تقودنا هذه الرؤية إلى تأكيد أنّ كلَّ اللغات الحية في عالمنا اليوم قد عرفت عبر مساراتها تحوّلات أدّت إلى تطوير أدوات تعبيراتها ومصطلحاتها، وراكمت في هذا المجال أبحاثاً ودراسات لا حصر لها، من

منطلق أنّ بناء صرح المعارف يرتبط ارتباطاً عضوياً بتطور العمران والمنشآت، وكلّ ما له علاقة بالتنمية والاقتصاد». (**أبو العزم، 2014، مجلة النهضة، ص 73**)

عرّبت الكثير من الدول العربية مقرراتها ومناهجها الدراسية ـ خاصة في المواد العلمية والتقنية ـ عقب إجلاء آخر فلول الاستعمار البغيض، ودحر أذنابه ومتزلّميه وأصنامه، فكُتب لبعضها النجاح عبر جميع الأسلاك التعليمية من التعليم الأولي إلى آخر محطات التعليم العالي، بينما رجعت بعض الدول القهقرى، وتردّى نظامها التعليمي، وكان قاب قوسين أو أدنى من الفشل الذريع والإخفاق المدويّ؛ فأخذت تلوّح بأنّ التعريب كان سبباً مباشراً في ذلك. وتلك دعوى باطلة لا تصمد أمام المحكّ والواقع الموضوعي؛ لأنّ عملية التعريب ـ تعريب العلوم ـ لم تحظ بالدراسة والإنجاز والتتبع والمواكبة والتقويم..، بل كانت تخضع في كثير من الأحيان للأهواء والمنازعات والمشاحنات وفقاً لرؤى إيديولوجية ضيقة وعقيمة. فقد «أثبتت تجربة ترجمة العلوم الإنسانية، من فلسفة ولسانيات وعلم الاجتماع والنفس وتاريخ وجغرافيا ونقد، نجاعة ونجاحاً ملحوظين في مختلف الدول المغاربية والعربية والإسلامية، كان من نتائجه بروز مفكرين عظام أغنوا الساحة الثقافية المحلية والإقليمية والدولية بالإنتاجات التي كان من الممكن أن تكون رافعة للنهضة لولا التضييق الذي طوّقها، ولولا الرّدة الحاصلة الآن. ومعلوم أنّ ترجمة العلوم الإنسانية بمفاهيمها الكبرى، والمعقّدة أحياناً، واستنباتها أصعب بكثير من ترجمة العلوم الحقّة وتأصيلها باللغات الوطنية، وذلك بالنظر إلى طبيعتها التعيينية الأحادية الدلالة بالقياس إلى لغة العلوم الإنسانية المشحونة بالمعطيات النفسية والاجتماعية والثقافية المتعدّدة». (**بنعيش، 2021، مجلة الربيع، ص 155**).

في فلندا يتعلّمون ويدرسون كلَّ العلوم بلغتهم، بها يتكلمون، وبها يفكرون، وبها ينتجون... فهل تقدّمت أمّة في هذا الكون الفسيح تستعير لسان غيرها في التدريس والتعليم والتثقيف؟! وليست لغة العلم بالضرورة لغة إنجليزية أو فرنسية فحسب. «إنّ الكتابة هي التي تحقّق ذلك الترابط بين المجتمع والتنمية. فاللغة المكتوبة تحقّق تراكم المعارف وتفتح الآفاق للتنمية». (**بورقية، 2011، المدرسة المغربية، ص 32**).

تؤكد الوثائق التربوية الرسمية للدولة المغربية على أهمية اللغة العربية في قطاع التربية والتكوين، حيث تسطّر الدعامة التاسعة من الميثاق الوطني للتربية والتكوين وتبصم على تحسين تدريس اللغة العربية واستعمالها، فالمملكة المغربية تعتمد في مجال التعليم سياسة لغوية واضحة منسجمة وقارة تحدّد توجهاتها المواد التالية:

تعزيز تعليم اللغة العربية وتحسينه.. بما يستلزم الاستعداد لفتح شعب للبحث العلمي المتطور والتعليم العالي باللغة العربية وإدراج هذا المجهود في إطار مشروع مستقبلي طموح، ذي أبعاد ثقافية وعلمية معاصرة. يرتكز على: التنمية المتواصلة للنسق اللساني العربي تركيباً وتوليداً ومعجماً، تشجيع حركة رفيعة المستوى للإنتاج والترجمة بهدف استيعاب مكتسبات التطور العلمي والتكنولوجي والثقافي بلغة عربية واضحة.. إحداث أكاديمية محمد السادس للغة العربية... (**انظر بتفصيل الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ص 51 ـ 52**)

ونعثر على الاهتمام نفسه باللغة العربية بنفَس أعمق في الرافعة الثالثة عشرة من الرؤية الاستراتيجية لإصلاح التعليم التي تتمحور حول ضرورة التمكن من اللغات وخاصة اللغة العربية باعتبارها اللغة الرسمية للدولة، ولغة معتمدة في الشأن العام، ومقوم أساس من مقومات الهوية المغربية، وأن تنميتها وتعزيز استعمالها في مختلف مجالات العلم والمعرفة والثقافة والحياة كان ومازال طموحاً وطنياً، يتعيّن تقوية وضعها وتنميتها وتحديثها وتبسيطها، وتحسين تدريسها وتعلّمها، وتجديد المقاربات والطرائق البيداغوجية ذات الصلة بها. (**انظر الرؤية الاستراتيجية لإصلاح التعليم 2015 ـ 2030، ص 57 وما بعدها**).

ظل الطموح في تحقيق آمال اللغة الوطنية يراوح مكانه أمام تيارات عاصفة تدعو إلى اعتماد العامية تارة، أو التدريس بلغات أجنبية تارة أخرى وبطريقة تناوبية. فسرعان ما تحوّل التناوب اللغوي «من إعمال التناوب بين لغة رسمية وأخرى أجنبية بشكل جزئي في مادة واحدة إلى إعمال لغة أجنبية وحيدة في بعض المواد من المنظومة، وهو ليس مجرد خلاف في نطاق أو منسوب هذا التناوب فقط، بل يتعداه إلى إقصاء كليّ للغة الرسمية وإحلال اللغة الأجنبية ليس في كامل المواد العلمية والتقنية وحسب، ولكن حتى في مواد أدبية أو مواد مشتركة بين الأدبي والعلمي [..]أضحى الخلاف جزءاً من خطة هجومية لإيقاف أي مسعى لمواصلة جهود التعريب في المرحلة الجامعية، وتحول معها الخلاف المذكور من مطالبة بالازدواج اللغوي في تدريس العلوم والتقنيات ولو بالإشراك الجزئي للعربية في تدريس هذه المواد إلى جانب الفرنسية، إلى دعوة مباشرة لفرنسة كلية للمواد العلمية والتقنية وإقصاء كامل للعربية». (**الهلالي، 2019، تحولات معاصرة، ص 6 ـ 7**)

لا يتمّ الاستثمار في التعليم في الوطن العربيّ على المدى المتوسّط أو البعيد لخلق أطر وكوادر تعلّمت بلغتها الأمّ.. والسياسة اللغوية في الكثير من البلاد العربية غير واضحة تتجاذبها تيارات تراثية محلية

وعواصف أجنبية استعمارية مدمرة وحالقة. إنّ اللغة جزء لا يتجزّأ من الإنسان، فهي هويته وكيانه وحضارته وماضيه وحاضره ومستقبله... إذ كيف للتعليم أن يكون قطاعاً منتجاً وهو يعتمد لغات أجنبية على حساب اللغة الوطنية والقومية، وجيوش المهمّشين ترزح تحت نير الأمية القاتلة والهدر المدرسي والجامعي المتواصل؛ بينما الأمم الراشدة والشعوب النيرة حققت طفرات تكنولوجية سريعة ومتواصلة بفضل جهود أبنائها البررة مسلحين بلغتهم الأمّ، لا يستعيرون لساناً مهما بدا بريقه لماعاً جذّاباً. كما قامت الدول الرائدة . وفقاً لما سبق . بتطوير نظامها التعليمي بشكل ملموس، تغذّى من مخرجات التقدم العلمي والتكنولوجي الذي استفادت منه شرائح مجتمعاتها بشكل كلّي وشامل؟ «والواقع أنّ اللغة لا تصنّف ذاتها، كما أنّه لا وجود لمبدأ يحدّ من إمكانية قدرتها على أن تكون لغة علم أو شعر أو إبداع، وإنّما الوظيفة التي تلعبها في المجتمع المحلّي والعالميّ هي التي تحدد وضعها لتصبح قوية لها قيمة أو ضعيفة بدون قيمة». **(بورقية، 2011، المدرسة المغربية، ص 33)**

3 . مقترحات ومطامح:

وأمام الوضع المتردي لمخرجات المدرسة في الوطن العربي، والنتائج التي لاتصل إلى المأمول والمبتغى، أقترح . وبكثير من الطموح والآمال .:

. ضرورة الوعي المعمّق بكون المرحلة تتطلّب المسايرة والمواكبة للتحوّلات التكنولوجية المتسارعة، ومن ثمّة العمل على التطبيق الواسع والناجع لتكنولوجيا الإعلام والاتصال بالمدرسة في كلّ ربوع الوطن العربيّ بحواضره وأريافه.

. خلق مجتمع معرفة يتفاعل مع طبيعة التعليم النوعي والبحث العلمي الجادّ والرّصين جودة وأهدافا ومحتوى.

. ربط العملية التعليمية بآليات إنتاج المعرفة.

. تنمية التفكير الإبداعي والنقدي خصوصاً ونحن في عالم يمور بالمعرفة المتدفقة والتغيّرات المجتمعية المتسارعة؛ فكلّ تفكير غير فعّال هو هدم وتقويض لغايات مجتمع المعرفة.

. ضرورة الاعتقاد الجازم بأهمية التعليم في تحقيق التنمية البشرية المنشودة وبناء المجتمع الحديث.

. على الدول العربية أن تنفق على قطاعي التعليم والصحة، باعتبارهما قطاعين اجتماعيين رئيسين، أكثر ما تنفق على اقتناء السلاح..

. القضاء على الهدر المدرسي والجامعي والمهني، بخلق آفاق رحبة يكون فيها التعليم مرتبطاً أشدّ الارتباط بالمحيط الاقتصادي والتنموي.

. الاهتمام المتزايد والبالغ بالعنصر البشري وتأهيله، فهو قطب الرحى في كلّ تنمية مستدامة.

. العمل على استقلالية المدرسة / الجامعة على وجه الخصوص مالياً (وتقنيا وإداريا وبيداغوجياً..

. ترشيد النفقات المنذورة للإصلاح، وربط المسؤولية بالمحاسبة، حتى لا يكون بعد الإصلاح إصلاحات هيكلية لا تنمّ إلا عن تهافت وارتجالية مرهونة بقرارات عجلى ومتسرعة ومبتسرة.

. تقديم جودة عالية على مستوى المردود والمنتوج التعليمي ارتباطاً بإخلاص الممارسين والتزامهم وتكوينهم الرصين.

. ضرورة الحسم في السياسة اللغوية المنتهجة في النظام التعليمي، بإقرار اللغة الوطنية لغة للتدريس (تدريس العلوم والآداب والفنون..).

. ضرورة توافق التعليم مع التطور السريع للمجتمعات البشرية.

. صياغة آليات لتنفيذ وتتبع ومواكبة وتقويم المشاريع التربوية والتنموية مع المحاسبة وتحديد المسؤوليات، وترتيب الجزاءات..

. وضع تصوّر دقيق لآفاق المدرسة وغاياتها (**مدرسة المستقبل**)، حتى لا تظل المؤسسات التربوية والجامعية تحت رحمة النزاعات والخلافات السياسوية والإيديولوجية الضيقة.

الخاتمة:

إن رهان النهضة الشاملة في الوطن العربي وامتلاك ناصية العلوم والتكنولوجيا المتقدمة والإسهام في تطويرها رهين بعد صدق النوايا وإرادة سياسية فولاذية بتضافر جهود كلّ أطياف المجتمع المدرسي، والشركاء والمجتمع المدني والمختصين والخبراء بالشّأن التربوي والمنظرين الاجتماعين والاقتصاديين .. مع عدم

اعتبار التعليم كلفة، لأنّ «طبيعة العصر ومتطلباته في ميادين المعرفة وحاجة الإنسان لاكتساب الاقتدار والتمكين الجيد لتحقيق التنمية الشاملة، يقتضي بدون شكّ، الانكباب على التخطيط العلمي الاستراتيجي الكفيل بإصلاح نظام التربية وجعله قاطرة التنمية والتطوير الاجتماعي المنشود». (**أوزي، 2013، مجلة علوم التربية، ص 5**).

إنّ ما تطمح إليه الناشئة والأجيال الصّاعدة في الوطن العربيّ هو مدرسة قادرة على كسب رهان التنمية، جادّة في بناء مجتمع المعرفة عبر آليات واضحة ومحدّدة، ممعنة في احترام اللغة الوطنية؛ حيث إنّ قتل المدرسة العمومية وعدم ربطها بتراثها الحصين، وانفتاحها على القيم الإنسانية والتجارب التربوية الناجحة، من شأنه أن يخرّج أجيالاً تعيش الغربة والاستلاب، وطابوراً من العجزة والفاشلين لا يملكون من الوجود سوى الوجود نفسه.. وتلك إحدى مآلات الإملاءات الأجنبية والتوصيات الخارجية من أتباع الاستعمار الغاشم وقوى الاستكبار والظلاميين والعدميين. فلقد ظلّت مخرجات التعليم في البلاد العربية منذ عقود طويلة دون المستوى المأمول.. وتصنيف جامعاتنا بعد الرتبة الخمسمائة عالمياً حجّة على التحليق خارج السّرب العلميّ والحضاريّ. فإذا كان الإنفاق على البحث العلمي يزيد على ٣٪ من الدّخل القومي سنويّا في البلدان والدول المتقدّمة، فإنّه في الوطن العربيّ لا يتجاوز نسبة ٠,٢٪، وإن تجاوزها أحياناً فبمرارة، لأنّ التعليم يشكّل كلفة، وأريد له أن يكون قطاعاً مشلولاً وغير منتج... حتى يتمّ بذلك إخراج العالمين العربيّ والإسلامي من حلبة المنافسة والإنتاجية والإبداع.

مراجع الدراسة:

أ. الوثائق الرسمية:

1 . الرؤية الاستراتيجية لإصلاح التعليم 2015 . 2030 من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء. / المجلس الأعلى للتربية والتكوين . سلسلة بإشراف: ذ. عبد الفتاح ديبون . ط 2، ماي 2019.

2 . الميثاق الوطني للتربية والتكوين . اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين . 1999

ب . الكتب:

1 . التويجري، عبد العزيز، 1998، الثقافة العربية والثقافات الأخرى، منشورات الإيسيسكو، الرباط، مطبعة المعارف الجديدة.

2 . المناوي، محمود فوزي، 2013، العلم واللغة / متى يتكلم العلم العربية؟، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

ج . المجلات:

1 . تحولات معاصرة، 2019، العدد6، تصدر عن المركز المغربي للدراسات والأبحاث المعاصرة.

2 . الربيع، 2021، العدد11، مركز محمد بنسعيد أيت يدر للأبحاث والدراسات.

3 . عالم المعرفة، 2009، ع 370، العقل العربي ومجتمع المعرفة . مظاهر الأزمة واقتراحات بالحلول، الجزء الثاني، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

4 . العربي، مارس 2009، ع 604، الكويت، وزارة الإعلام.

5 . العربي، أغسطس 2009، ع 609، الكويت، وزارة الإعلام.

6 . مجلة علوم التربية، أكتوبر 2006، ع 32، الرباط، مطبعة النجاح الجديدة.

7 . مجلة علوم التربية، أكتوبر 2010، ع 45، الرباط، مطبعة النجاح الجديدة.

8 . مجلة علوم التربية، يونيو 2012، ع 52، الرباط، مطبعة النجاح الجديدة.

9 . مجلة علوم التربية، يناير 2013، ع 54، الرباط، مطبعة النجاح الجديدة.

10 . مجلة علوم التربية، أكتوبر 2013، ع 57، الرباط، مطبعة النجاح الجديدة.

11 . مجلة علوم التربية، يناير 2014، ع 58، الرباط، مطبعة النجاح الجديدة.

12 . مجلة علوم التربية، أبريل 2014، ع 59، الرباط، مطبعة النجاح الجديدة.

13 . المدرسة المغربية، دجنبر 2009، ع 2، تصدر بدعم من المجلس الأعلى للتعليم.

14 . المدرسة المغربية، مارس 2011، ع 3، تصدر بدعم من المجلس الأعلى للتعليم.

15 . منار الهدى، 2003، ع 3، المحمدية، مطبعة فضالة.

16 . النهضة، 2014، ع 9، الرباط، المعارف الجديدة.

دور استراتيجية التعلم باللعب في دعم التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم

The role of learning by playing strategy in supporting students with learning difficulties

أيت محتد نورية

د. محمد تيعشادين

جامعة مولود معمري – تيزي وزو

Ait Mohtad Nouria

d. Mohamed Taishadin

Mouloud Mammeri University - Tizi Ouzou

البريد الإلكتروني: tichadmohamed@gmail.com

الملخص:

تهدف هذه المداخلة إلى تسليط الضوء على شريحة مهمة للغاية من التلاميذ، وهم تلاميذ اللذين يعانون من صعوبات التعلم والتي لها أثر سلبية على التلميذ ونفسيته ، فيتراجع مستواه المعرفي ويتراجع تحصيله الدراسي نتيجة لذلك ، حيث نلمس عناء واسع النطاق من قبل المعلمين في التعامل مع هذه الشريحة من التلاميذ التي تعاني بشكل مستمر الأمر الذي يحتم على المعلمين تبني طرق تدريس حديثة ، واستراتيجيات تعمل على وضع حد لهذه المشكلة التربوية، ولعل أبرز تلك الاستراتيجيات التدريسية نجد استراتيجية التعلم باللعب حيث تعمل هده الاستراتيجية على تنمية الشخصية في مختلف جوانبها، العقلية و الجسمية والوجدانية ، فقد ذكر بياجي "أن اللعب يعتبر وسيلة لتعليم وبالتالي يعمل على كسر حاجز الخوف" فصعوبات التعلم حاليا تشكل عقبة حقيقية أمام تحقيق الأهداف التعليمية، فمن الناحية البيداغوجية تمثل العراقيل اللغوية والصعوبات التفكيرية مشكلة تدريسية تواجه المعلمين، لذا كان الهدف من خلال دراستنا إيجاد الحلول للمشكلات و العراقيل وتقديم بعض الاقتراحات التي من الممكن أن تساعد المعلمين في تدريس تلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية، التعلم باللعب ، ذوي صعوبات التعلم.

Abstrat:

aimed to shed light on a very important segment of students, who are students who suffer from learning difficulties, which have a negative impact on the student and his psyche, as his cognitive level declines and his academic achievement declines as a result, Where we see widespread trouble on the part of teachers in dealing with this segment of students that suffers continuously, which requires teachers to adopt modern teaching methods and strategies that work to put an end to this educational problem. The strategy on personality development in its various aspects, mental, physical and emotional, Piaget said, "Play is a means of education and thus works to break the barrier of fear.".

Learning difficulties currently constitute a real obstacle to achieving educational goals. From a pedagogical point of view, linguistic obstacles and intellectual difficulties represent a teaching problem facing teachers, so the goal through our study was to find solutions to problems and obstacles and to provide some suggestions that could help teachers in teaching students with learning difficulties. .

Keywords: strategy, learning by playing, people with learning disabilities

المقدمة:

تشكل التربية و التعليم إحدى اهتمامات الدول، فهي تسخر كل الإمكانيات و الوسائل من أجل تحقيق أهدافها في ذلك، بالإضافة إلى اختيار أفضل المناهج والاستراتيجيات الفعالة للتدريس من أجل الرفع بمستوى النشء، وخاصة فئة ذوي صعوبات التعلم، فالتلاميذ اللذين يعانون من صعوبات التعلم هم في الواقع نتيجة لسلسة من الاختيارات التربوية غير السليمة، والتي اعتمدت على الطرق التقليدية في التدريس، حيث يشير "لطفي بركات إلى أن الطرق التقليدية في التعليم لابد وأن تتغير للوفاء بأغراض التربية وأهدافها الحديثة، وبضرورة تجاوبها مع الأوضاع و مراحل النمو الجسمي والحركي والنفسي، وتلبية لحاجات التزايد الكمي في إعداد المتعلمين ، عدد ذوي صعوبات التعلم يمثل 43 بالمائة من جملة التلاميذ اللذين يتلقون خدمات التربية الخاصة، وأنه يتزايد سنويا بنسبة 14 بالمائة منذ عام 1997 .(مكي بابكر،ص277)، حيث جاءت في دراسة مواهب عياد و نعمة مصطفى رقبان (1995) والتي أجريت على 7 تلاميذ يعانون من صعوبات التعلم، والتي كان من نتائجها أن التلاميذ اللذين يعانون من صعوبات التعلم كانت لديهم مستويات متدنية في مهارات الاشتراك في الألعاب الجماعية وتمثيل الأدوار وسرد القصص للآخرين، حيث تبلغ نسبة حدوث صعوبات التعلم ما بين 7إلى 10 وذلك بسبب التباين بين التحصيل الأكاديمي و القدرة العقلية أو إرجاعها إلى استراتيجيات و طرق التدريس، وبين أهم استراتيجيات التدريس الملائمة و فعالية في مواجهة مشكل صعوبات التعلم

حيث تعرف طريقة التعلم باللعب بأنه نشاط موجه يقوم به التلاميذ لتنمية مهاراتهم وقدراتهم العقلية والجسمية والوجدانية، ويحقق في نفس الوقت المتعة والتسلية. وأسلوب التعلم باللعب هو استغلال أنشطة الألعاب التربوية هي اللعب في اكتساب المعرفة ، وتقريب مبادئ العلم للتلاميذ، وتوسيع آفاقهم المعرفية للأنشطة التي يؤديها التلميذ و يبذل فيها جهوداً ، وذلك من خلال قوانين معينة تكون موضحة سلفاً لموضوع الدرس .

حيث يرى الصمادي (2010) أن استراتيجيات التدريس القائمة على التعلم باللعب لها دور كبير في تشكيل شخصية المتعلم بأبعادها المختلفة، لذلك فإن الألعاب التعليمية تؤدي دورا فعالا في تعلم الطفل متى أحسن تخطيط الألعاب و تنظيمها و الإشراف عليها.

أكدت البحوث التربوية أن الأطفال كثيرا ما يخبروننا بما يفكرون فيه و يشعرون به من خلال لعبهم التمثيلي الحر واستعمالهم لدمى و المكعبات و الألوان و غيرها، ويعتبر اللعب وسيطا تربويا يعمل بدرجة كبيرة على تشكيل شخصية الأطفال، وتسهيل إيصال المعلومات إليهم، ويعد اللعب طريقة علاجية يلجأ إليها التربويين لحل الكثير من مشكلات التلاميذ (ماككي،2003).

كما يعد اللعب وسيلة التلميذ للتعلم و إجراء التجارب، ويساعده في فهم مايحيط به، كما أنه يجعل التلميذ يشعر بالسعادة، وذلك بسبب احتوائه على الكثير من الخبرات الجديدة عليه، ولمساعدته في إعادة تشكيل خبراته السابقة.

وبالرغم نم ذلك تبقى إستراتجيات و طرق التدريس لذوي صعوبات التعلم ليست بالكثيرة إلى يومنا هذا لذا سوف نحاول في مقالنا هذا لفت النظر إلى إستراتجية التعلم باللعب و دورها في تعليم ذوي صعوبات التعلم، مع تقديم بعض التوصيات و المقترحات التي قد تساعد المعلم في إيجاد الحلول للمشكلات التي يصادفها في تعليم أطفال ذوي صعوبات التعلم .

تحديد المفاهيم :

1.1. الاستراتيجية :

يراد بالإستراتجيات في مجال التعليم طريقة وضع الخطط المناسبة،وكيفية استعمال الوسائل الملائمة من أجل التوصل إلى النتائج المرجوة،وتحقيق الأهداف المنشودة،فهذه النتائج تكون ثمرة لعملية التخطيط المحكم الذي يتحقق بعد البحث و الدراسة العلمية لمختلف الظواهر التي هي موضوع الاهتمام، بقصد إيجاد الطرق العلمية المناسبة، بحيث تحقيق الأهداف المرسومة من دراستها، وبجدر الإشارة أن هناك فرقا بين الطريقة والإستراتجية، فالطريقة تربط بمدخل لتحسين عملية عرض الدرس، مثل طريقة الإلقاء والحوار، أما الإستراتجية فترتبط بسلوك المعلم ككل داخل القسم، والأفعال التي يقوم بها، والتتابع الذي يتم في هذه الأفعال في سبيل الوصول إلى أهداف معينة، ويعتمد تحديد الإستراتجية على المعطيات العلمية الصحيحة المناسبة للوضعية المراد دراستها،إذ لكل وضعية إستراتجيتها التي لا تكون بالضرورة مناسبة لوضعية أخرى،كلما زادت فرص النجاح في تحقيق الأهداف المحددة والوصول إلى الغايات.

1.2. التعلم باللعب :

نشاط موجه يقوم به التلاميذ لتنمية مهاراتهم و قدراتهم العقلية و الجسمية و الوجدانية ويتحقق في نفس الوقت المنعة و التسلية، وأسلوب التعلم باللعب هو استغلال أنشطة اللعب في اكتساب المعرفة و تقريب مبادئ التعلم لتلاميذ و توسيع أفاق معرفية.

1.3. صعوبات التعلم:

مجموعة متباينة من الاضطرابات التي تظهر من خلال صعوبات واضحة في اكتساب و استخدام قدرات الاستماع ، الكلام ، القراءة ، الكتابة والاستدلالات أو القدرات الرياضية، وتعتبر هذه الاضطرابات أصلية في الفرد، ويفترض أن تكون ناجمة عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، وإذا ظهرت صعوبات التعلم متلازمة مع حالات إعاقة مثل إعاقة حسية، أو تخاف عقلي، أو اضطراب انفعالي واجتماعي، أو متلازمة مع مؤثرات بديلة مثل الاختلافات الثقافية، التعليم الغير الملائم، العوامل النفسية أو استخدام طرق تدريس غير مناسبة.

أهمية اللعب في التعلم :

إن للعب أثر كبير في تعليم الطفل و تنمية شخصيته من الناحية المعرفية و السلوكية وفي تحسين تواصله الاجتماعي مع الآخرين.

1-فاللعب أداة تربوية تساعد في إحداث تفاعل الفرد مع البيئة لغرض التعلم وإنماء الشخصية.

2- يمثل اللعب وسيلة تعليمية تقرب المفاهيم و تساعد في إدراك المعاني للأشياء.

3-يعتبر اللعب طريقة علاجية يلجأ إليها المربون لمساعدتهم في حل بعض المشكلات التي يعاني منها بعض الأطفال، فبعض الأطفال اللذين يعانون من مشكلة التوحد أو مشكلة العدائية مع الآخرين يمكن توجيههم إلى السلوك المرغوب من خلال إشراكهم في بعض الألعاب الجماعية التي تشجع المشاركة وتبعدهم عن السلوك السيئ.

4- من خلال استخدام الألعاب كوسيلة تعليمية، تساعد الألعاب على تثبيت المعلومات حيث أن المعلومة التي يتم تقديمها من خلال لعبة لا يمكن أن ينساها الدارس حيث تكون فيها عنصر للحركة فهي تسمع و ترى وتقوم بنفسها بعمل حركي وتستخدم أكثر من حاسة، لذا فإن التعليم باللعب يكون أكثر ثباتا من غيره.

كما أن الألعاب تساعد على تنشيط الدارس لاستعاب المعلومات و القدرة على التفكير وتبعد عنه الملل.

يعتبر اللعب وسيلة هامة من وسائل التفريغ في الانفعالات المختلفة لدى الدارس في هذه المرحلة حيث تظهر الهوايات و الميل للشلة و الشعور بالمكانة كل هذه من خصائص اللعب الذي يعمل على تفريغ هذه الطاقات

6- يعتبر التعلم بواسطة اللعب أداة فعالة في تفريد التعلم و تنظيمه لمواجهة الفروق الفردية و تعليم الأطفال وفقا لإمكاناتهم وقدراتهم فكل طفل من الممكن أن يختار اللعبة التي تناسبه أو يشارك في الألعاب بحسب قدراته وإمكاناته فبالتالي ينمي ما لديه من هذه القدرات دون عزله عن العملية التعليمية ويكون أكثر ثباتا من غيره (الغامدي،2009).

مزايا التعلم باللعب:(الألعاب التعليمية)

الحواس هي أدوات التعلم التي تنتقل للمتعلم المثيرات المحيطة به، ثم يعطي العقل لهذه المثيرات معنى ويصنفها و يجرد معانيها و يستخدمها في حياته، وإحدى ضروريات التعليم هي توظيف حواس الإنسان في عملية التعلم، وكما هو معروف أنه كلما استخدم الإنسان أكثر من حاسة كان ذلك أفضل و أعطى تعلما باقي الأثر(permanent learning).

و الألعاب التعليمية أحد أنماط الوسائل التعليمية، التي انتشر استخدامها في المجال التربوي منذ الستينات من القرن العشرين، وتمتاز الألعاب التعليمية بالعديد من المميزات، كما يذكرها :الطويجي(1980)، وروميسوفسكى(1980)، وبوقحوص وعبيد (1998) وآخرون وهي:

-تتيح الألعاب التعليمية للمتعلمين خبرة حسية، ومن ثم تقرب الحقائق و المفاهيم إلى أذهانهم مما يؤدي إلى فهميها ورسوخها، و يجعل التعلم أعمق أثرا، حيث أن الطفل في الصف الثالث يكون في مرحلة العمليات الحسية، كما يذكر بناجية Piagetوهي المرحلة التي يكتسب فيه الطفل الكثير من معارفه من خلال تعامله الحسي مع الأشياء .ويرى الطويجي (1980) أنه كلما زادت الأمثلة و الخبرات الملموسة أو البصرية التي نهيئها لأطفالنا، أدى ذلك إلى إثراء الألفاظ و اكتسابها من المعاني ما يقربها إلى الصورة الذهنية.

تستحوذ الألعاب التعليمية على مشاعر المتعلم و أحاسيسه، و تؤدي إلى زيادة الاهتمام و الانتباه إلى المادة التعليمية المقدمة إليه، وهو ما نفتقده مع متعلمين ذوي صعوبات التعلم .

تثير الألعاب التعليمية النشاط الذاتي للمتعلم من خلال إتاحة فرص المشاركة الإيجابية للحصول على الخبرة وقد أكد بناجية على أن نشاط المتعلم و تفاعله عنصر أساسي في تعلمه، و وهذا يناسب مع الأطفال دوي صعوبات التعلم و خاصة فئة فرط النشاط، فاستخدام الألعاب التعليمية يمكن استثمار نشاطهم في عملية التعلم، فكما يذكر بلقيس مرعي (1987) وسنقر(1989) أن الطاقة الجسمية والنفسية والعقلية التي يبذلها الطفل أثناء التعلم من خلال اللعب تفوق بكثير الطاقة التي يحبذاها في التعلم بالطرق التقليدية وبالتالي ينعكس على تحصيله بصورة واضحة .

- يصاحب التعلم باستخدام الألعاب التعليمية استمتاع بإكساب الخبرة، وكما يذكر سنقر، بلقيس، ومرعي أن الاستمتاع يدفع بالأطفال إلى بذل أقصى طاقتهم، وعلى حرصهم على الاستمرار اللعب الذي يتعلمون من خلاله .

-تلاءم الألعاب التعليمية مراحل التعلم المختلفة، كما أنها تصلح لجميع أنواع التعلم، المعرفي والمهاري والوجداني.

-تساعد الألعاب التعليمية في كثير من الأحيان على إتاحة فرص التعلم للأفراد الذين لا تجدي معهم الطرق التقليدية في التدريس، ويحتاجون إلى مزيد من الإثارة و المشاركة لكي يتم التعلم كالأطفال ذوي صعوبات التعلم.

-إثارته للمتعلم بشكل يدفعه للمشاركة الفعالة.

-تزويد المتعلم بخبرات أقرب إلى الواقع العلمي .

-يشع جو من المتعة و المرح و التشويق .

-يوفر عنصري المنافسة و التعاون وفقا لأهداف اللعبة.

-يسهل تعلم العمليات التي تستغرق وقتا طويلا.

-يبسط العمليات المعقدة وبالتالي يسهل تعلمها.

-يقدم المعلومات بشكل هادف و أكثر دافعية.

أساليب التعلم باللعب :

يعتمد هذا النوع من التعليم على تنظيم في الأساس، ولابد من الدراسة، وتفحص كل لعبة يستعان بها من حيث الأمان، وعلاقتها بالدرس، و مناسبتها لعقلية التلاميذ، وحتى سهولة الحل، وقدرتها على إيصال المعلومة المطلوبة، وعلى المعلم أن يعرف أن هذا النوع من الاستراتيجيات ليس سهلا ومعلوما كبقية الأساليب التدريسية الأخرى، التي تكون في أغلب الأحيان محددة، مثل أسلوب المناقشة أو أسلوب حل المشكلات أو أسلوب التعلم بالاكتشاف أو غيرها، وتعتبر جميعها من الأركان المتممة و المكملة له. ولعل هذا ما يجعل من هذه الاستراتجية أكثر سهولة وأكثر متعة لدى المعلم و التلميذ على حد سواء، ولعلنا نلخص بعض طرق التعلم باللعب فيما يلي :

1-الأسلوب الأول (حل المشكلات) :

إن ميزة الألعاب التربوية أنها تعرض على التلميذ المشكلة في موقف معين وتتحداه الأمر الذي يجعله يفكر مليا في الحلول الممكنة لهذه المشكلة، والبحث في النقاط التي يمكن أن تحل غموض المشكلة، ومن هنا نجد التلميذ يلجأ بصورة لا إرادية إلى استخدام التفكير العلمي السليم سعيا لإزالة الغموض الذي يحول دون وصوله إلى حل المشكلة التي أمامه.

وللتفكير العلمي عدة خطوات تتلخص فيما يلي :

1-تيقن التلميذ من وجود مشكلة، وشعوره بتأثيرها المباشر عليه.

2-تحديد المشكلة و صياغتها.

3-البحث عن معلومات تساعد في حل المشكلة.

4-كشف النقاط المتشابهة، و محاولة ربطها مع بعض بغية حل المشكلة .

5-اقتراح الفرضيات التي تفسر المشكلة، ويمكن أن تحلها.

6-تطبيق الحلول المقترحة واختبار صحتها، واختيار الأنسب منها.

نموذج حل المشكلات :

الهدف : يقرأ التلميذ المشكلة و يعيد صياغتها بلغته و يفترض حلا لها من خلال النص الأتي:

لدينا ثلاثة رجال: يوسف، وإسماعيل، وموسى، يعملون في المهن التالية:

أمين مكتبة، ومعلم، وكهربائي. إذا كان أمين المكتبة ابن عم موسى، وإسماعيل يعيش مجاورا للكهربائي أما يوسف يعرف من الحقائق أكثر من المعلم فإنه يعيش على بعد ثلاثة أرباع ساعة بالسيارة من بيت إسماعيل، ما هي مهنة كل من الرجال الثلاثة ؟

يتوقع أن يقوم التلاميذ بتحليل المعلومات ووضع الافتراضات وتجريبها وصولا إلى حل هده المشكلة.

2-الأسلوب الثاني(التدريس المقنن) : سمي بهذا الاسم لأنه تعتمد على تقليل عدد المشتركين في كل لعبة إلى أقل عدد ممكن بغية إتقان اللعبة، وسعيا وراء إيصال المعلومة المطلوبة بوضوح، ودون إخفاق، وتسهل هذه الطريقة عملية تشخيص التلاميذ حسب المجموعات، وبالتالي معرفة موطن الضعف عند التلميذ بيسر حتى يتم تصحيح الخطأ.

نموذج:(لعبة الخطة الضائعة)

الهدف من اللعبة :التميز بين الحروف المتشابهة (ج ،ح ،خ ،ف ،ق)

طريقة أداء اللعبة: يعد المعلم مجموعة من البطاقات الكلمات و أخرى من بطاقات الصور، يقارن الصورة بالبطاقة الدالة عليها و يطلب من تلاميذه قراءة الكلمات بدلالة الصور، بعد وضع النقطة على الحرف المناسب لتدل على الصورة المقترنة بها ،ويخاطب التلاميذ قائلا :

أمامك صورة وكلمة تنقصها نقطة أو أكثر .ضع النقطة في المكان المناسب.

ويمكن أن ينفذ المعلم هذه اللعبة بطرق مختلفة حسب مايراه مناسبا.

3-الأسلوب الثاني (التعلم الفردي) :

وتعتمد هذه الطريقة على التلميذ نفسه حيث يتم من خلالها، ممارسة التلميذ للعبة فرديا حسب إمكانياته، وقدراته العقلية و الجسمية، وهنا يجدر القول بأن قياس مستوى التلميذ في هذه الحالة يعتمد على عاملين هما :الإتقان و السرعة، فإذا أنجز تلميذ مثلا لعبة معينة خلال نصف ساعة، وأنجزها تلميذ أخر خلال ساعة، فإن النجاح في هذه الحالة يعتمد على الإسراع إلا إذا كان متقنا أكثر من الأول.

ولطريقة التعليم الفردي خطوات نوردها فيما يلي :

1-تحديد الأهداف التي سيقوم التلميذ بتحقيقها .

2-إجراء شبه تدريب قبلي لقياس مستوى فهم التلميذ للمطلوب منه.

3- التعليم المباشر للتلميذ، ومحاولة فصله عن الخطط بين الأهداف المتشابهة .

4-توجيه المعلم للتلميذ، والانتقال من لعبة لأخرى، فيما إذا لم تؤدي الفائدة المرجوة .

5- التقييم النهائي مع تكريم المتفوقين على المستوى الفردي إن أمكن.

نموذج : (لعبة المطابقة)

الهدف من اللعبة :مطابقة الكلمات بالصور، أو الصورة بالكلمة .

أدوات اللعبة :قطعة خشبية طولها (10/5)سم تقريبا مرسوم على الجبهة العليا منها صورة، ومكتوب إسم هذه الصورة على قطعة أخرى مقصوصة من قطعة الخشب.

المطلوب : تركيب قطعة الخشب ذات الكلمة على مثيلتها من قطعة الخشب المرسوم عليها الصورة المناسبة ونقدم لهم صور أشكال و حيوانات ،و قطع خشبية مكتوب فيها الأسماء.

الأسلوب الثالث (الحوار و المناقشة) :

ولعل ما يميز هذه الطريقة عن غيرها هو ما تتمتع به من روح النقاش و الحوار الذي غالبا ما يكون بين المعلم و مجموعات مصغرة أو مكبرة، ويكون في أغلب الأحيان تصحيحا للأخطاء وقعت أو تكررت.

ويعد الحوار مفيدا في تعليم التلاميذ لأنه:

1- وسيلة فعالة لتقديم المعلومات وتوصيلها للتلميذ، وذلك لأن الحوار يتم بطريقة مباشرة وعن طريق التواصل اللفظي الذي يعبر عن التفاعل الوجداني بين التلميذ و المعلم.

2- وسيلة فعالة لتعرف على مستوى التلميذ، ومشكلاته، وطريقة تفكيره وغير ذلك.

3- يمكن دمجه في أنشطة اللعب، ففي الوقت الذي يستمع فيه التلميذ بألعابه يمارس المعلم تعليمه بأسلوب غير مباشر.

4- وعند استخدام طريقة الحوار و المناقشة ينبغي على المعلم أن يتقن مهارة التحدث و الاستماع وإدارة الحوار و صياغة الأسئلة و توجيهها بالشكل و التوقيت المناسبين، وعليه في الوقت ذاته أن يدرك متى يجب أن يدخل في الحوار الدائر بين التلاميذ أثناء أنشطة اللعب حتى لا يشعر التلاميذ بمراقبته لهم، لأن شعورهم بذلك يحد من تلقيائهم و حريتهم في التعبير.

الأسلوب الخامس (التعلم بالحاسب):

وهذه الطريقة مليئة بالإثارة بالإضافة إلى ملاءمتها للعصر، وإثارتها المباشر للتلميذ، وممكن تطبيق خطوات التعلم الفردي على هذه الطريقة للوصول إلى نتائج جيدة .إن استخدام الحاسوب في مجال التعليم يدمج عملية التعلم باللعب في نموذج ترويجي يتبارى التلاميذ من خلاله و يتنافسون للحصول على بعض النقاط ككسب ثمين . وفي سبيل تحقيق مثل هذا النصر يتطلب الأمر من التلميذ أن يحل مشكلة ما أو يفسر بعض الإرشادات أو يجيب عن بعض الأسئلة حول موضوع معين .وما من خلال هذه الاستراتجية تضيف الألعاب التعليمية عنصر الإثارة و الحفز إلى العمل المدرسي. ومما يرفع قيمة الألعاب أنها تغطي العديد من

مجالات المناهج و تقدم تعلما موجها لتنمية بعض المهارات الخاصة كما أنها حافز للمعلم كي يقوم بتدريس المفاهيم و المبادئ و الإجراءات باستراتجيات إبداعية منتجة .

وقد تأتي معظم الألعاب التعليمية مخزونة في أقراص مدمجة أو مرنة، حيث لا يتطلب من التلميذ سوى وضع القرص المرن أو المدمج في مكانه ثم ضغط زر التشغيل لمشاهدة المطلوب و التدخل في سير اللعبة عن طريق لوحة المفاتيح أو الفأرة.

وينبغي على المعلم الذي يطبق أسلوب التعلم بالألعاب التعليمية بمساعدة الحاسوب أن يراعي الخطوات التالية :

-تحديد الأهداف التعليمية التي سيتم تحقيقها بمساعدة الحاسوب كخطوة أولى .

-تحديد معارف أفراد المتعلمين السابقة لأنواع التعلم المقصودة، للعمل على فرزهم في مجموعات متجانسة في معارفهم أو خبراتهم المنهجية.

-تنظيم هذه البرامج المحوسبة منطقيا و عمليا حسب حدوثها المناسب خلال التدريس بالحاسوب .

-تحضير المواد و الخدمات و الخدمات المتنوعة المساعدة للتدريس بالحاسوب .

-اختيار أساليب ووسائل التحفيز و التوجيه و الإدارة المناسبة لتدريس التلاميذ بالحاسوب .

-توفير الوقت الرسمي المتوفر للتدريس في الجدول اليومي المدرسي، بحيث يسمح باستخدام الحاسوب دون معارضة تذكر مع أنشطة الألعاب الأخرى.

-تهيئة البيئة الصفية للتدريس بالحاسوب من حيث التسهيلات و التجهيزات و الإنارة و التهوية.

-تحديد أساليب ووسائل التقييم و التغذية الراجعة لكفاية تحصيل المتعلمين للتعلم المطلوب. (بن تقي، 2005ص 19)

دور المعلم في تفعيل أسلوب التعلم باللعب:

-وضع قائمة بالمواد و الأدوات المستخدمة في اللعب .

-تحديد خطوات التنفيذ، كيف نبدأ، و كيف ننتهي.

-تحديد وقت التنفيذ و مكانه.

-تحديد الأدوار ووضع القوانين و شرح المعايير .

-تقسيم التلاميذ بشكل عشوائي أو متساوي من حيث القدرات (لا تدع التلاميذ يقسمون أنفسهم).دع الفرق تسمي أنفسها، فهذا يزيد من دافعتيهم .

-تهيئة أذهان متعلمون تشويقهم للعبة، وإثارة اهتمامهم و توضيح الفائدة من اللعب.

-مراعاة الفروق الفردية عند توزيع المتعلمين من حيث السرعة في الإنجاز والقدرة على التركيز حتى لا تكون اللعبة سببا في إحباط المتعلمين.

-عدم المقارنة بين أداء المتعلمين في اللعبة بل تعزيز نقاط القوة وبث الحماس فيهم.

-مشاركة المتعلم في اللعبة فهي فرصة للاحتكاك بهم عن قرب.

- عدم الانزعاج من الفوضى التي تحصل أثناء التنفيذ، فهذا طبيعي.(الحيلة ،15:2003)

ألعاب تربوية لعلاج صعوبات التعلم :

لعبة الصندوق :

تهدف هذه اللعبة لتنمية الانتباه لدى طلاب صعوبات التعلم، ويتم استخدام صندوق من الخشب عن طريق وضع مجموعة من الأشكال المجسمة فيه، وهي كالآتي: (كرة-عروسة-ساعة-نظارة-قلم-ملعقة-جمل-فيل-حصان-سيارة)، بالإضافة إلى استخدام طاولة من الخشب مع وضع مجموعة من البطاقات التي تبدأ من 1 وتنتهي بـ 10، وتبدأ اللعبة عن طريق قيام المعلم بلفت انتباه الطالب كأن يقول له: انظر لي جيداً، ثمّ يطلب منه إخراج الكرة الموجودة في الصندوق الخشبي ليضعها فوق بطاقة رقم 1 الموجود على الطاولة، ثمّ يطلب منه إخراج العروسة ليضعها على بطاقة رقم 2 بعد أن يتم إنجاز المهمة الأولى، مع تكرار الخطوات نفسها لباقي الأشكال المجسمة.

لعبة معرفة الشيء الزائد:

تهدف هذه اللعبة إلى زيادة فترة الانتباه لدى الطالب، ويتم القيام بها عن طريق استخدام دائرتين من الورق المقوى، مع مجموعة من الأشكال المجسمة الخاصة بالحيوانات كالآتي: (فيل-أسد-أرنب-زرافة-كلب-قط-دب)، مع إحضار شكل إضافي من كلّ مجسم، وتبدأ اللعبة عن طريق لفت المعلم انتباه الطالب، كأن يقول له انظر لي جيداً، ثمّ يضع مجموعة من الأشكال على الدائرة الأولى، ثمّ يضع الأشكال السابقة على الدائرة الثانية باستثناء أحد الأشكال، ثمّ يطلب من الطالب تحديد المجموعة التي تحتوي على الشكل الزائد، ثمّ تكرار الخطوات عن طريق وضع شكلين زائدين على إحدى الدوائر، ثمّ يطلب من الطالب تحديد المجموعة التي تحتوي على الأشكال الزائدة، ويجب على المعلم مكافأة الطالب كلما أحسن الإجابة.

لعبة الدوائر:

تهدف هذه اللعبة إلى زيادة انتباه الأطفال، ويتم تطبيقها عن طريق استخدام لوح من البلاستيك والمفرغ من الداخل، حيث يحتوي على ثقوب دائرية من الخارج حتى يستطيع الطفل رؤية الدوائر التي تُرمى بداخلها، مع احتواء هذا اللوح على ثماني صفوف، وأن يتسع كلّ صف إلى أربعة دوائر من البلاستيك، لذا يجب استخدام مجموعة من الدوائر البلاستيك ذات الألوان: (أبيض، أحمر، أسود، أصفر)، ثمّ لفت المعلم نظر الطلاب، ثمّ توزيع الدوائر البلاستيكية بينه وبين الطلاب، حيث يأخذ المعلم الدوائر ذات اللون الأحمر والأبيض، ويأخذ الطلاب الدوائر ذات اللون الأصفر والأسود، ثمّ يوضح المعلم للطلاب كيفية

ممارسة النشاط، حيث يترتب على الطلاب عندما يرى المعلم يضع الدائرة الحمراء داخل اللوحة البلاستيكية أن يضع الدائرة الصفراء فوقها، وهكذا حتى تنتهي الفراغات الموجودة في اللوحة البلاستيكية.

لعبة الكرة والسلة :

يتم القيام بها عن طريق استخدام سلة من البلاستيك، و20 كرة بلاستيكية مختلفة باللون كاللون الأبيض، والأخضر، والأسود، الأحمر، مع توفير أربع كرات بيضاء اللون، ثمّ يلفت المعلم انتباه الطالب، ثمّ يوضح كيفية اللعب، بحيث يقف أحد الطلاب بجانب السلة، ويقف المعلم على بعد مترين من السلة، ويوضح للطلاب أنّ عليهم رمي الكرة البيضاء بعيداً عن رؤيتها تمر بداخل السلة، بحيث يفهم الطالب أنّ من يرمي الكرة البيضاء لمسافة تتجاوز الخط المرسوم على الأرض تحسب له محاولة صحيحة، ويجب مراعاة ترك مسافة زمنية بين كلّ كرة وأخرى داخل السلة، ثمّ يرمي المعلم الكرات في السلة، وعلى التلميذ رمي الكرة البيضاء عن رؤيتها تمر داخل السلة، ثمّ تكرار اللعبة، وحساب عدد المحاولات الصحيحة لكلّ تلميذ.

لعبة المناديل:

يتم القيام بها عن طريق استخدم منديل من القماش وسلة بلاستيكية، فيلفت المعلم انتباه الطلاب، ثمّ يوضح كيفية ممارسة هذا النشاط، وذلك عن طريق تقسيم الطلاب لمجموعتين، ثمّ وقوف أفراد المجموعة الأولى بجانب بعضهم، ومقابل أفراد المجموعة الثانية، ثمّ يعطي المعلم بإعطاء رقم من الأرقام الآتية (123456) لكلّ فرد في المجموعة الأولى، وكذلك لكلّ فرد في المجموعة الثانية، ثمّ يقف المعلم بين المجموعتين وفي يده منديل، ثمّ يطلب من طلاب المجموعتين من أخذ المنديل من يدع ووضعه في السلة عند سماع رقمه، والتلميذ الذي يضع المنديل في سلته يحصل على نقطة لفريقه، ثمّ يكرر المعلم المحاولة مع باقي الأرقام، والفريق الذي يحصل على العدد الأكبر من المناديل يحظى بتعزيز من الأستاذ.

لعبة تحديد الاتجاه :

تهدف للتعرف على الاتجاهات، ويتم القيام بها عن طريق طلب المعلم من الطلاب أن يحددوا موضع الأشياء الموجودة في الصف، كالنافذة والمصباح.(هاجر ،2019).

الاقتراحات والتوصيات:

-تعميم استخدام استراتيجية التعلم باللعب في تدريس أكثر من محتوى دراسي وفي مختلف الفئة سواء التلاميذ العادين أو ذوي صعوبات التعلم لما لهذه الاستراتيجية من أثر إيجابي لدى التلميذ .

-تدريب المعلمين على استخدام استراتيجية التعلم باللعب في المرحلة الأساسية، وذلك لأن معرفة المعلم بالاستراتيجية يسهل عليه التعليم بها، وتصميم الأنشطة اللازمة والملائمة لإجرائها.

-وضع دليل للمعلمين لتوضيح استراتيجيات التعلم باللعب في جميع المباحث الدراسية .

-دمج استراتيجية التعلم باللعب ضمن الأنشطة المنهجية والكتب المدرسية.

-توفير الألعاب التعليمية المرتبطة بالمنهج و التي يحتاج إليها المعلمون و المعلمات.

-توفير أماكن خاصة في المدارس كالمسرح المدرسي ة الساحات الواسعة لاستخدامها لغرض التعلم من خلال اللعب.

-ضرورة التأكيد على أهمية الألعاب التعليمية عند تخطيط المناهج لتضمينها في المحتوى التعليمي كعنصر لتنمية المستويات العقلية للمتعلمين وخاصة ذوي صعوبات التعلم .

-ضرورة قيام وزارة التربية و التعليم لتخصيص ميزانية خاصة لتصميم الألعاب التعليمية.

- ضرورة توعية الراشدين حول أهمية لعب الأطفال، ومساعدتهم على تنظيم وقتهم.

-إجراء دراسات على نطاق واسع، وتستخدم فيها استراتيجية التعلم باللعب في صفوف أخرى ومباحث متنوعة و متعددة.

الخاتمة:

إن أسلوب التعلم باللعب، أسلوب تربوي و هادف يسعى لتنمية شخصية المتعلم المعرفية و السلوكية، ولا يكون هذا الأسلوب ناجحا إلا إذا أحسن استخدامه و كان هناك رغبة عند معلمينا في استخدامه و توظيفه في خدمة العملية التربوية.

فإذا أردنا أن نعلم أولادنا في بيئة أمنة و سعيدة مبتعدين عن المشاكل السلوكية و المشاعر المحبطة، فعلينا أن نستخدم كل أسلوب تعليمي يجلب السعادة و العلم لهم، ولسميا مع ذوي صعوبات التعلم اللذين يحتاجون منا عناية خاصة، فدور الألعاب التعليمية في علاج صعوبات التعلم أو كأساس في تعلم طفل ما قبل المدرسة لا يمكن إنكاره أو تجاهله بأي حال من الأحوال، و لكن المشكلة في كيفية إدماج الكوادر بذلك في مثل هذه الطرق الجيدة عن حق و تعامل هذه الكوادر مع هذه الطرق بفاعلية أكيدة .

بل في رأي أن إيجاد النظريات التي تؤهل هذه الكوادر أهم بكثير من إيجاد النظريات اللازمة للاستخدام في معاملة طفل ماقبل المدرسة أو ذوي صعوبات التعلم فنحن بحق نفتقد أداة أو الآلة المنفذة، فلدينا من الزرع الكثير لكن لا يوجد الاهتمام .لذا توجب علينا نحن كباحثين القيام بدراسات أخرى في مثل هذه المجالات.

قائمة المراجع :

1-أ.ج روميسكو.(1980). اختيار الوسائل التعليمية واستخدامها وفق مدخل النظم، الكويت:المركز العربي لتقنيات التربوية.

2-الصمادي، محارب علي.(2010). إستراتجيات التدريس بين النظري و التطبيق .ط1.الأردن:دار المسيرة.

3-توفيق مرعي ،أحمد بلقيس.(1987) .الميسر في سيكولوجية اللعب .عمان :الأردن. دار الفرقان لنشر و التوزيع.

4-خالد بوقحوص، جلال عبيد .(1998).فاعلية استخدام الألعاب التعليمية في تحصل تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة العلوم .البحرين :مجلة دراسات العلوم التربوية .مج22.العدد 2.

5-علي بن نقي القنطان ،وحسن بن خميس الخابوري .(2005).استراتيجية التعلم باللعب :عمان، ص 19

6-لطفي بركات أحمد .دراسات في تطوير الوطن العربي .دار المريخ :الرياض .المملكة العربية السعودية. بدون ذكر السنة.

7-مكي بابكر. الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في كل من الفهم السماعي، الذاكرة، القراءة، اللغة المنطوقة و علاقتها ببعض المتغيرات. المجلة الجزائرية للطفولة و التربية.

8-محمد الحيلة.(2003).الألعاب التربوية و تقنيات إنتاجها .دار المسيرة:عمان.ص15.

9-ماككني، ماري(2003).الطفل وألعاب البيت أدوات اللعب قبل سن المدرسة. ترجمة عبد الهادي علي.ط1.الإسكندري .مكتبة الإشعاع الفني.

10- فهد الغامدي .(2009).مقال التعلم باللعب. الشبكة الخليجية الإلكترونية :السعودية.

11-هاجر هارون محمد، إيمان صلاح ،محمد ضاحي.(2019).إنتاج لعبة رقمية من نمط الاكتشاف وأثرها في خفض صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصفوف الأولى بالمرحلة الابتدائية. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية :جامعة المنيا .العدد 22.

الصعوبات القرائية لدى تلاميذ سلك التعليم الثانوي التأهيلي– درس النصوص أنموذجا–

The reading difficulties among pupils of qualifying secondary education Texts Lesson as a model

دة. مليكة ناعيم

أستاذة بكلية اللغة العربية– جامعة القاضي عياض– مراكش

د. سعيد أبناي

أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي– مراكش

Malika Naaim
AlQadi Ayyad university, Morroco
Said Abnnay
Marrakech- Safi Academy, Morroco

الملخص:

هذا البحث دراسة ميدانية اعتمدت الاستمارة – في شكلها الرقمي– أداة للحصول على معلومات بغرض تحليلها تحليلا علميا وفق بيانات وإحصائيات. وهو دراسة تنخرط ضمن إشكالية القراءة عموما، و ضمن البحث عن الأسباب الكامنة وراء نفور الناشئة من القراءة في محاولة لإيجاد السبل الكفيلة بالتغيير الإيجابي للعادات القرائية لديها، ولذلك اختارت مقاربة موضوع الصعوبات القرائية لدى تلاميذ التعليم الثانوي التأهيلي بالمغرب، وخصوصاما تعلق منها بمستوى التفاعل مع النصوص المقررة في المناهج الدراسية الرسمية. انطلقت الدراسة من جملة من الفرضيات، وانتهت فعلا إلى إثباتها عمليا من خلال أجوبة أساتذة ممارسين، حيث خلصت إلى إثبات وجود صعوبات قرائية كثيرة لدى متعلمي الثانوي التأهيلي في التفاعل مع النصوص المقررة في مختلف الكتب المدرسية، موزعة على جميع المهارات التي تستحضر الفعل القرائي لدى المتعلم: التهجئة، الملاحظة والاستكشاف، الفهم والتحليل بالإضافة إلى التركيب. كما توصلت إلى بعض أسباب الظاهرة منها عدم مراعاة اهتمامات الفئة المستهدفة في اختيار النصوص،منها ما له علاقة

بطبيعة النصوص، أو قصور التصور الرسمي لممارسة فعلي القراءة والإقراء، علاوة على صعوبات في الممارسة الصفية للأستاذ. وتقترح الدراسة حلولا للتقليص من الصعوبات تهم كافة المتدخلين في الفعل التربوي منها مايتعلق بالكتاب المدرسي، ومنها مايتعلق بالمتعلم، ومنها ما يتعلق بالمدرس، كما ان منها مايتعلق بالتوجيهات الرسمية.

الكلمات المفاتيح: الاستبانة –القراءة– الصعوبات القرائية– القراءة المنهجية

Abstract:

This research is a field study that adopted the questionnaire - in its digital form - as a tool to obtain information for the purpose of scientific analysis according to data and statistics. It is a study that engages within the problem of reading in general, and within the search for the reasons behind the youth'swill drawal from reading in, an attempt to find ways to positively change their reading habits. Therefore, it choses to approach the issue of reading difficulties among pupils of qualifying secondary education in Morocco, especially those related to the level of interaction with Texts prescribed in the official school curriculum.

The study started from a set of hypotheses, and it ended with practical proof through the answers of practicing professors, as it concluded that there are many reading difficulties for secondary school learners in interacting with the texts prescribed in the various textbooks, distributed on all the skills that evoke the reading act of the learner : Spelling, observation and exploration, comprehension and analysis, as well as syntax. It also reached some reasons for the phenomenon, including failure to take into account the interests of the target group in choosing texts, including what is related to the nature of the texts, or the lack of official perception of the practice of reading and teaching of reading, in addition to difficulties in the classroom practice of the professor. The study proposes solutions to reduce the difficulties that concern all those involved in the educational act, some of which are related to the textbook, some of which are related to the learner, and some of them are related to the teacher, and some of them are related to official directives.

Key words: Questionnaire - reading - reading difficulties - systematic reading

- **المقدمة:**

تهدف هذه الدراسة الى مقاربة موضوع ذي أهمية في إصلاح التعليم بالمغرب، يتعلق الأمر بالصعوبات القرائية لدى تلاميذ التعليم الثانوي التأهيلي، ولا نقصد بالقراءة هنا مجرد النطق بالحروف ولا تحريك الشفاه، وإنما نقصد بها ما هو أبعد من ذلك، وهو القراءة التفاعلية مع النصوص المقررة في البرامج الدراسية. وإذا كانت معظم الدراسات السابقة تركز على الصعوبات المرتبطة بالمتعلم، أو الناتجة عن منهجية المدرس، فإن هذه الدراسة تسعى إلىمقاربة نوع اخر من الصعوبات مهمل في كثير من الدراسات، يتعلق الأمربطبيعة النصوص المقررة، من خلال دراسة ميدانية موجهة إلى المدرسين في المرحلة الأولى وسيتم اعداد ثانية موجهة إلى المتعلمين، والغرض تشخيص أنواعها وأسبابها، ثم اقتراح بعض الحلول التي تبدو كفيلة بتجاوزها أو على الاقل المساهمة في معالجتها.

I. مشكلة الدراسة وأسئلتها:

اكتسبت الباحثة دة.مليكة ناعيم خبرات من الحياة الاجتماعية والبحثية والاكاديمية والإدارية من خلال مدة تكوينها في تخصص اللغة العربية، وملاحظتها لضعف مستوى الطلبة في القراءة ونفورهم منها، وسجلت ملاحظات جمة وأسئلة كبرى بخصوص أثر النصوص المقررة في المستوى الثانوي التأهيلي في الصعوبات القرائية التي يجابهها التلاميذوفي قلة إقبالهم على القراءة. كما اكتسب الباحث سعيد بناي من خلال تدريسه للغة العربية بالمستوى الثانوي التأهيلي خبرة بأهمية القراءة وما يعانيه التلاميذ من صعوبات ذات مرجعيات مختلفة مما كان له أثار سلبية على إقبال التلاميذ على وحدة القراءة. ولاحظا الباحثان ما يلي:

1-شكوى المدرسين من مستويات التلاميذ، وعدم تفاعلهم ايجابا مع درس النصوص.

2-تذمر العديد من ذوي الطلبة الذين يتخصصون في اللغة العربية من عدم إقبال أبنائهم على القراءة ونفورهم منها.

3-على الرغم من الجهود التي تبذلها المؤسسات والوزارة الوصية من أجل الارتقاء وتطوير الأداء وجهود المؤسسات العلمية إلا انه يلحظ قصور يتجلى في:

*النفور الكبير من القراءة خاصة ما يتعلق باللغة العربية.

*معظم التلاميذ يعانون من صعوبات في القراءة تختلف مصادرها.

*معظم الصعوبات القرائية ترجع إلى طبيعة النصوص المقررة وطرق برمجتها.

ومن ثم تسعى هذه الدراسة إلى مقاربة سؤال جوهري مفاده: ما هي الصعوبات القرائية المتعلقة بالنصوص المقررة؟ وما مكامنها؟ وما هي السبل الكفيلة بتجاوزها؟ وتتفرع عن هذهالأسئلة المركزية أسئلة فرعية، يمثل كل جدول من جداول الاستبيان تمثلا لواحد منها(ينظر ملحق الدراسة).

II. أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في أنها:

1-تساعد هيئة التدريس والجهات المسؤولة عن قطاع التربية والتكوين في التعرف علىالصعوبات القرائية التي تطرحها طبيعة النصوص المقررة، كما تقترح عليهم بعض السبل الكفيلة بتجاوزها في البرامج اللاحقة، وفي طرق برمجة درس النصوص، علاوة على الطرائق الديدياكتيكية الكفيلة بإنجاح درس النصوص. ونرى أن هذا الأمر مهم بل هو ضروري حاليا، في ظل ما يوجه للكتب المدرسية من انتقادات أغلبها يتعلق بطبيعة النصوص المقررة وعلاقتها بالفئة المستهدفة، أو بالحيز الزمني المخصص لها.

2-قد تفيد المعنيين بالأمر في تحديد المشكلات المتعلقة بالصعوبات القرائية،ووضع الحلول الملائمة للتغلب عليها، أو إيجاد البدائل التي تحد من بعضها الآخر والعمل على الحد من الصعوبات وتشجيع المتعلمين على القراءة.

3-قد تفيد القائمين على وضع المناهج والمقررات وتطويرها في التعليم الثانوي التأهيلي، وخاصة مكون النصوص لكونه أساس التكوين في اللغة العربية والإقبال عليها.

III. حدود الدراسة:

1. **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة في الموسم الدراسي2018/2017م.

الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من تسع وأربعين 49 أستاذا للغة العربية بالتعليم الثانوي التأهيلي بالمغرب.

2. **الحدود المكانية:** التعليم الثانوي التأهيلي بالمغرب؛ إذ تم توزيع الاستمارة الكترونيا بشكل اعتباطي لا يراعي إلا التخصص والمستوى والبلد.

IV. مصطلحات الدراسة:

1. **الاستبانة:**

اصطلاحا هي سلسلة من الأسئلة تتعلق بموضوعات تربوية ترسل إلى مجموعة من الأفراد أو تعطى لهم بغرض معرفة آرائهم بشأن هذه الموضوعات وتقدم الاستبانة في نمطين مفتوح يتضمن عددا من الأسئلة ويترك للفرد الحرية الكاملة في اختيار الإجابة التي يراها دون قيود، ومغلق يتضمن عددا من الأسئلة وتوجد لكل سؤال عدة إجابات محتملة يقود الفرد باختيار إحداها (الزكري عبد الفتاحد.ت، ص. 50.49)

2. **الصعوبات القرائية:**

تعددت تعريفات الصعوبات القرائية، غير أن معظم التعريفات تربطها بالجانب الفزيولوجي للطفل والجانب النفسي، وتقصرها على الصعوبات العضوية، غير أننا نحن نقصد بها مفهوما عاما يتعلق بكل ما يؤثر في مستوى إقبال المتعلم على القراءة سواء ما يتصل بالمادة المقروءة، وهي التي نركز عليها،أو بالقارئ أو بالفضاء أو غيرها من الصعوبات. ولا نحصر مفهوم القراءة في مجرد قراءة النص قراءة سرية أو جهرية، وإنما نقصد بها التفاعل مع النص والرغبة في اكتشاف كنهه وإعادة تركيب مضامينه.

ويمكن وضع مجموعة من العلامات التي تؤشر على معاناة المتعلمين في الثانوي التأهيلي من الصعوبات القرائية على الشكل التالي (Michelle Pelleti 2005, p6):

- عدم القدرة على الفهم الجيد للمعنى الذي يقدمه النص.

- عدم القدرة على الربط الذهني بين مختلف أجزاء النص المقروء.

- عدم القدرة على التمثل الذهني لمضامين النص(هندسة النص).

- عدم القدرة على التمييز بين ما هو أساسي في النص المقروء وبين ماهو ثانوي أو أقل أهمية، وتبعا لذلك عدم القدرة على تكثيف مضامين النص.

- الاقتصار على ما هو مثبت بشكل حرفي داخل المقروء، دون القدرة على إنشاء علاقات استدلالية مع ماهو خارجه.

- صعوبة التفاعل مع بعض الانماط من النصوص(حجاجية- فكرية- شعرية..).

3. **البيداغوجيا:**

لغة مصطلح معرب عن اليونانية يعني علم التربية, اصطلاحا: يستخدمه البعض للتعبير عن المعتقدات التربوية والوسائل المتنوعة التي يشيع استخدامها بين المربين لبلوغ أهداف المجتمع في بناء مواطنيه وتشكيل سماتهم العقلية والخلقية وغيرها، ويستخدم هذا المصطلح إلى اليوم في اللغة الفرنسية للتعبير عن مختلف العناصر التي تقوم عليها عملية التربية وعلى هذا لا يكون المقصود بالمصطلح هو علم بعينه وانما مجموعة العلوم التي تتكامل فيما بينها لتوفر للمربين فهما سليما لطبيعة ابنائهم وأداء افضل لعملهم واستخداما أرشد للوسائل المتاحة ثم تقويمها موضوعيا لما يتم تحقيقه من عمل"(الزكري عبد الفتاح ص 69)

إنها تفكير في العملية التربوية من أجل العمل على تطوير أساليبها وطرقها، ويطلق عليها أيضا فن التربية والتعليم. كما يمكن تعريفها بأنها الاستراتيجيات التي يقوم بها المدرس كالإرشاد والوصاية والمرافقة وتيسير طرق التعلم...إلخ، وأنها "مجموعة الوسائل المستعملة لتحقيق التربية، أو هي طرق التدريس والأسلوب أو النظام الذي يتبع في تكوين الفرد" (ينظرملحقة سعيد الجهوية بالجزائر 2009) .

4. **التعليم الثانوي التأهيلي:**

من أهم المستجدات التي حملتها المناهج التربوية الجديدة في الميثاق الوطني للتربية والتكوين إعادة الهيكلة وتنظيم أطوار التربية والتكوين(ينظر الميثاق الوطني للتربية والتكوين الصادر عن اللجنة المكلفة بالتربية والتكوين في 14 فبراير 2000 ، المجال الثاني، الدعامة الرابعة)، وذلك في تعليم ابتدائي وتعليم ثانوي بسلكين؛ إعدادي وتأهيلي.

يلج سلك الثانوي التأهيلي المتعلمون الذين اجتازوا بنجاح السنة الختامية من سلك الثانوي الإعدادي، وينتظم هذا السلك(الثانوي التأهيلي) في مرحلتين تعليميتين((ينظر الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000، المجال الثاني، الدعامة الرابعة) ؛ سلك الجذع المشترك ومدته سنة واحدة، وسلك الباكالوريا مدته سنتان. كما تم اعتماد "نظام الدورات والمجزوءات باعتبارها رؤية جديدة تحقق وحدة المجزوءة عوض الدروس المفككة، وتؤهل المتعلم للتكوين الجامعي الذي يعتمد بدوره نظام الدراسة بالمجزوءات" (ينظر التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، 2007)

تنتظم الدراسة في سلك التعليم الثانوي التأهيلي في خمسة أقطاب(ينظر الكتاب الأبيض2002، الجزء الاول: الاختيارات والتوجهات التربوية العامة المعتمدة في مراجعة المناهج التربوية)، ويتضمن كل قطب

ثلاث شعب أو أربعا، بما مجموعه سبع عشرة شعبة منها ما هو تقني ومنها ما يندرج ضمن مسمى التعليم العام.

5. **محفزات:**

" هي أشكال مادية أو معنوية تقوم بإثارة المرء وحثه على القيام بالعمل. وفي مجال التربية عموما، قد تكون المكافآت المادية أو المعنوية شكلا من أشكال التحفيز، والتشجيع والترحيب بالنجاح، والكلام اللطيف قد تكون كلها من الأمور التي تثير المرء، وتحفزه إلى القيام بعمله بشكل جدي، من دون انقطاع، وعلى تحسين نوعية العمل الذي يقوم به. وداخل الدراسة نقصد به الوسائل التشجيعية التي تعتمدها المؤسسة التعليمية لحث الطلاب على الاجتهاد والبحث؛ من مثل الشواهد التقديرية والجوائز الممنوحة للمتفوقين والمهرجانات الاحتفالية...

V. إجراءات الدراسة:

1. منهج الدراسة:

تحقيقا لأهداف الدراسة ولطبيعتها الميدانية، استخدم الباحثان آليات منها:إعداد الاستبانة وتوزيعها على عينة الدراسة مع تمكينهم من الوقت الكافي لتعبئتها، والاحصاء عن طريق برنامج الكتروني متخصص، ثم وصف النتائج كما وكيفا، وتحليلها لاستخلاص الخلاصات والتوصيات.

2. مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من عينة من أساتذة اللغة العربية العاملين بالتعليم الثانوي التأهيلي بالمغرب، والبالغ عددهم تسعة وأربعون (49) أستاذا وهذه تعتبر عينة الدراسة.

3. أداة الدراسة: بناؤها وصدقها وثباتها:

لتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحثان استبانة، تمتبلورتها وتطويرها بالاستعانة بالأدب التربوي، والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، كما تم الاستفادة من آراء بعض العاملين في الحقل التربوي(منهم: الأساتذة الجامعيون والأساتذة المكونون والأساتذة العاملون بالتعليم المدرسي).

توزعت محاور أسئلة الاستبانة عبر سبعة مجالات، وهي كالآتي:

- **المجال الأول: العادات القرائية وأثرها في الصعوبات.**

استهدفت الأسئلة المقدمة في هذا المجال التركيز على ما يلي:

- تقييم مدى رغبة المتعلمين في ممارسة فعل القراءة.
- تقييم نسبة العزوف عن القراءة في صفوف المتعلمين,
- معرفة أسباب العزوف عن القراءة في صفوف المتعلمين.
- قياس مدى مواظبة الأساتذة على حصة قرائية.
- أثر مواظبة الأستاذ على القراءة في إقبال المتعلمين على التفاعل مع النصوص المقررة.

- **المجال الثاني: مرحلة التشخيص.**

استهدفت الأسئلة المقدمة في هذا المجال معرفة ما يلي:

- التأكد من الوجود الفعلي للصعوبات القرائية عند تلاميذ الثانوي التأهيلي من خلال شهادات مدرسيهم.
- تحديد مكامن الصعوبات القرائية عند المتعلمين.
- تقييم نسبة المتعلمين الذين يعانون من الصعوبات القرائية.
- تحديد الجنس الأكثر تضررا من الصعوبات القرائية.
- تحديد الشعب التي تواجه الصعوبات أكثر.

- **المجال الثالث: أنماط النصوص وعلاقتها بالصعوبات القرائية.**

تمحورت الأسئلة المقدمة حول مايلي:

- معرفة إمكانية تفاعل المتعلمين مع النصوص جميعها بوتيرة واحدة.
- معرفة انماط النصوص التي يتفاعل معها المتعلمون أكثر.
- معرفة أنماط النصوص التي تثير صعوبات بالنسبة إلى المتعلمين.
- معرفة الأسباب الكامنة وراء نفور المتعلمين من النصوص الحجاجية الفكرية.

- **المجال الرابع العوامل المؤثرة في الصعوبات القرائية:**

تستهدف أسئلة هذا المجال مايلي:

- المرحلة المنهجية الأكثر ارتباطا بالصعوبات القرائية(الملاحظة- الفهم- التحليل- التركيب)

- معرفة مدى ثبات هذه الصعوبات أو تغيرها بحسب ظروف ومؤثرات.
- معرفة مدى تأثير ترتيب النصوص في بروز الصعوبات أو ضمورها.
- معرفة احكام الأساتذة حول النصوص المقترحة في الكتب المدرسية(طويلة- مناسبة- بسيطة- سطحية...).
- معرفة مدى تأثير حجم النصوص في بروز الصعوبات القرائية عند المتعلمين.

○ **المجال الخامس: بنية النص وعلاقتها بالصعوبات القرائية.**

تروم الأسئلة في هذا المجال التنقيب عما يلي:

- طبيعة الموضوعات التي تثير اهتمامات المتعلمين في النصوص المقررة.
- طبيعة النصوص التي يقبل المتعلمون عليها اكثر.
- العناصر المحفزة في النص والتي تجعل المتعلم يقبل على قراءته والتفاعل معه.
- معرفة مدى مراعاة البنيتين اللغوية والأسلوبية في النصوص المقترحة للمستويات الإدراكية للمتعلمين.
- مدى تأثير نظام التفقير في النصوص على فهم المتعلم للنصوصالمقترحة.

○ **المجال السادس الممارسة الصفية وعلاقتها بالصعوبات القرائية:**

يتغيا هذا المجال مايلي:

- معرفة مدى حرص مدرسي اللغة العربية على إلزام المتعلمين بأنشطة قرائية خارج الصف:
- معرفة مدى التزام المتعلمين بالإعداد القبلي.
- معرفة إلمام المدرس بضرورة مقاربة النص بحسب نمطه.
- معرفة مدى مراعاة وجود جسور قائمة بين المواد الدراسية المقررة.
- معرفة الطريقة الديداكتيكية المثلى التي يراها المدرسون تعطي نتائج أفضل في درس النصوص.
- معرفة مدى حرص المتعلمين على تبني مشروع قرائي داخل فصولهم الدراسية.

○ **المجال السابع: اقتراحات وحلول للتغلب على الصعوبات القرائية في درس النصوص**

إن الهدف من هذا المحور الأخير هو فتح باب الاقتراح للمدرسين بخصوص الوسائل الناجعة للحد من الصعوبات القرائية وجعل درس النصوص درسا ناجحا من الناحية المعرفية والمنهجية وكذلك الاستراتيجية والتواصلية.

وتم التأكد من ثبات الاستبانة بإيجاد معامل الثبات كرونباخ الفا (Cronbach-Alpha)(معاملكرونباخ ألفا من الطرق التي تستخدم لقياس مدى صلاحية الاستبيان المعد لقياس ما وضع لقياسه، ويعطي فكرة عما إذا كان الاستبيان صالحا لتحليل إحصائي يفضي إلى نتائج موثوقة، ويعطي فكرة أيضا عن مدى اتساق الأسئلة مع بعضها البعض؛ أي ان الاستبانة إذا كررت مرتين على العينة الإحصائية نفسها فستعطي نتائج متقاربة جدا. تعتبر القيمة 0.6 القيمة الدنيا المقبولة لمعامل كرونباخ ألفا للحكم بصلاحية الاستبانة)، إذ بلغت قيمته للدرجة الكلية (0.89). في حين بلغت قيم معامل الثبات للمجالات الفرعية للاستبانة بالنسبة للمجالات:

المجال الأول 9,60.

المجال الثاني: 7,22

المجال الثالث: 7,43

المجال الرابع: 8,98.

المجال الخامس: 8,38.

المجال السادس: 8,21.

المجال السابع: 8,20.

صدق الأداة:

تم عرض الاستبانة على مجموعة من الخبراء وأساتذة اللغة واللسانيات وجميعهم أقروا بأن الاستبانة تصلح لقياس ما تهدف إلى قياسه.

4. متغيرات الدراسة:

لم تتضمن الدراسة المتغيرات الاتية: العمر والجنس وخبرة الاستاذ في المجال،لكن روعي الجنس والتخصص علمي أم أدبي في الاستبيان، ولوحظت نتائج تتعلق بهذين المتغيرين في طبيعة الصعوبات وحجمها، كما تنوعت المعايير المعتمدة في التقييم بين عال ومتوسط ومنخفض بالنسبة لبعض المحاور التي تنسجم معها، ومحفز قوي أو ضعيف أو متوسط لبعضها، ونعم أو لا بالنسبة لغيرها.

5. المعالجة الإحصائية:

لتصحيح الاستبانة وزعت العلامات من 1 – 3 على النحو الآتي:

- تعطى القيمة الرقمية (3) للاستجابة (عالية).
- تعطى القيمة الرقمية (2) للاستجابة (متوسطة).
- تعطى القيمة الرقمية (1) للاستجابة (منخفضة).

ولأغراض التحليل الإحصائي، تم استخدام الوسط الحسابي والانحراف المعياري، وتم تفسير المتوسطات الحسابية لمعوقات تدريس الإدارة والاقتصاد حسب المقياس الوزني الآتي:

المفتاح	الدرجه
"5-3.67"	عال
"3.66-2.33"	متوسط
"2.33-1"	منخفض

VI. الأدب التربوي والدراسات السابقة:

كتب في موضوع الصعوبات القرائية دراسات عدة سواء في الثقافة العربية أو الثقافة الأجنبية، خاصة باللغة الانجليزية، وفي مذكرات الماستر وبحوث تخرج طلاب مراكز تكوين الأساتذة والمعلمينلكونهمأكثر المهتمين بهذا الموضوع ولمعاينتهم لمشكلاته من خلال التداريب الميدانية التي يخضعونه لها

أثناء التكوين، غير أن قراءة أفقية في معظم ما ألف في المجال يظهر أمرين رئيسين.

أولا: معظم الدراسات تحصر حدود الدراسة في المستوى الابتدائي وبالضبط في السنتين الأوليين من الدراسة، لكونها المرحلة الأساس التي تلحظ فيها الصعوبات القرائية المتعلقة بنطق الحروف ومحاولة قراءة النصوص، سواء عند الفئة السوية من التلاميذ أو عند ذوي الحاجيات الخاصة أو من يسمونه صعوبات تعلم القراءة. ومن ثم فإن هذه الدراسات تحصر مجال الصعوبات في القراءة المادية بمعنى نطق حروف وكلمات النص من دون تجاوز ذلك إلى مستويات أخرى من مثل الإقدام على القراءة والتفاعل مع المقروء.

ولعل أوثق الدراسات صلة بالصعوبات التي تثيرها قراءة النصوص وإقرائها في سلك التعليم الثانوي التأهيلي، هي تلك التي أنجزها مجموعة من الباحثين في الحقل التربوي خصوصا المنتمين إلى هيئة التفتيش؛ نذكر على سبيل المثال لا الحصر كتاب "**دليل الإقراء المنهجي لأصناف النصوص" لمحمد حمود(2005)**، ، وكتاب "**ديداكتيك القراءة المنهجية– مقاربات وتقنيات" لمحمد مكسي** (2000)، وكتاب "**مدخل إلى القراءة المنهجية للنصوص– من أجل كفايات قرائية بالتعليم الثانوي لعبد الرحيم كلموني(2006)**، بالإضافة إلى كتاب " **القراءة المنهجية للنصوص– تنظير وتطبيق " لمحمد البرهمي**(2005). لقد جاءت هذه الإسهامات وعيا من هؤلاء الباحثين بتخبط درس القراءة في المدرسة المغربية في مجموعة من الاختلالات التي تحول دون تحقيقه الأهداف المنوطة به، إذ إنهم حاولوا اقتراح بدائل ترقى بدرس القراءة في مجال تخصصهم (مجال البيداغوجيا و الديداكتيك)؛ يقول عبد الرحيم كلموني في هذا الصدد:" يعاني درس القراءة في المدرسة المغربية عموما الكثير من الاختلالات المزمنة، التي يساهم فيها كل من المدرس والتلميذ والكتاب المدرسي والتوجيهات الرسمية التي تحدد طرائق القراءة وأشكالها وصيغ التقويم الإجمالي(...)، وهذا الوضع يطرح العديد من الأسئلة حول الإحجام عن القراءة ومسؤولية المدرس والمناهج الدراسية ومراكز التكوين والكتاب المدرسي وكذا السبيل إلى تمهين مدرس اللغة العربية حتى يصير قارئا محترفا قادرا على تكوين قارئ متدرب هو التلميذ" (**لمحمد البرهمي** 2005 ص5)

ثانيا: أن معظم الدراسات تركز على الصعوبات المرتبطة بالتلميذ في ذاته خاصة ما يتعلق بالبنية الفزيولوجية والأمراض والإعاقة وغيرها أو على المدرس ومنهجياته في مكون القراءة، ومن ثم تهمل الدراساتأن الصعوبات القرائية يمكن أن تكون لها مصادر متعددة أبرزها:

- **مصدر سيكولوجي نفسي**: يتعلق بشخصية المتعلم وطرق تشكلها داخل فضاء الأسرة أو المجتمع أو المدرسة.
- **مصدر سوسيو . ثقافي**: يتعلق بالعادات الأسرية وأساليب التربية التي تلقاها المتعلم.
- **مصدر مؤسسي**: يتعلق بمكونات العملية التعليمية التعلمية، نحو طرائق التدريس والمحتويات والمناهج، كما البيداغوجيات والمدرس.

ستركز الدراسة على عنصر أساس تراه مصدرا مهما لهذه الصعوبات القرائية في سلك الثانوي التأهيلي؛ يتعلق الأمر بالمقروء في ذاته وكيفية برمجته داخل الكتب المدرسية، وعلاقته بالمستويات الإدراكية للمتعلمين المستهدفين واهتماماتهم وأسس تكوينهم بالإضافة إلى جنسهم وبيئاتهم..... كما تراه مصدر النفور الذي يبديه هؤلاء المتعلمين من القراءة وإحجامهم عن التفاعل مع المقروء.

ومن ثم تسعى هذه الدراسة الى تجاوز هذه الأسباب المحتملة، على الرغم من أهميتها، إلى مساءلة النصوص المقررة في ذاتها والبرامج الدراسية المتعلقة بها للوقوف على طبيعة الصعوبات النابعة منها، من خلال أجوبة الأساتذة وتحليل الباحثين لها، ثم اقتراح بعض الحلول الكفيلة بتجاوزها أو على الأقل التخفيف من أثرها. ويبدو من خلال النقاش العريض الذي تفتحه الأطراف كلها في الأسابيع الأخيرة حول المقررات الدراسية أن هذه الاسئلة أكثر إلحاحا وحاجة إلى أجوبة دقيقة مع حث الجهات المسؤولة على أخذها بعين الاعتبار وتفعيلها لبناء أجيال تقرأ وتتفاعل بذوق ونقد مع ما تقرأ، وتسهم في تحليل المقروء وإعادة بنائه وفق اهتماماتها وأهدافها.

VII. مكون النصوص بالسلك الثانوي التأهيلي وطبيعة النصوص المقترحة:

1. قطب الآداب والإنسانيات:

تزاوج البرامج الخاصة بقطب الآداب والإنسانيات(هومطلع بيداغوجي جديد في منهاج التربية والتكوين يهدف في السلك التأهيلي إلى إعادة بناء ما كان يعرف بالشعبة الأدبية، ينظر للمزيد حول هذا القطب البيداغوجي: الكتاب الأبيض،2002،الجزء الأول، ص40).

في مختلف مراحل تدرجاته، بدءا بالجذع المشترك آداب وعلوم إنسانية، وانتهاء بالسنة الثانية من سلك الباكالوريا آداب أو علوم إنسانية، بين النصوص النثرية والشعرية (مجزوءتان للأنماط النثرية، ومجزوءتان للنصوص الشعرية).

سنبرز التوجهات التربوية في اختيار النصوص بهذا القطب التعليمي انطلاقا من توزيع المجزوءات في مكون النصوص في الجداول التالية:

برنامج مكون النصوص في الجذع المشترك – آداب وعلوم إنسانية			
مجزوءة الحكي	النص السردي	النص الوصفي	النص الحواري
مجزوءة الحجاج	النص الإخباري	النص التفسيري	النص الإقناعي
مجزوءة الشعر العمودي	شعر المدح	شعر الوصف	شعر الغزل
مجزوءة شعر التفعيلة	شعر المدينة	شعر الاغتراب	شعر النضال والمقاومة

يتبين أن اختيار المضامين في هذه المرحلة بالنسبة لقطب الآداب والعلوم الإنسانية ينبني على مجموعة من الأسس أبرزها(ينظر التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي2007، القسم الأول):

– إقدار المتعلم على تعرف أنماط الكتابة النثرية والشعرية وخصائصها؛ تمت المناوبة بين نصوص نثرية من النمط الحكائي وما يتلبس به (السردي– الوصفي – الحواري) ومن النمط الحجاجي وما يتفرع عنه من أنماط فرعية (الإخباري– التفسيري– الإقناعي) من جهة، وبين نصوص شعرية زاوجت بين ما هو تقليدي (المدح– الوصف– الغزل) وبين نصوص حديثة تعالج موضوعات آنية(المدينة– الاغتراب– النضال والمقاومة).

–تمكين المتعلم من معرفة بعض مكونات الخطاب ووظائفه.

– تمكن المتعلم من رصيد في اللغة والبلاغة، يسعف المتعلم في فهم النصوص وتحليلها ويعمق ثقافته في المجالين معا.

– تمكن المتعلم من تقنيات إنتاج نصوص حسب مهارات محددة(حكائية – حجاجية– تحويل نص شعري– توسيع مقطع شعري).

برنامج مكون النصوص في برنامج السنة الاولى من سلك الباكالوريا آداب وعلوم إنسانية				
مجزووءة: الشعر العربي القديم	التعبير عن الذات	نموذج من الشعر الجاهلي	نموذج من الشعر	نموذج من

			الإسلامي	الشعر الأموي
	التعبير عن الجماعة	نموذج من الشعر الجاهلي	نموذج من الشعر الإسلامي	نموذج من الشعر الأموي
مجزوءة: مظاهر التحول في الشعر العربي	التحولات الحضارية والاجتماعية	نموذج من الشعر العباسي	نموذج من الشعر الاندلسي	نموذج من الشعر المغربي
	التحولات الثقافية والأدبية	نموذج من الشعر العباسي	نموذج من الشعر الاندلسي	نموذج من الشعر المغربي
مجزوءة: النثر العربي القديم	الحكي والوصف	أدب المقامة	أدب الرحلة	أدب الحكاية العجائ بية
	الحجاج والترسل	أدب الترسل	أدب الخطابة	أدب المناظرة
مجزوءة: قضايا أدبية ونقدية	قضايا أدبية	عمود الشعر	أغراض الشعر	التخييل الشعري
	قضايا نقدية	اللفظ والمعنى	الطبع والصنعة	المفاضلة بين الشعر والنثر

تم بناء البرنامج الخاص بالسنة الأولى من سلك الباكالويا آداب وعلوم إنسانية وفق منطلقات وأهداف تتمثل في:

- تعريف المتعلم بالأدب العربي وأصوله سواء في الشعر (الجاهلي- الأموي- العباسي..) أو في النثر (الحكاية العجائبية- الرحلة- المقامة- الرسالة- الخطبة- المناظرة).
- تعريف المتعلم بالتحولات التي لحقت هذا الأدب عبر مختلف العصور من خلال نماذج تطبيقية تمكنه من الوقوف على ذلك بشكل ملموس(الشعر في الفترة العباسية- الشعر الأندلسي...)
- المراوحة بين الشعر والنثر بوصفهما نتاجين ثقافيين متكاملين في الثقافة العربية الإسلامية.

برنامج مكون النصوص في برنامج السنة الثانية باكالوريا مسلك الآداب و العلوم إنسانية				
مجزوءة "من إحياء النموذج إلى سؤال الذات"	إحياء النموذج	نص نظري	نموذج شعري1	نموذج شعري2
	سؤال الذات	نص نظري	نموذج شعري1	نموذج شعري2
مجزوءة "تكسير البنية وتجديد الرؤيا	تكسير البنية	نص نظري	نموذج شعري1	نموذج شعري2
	تجديد الرؤيا	نص نظري	نموذج شعري1	نموذج شعري2
مجزوءة" أشكال نثرية حديثة"	القصة	نص نظري	نص قصصي1	نص قصصي 2
	المسرحية	نص نظري	نص مسرحي1	نص مسرحي3
مجزوءة " مناهج نقدية حديثة"	المنهج الاجتماعي	نص نظري	نموذج تطبيقي1	نموذج تطبيقي 2
	المنهج البنيوي	نص نظري	نموذج تطبيقي1	نموذج تطبيقي 2

يسلط برنامج درس النصوص في السنة الختامية من مسلك الآداب والعلوم الإنسانية الضوء على الفترة الحديثة من الأدب العربي، فقد تم تسطيره وفق المنطلقات والأسس الآتية:

- "استكمال رؤية المتعلم لحركية الأدب العربي، ورصد التحولات المعرفية والجمالية التي طرأت على هذا الأدب في العصر الحديث"(ينظر التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التاهيلي 2007، القسم الثالث، الفصل الرابع)
- " تعرف الخلفيات المعرفية والشروط التاريخية والاجتماعية التي ساهمت في بلورة التحولات المختلفة التي عرفها الإبداع العربي الحديث شعرا ونثرا"(ينظر التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي 2007).

- "تعرف المنعطفات الأساسية داخل مسار التحول في الشعر العربي(إحياء النموذج، وسؤال الذات، وتكسير البنية وتجديد الرؤية)."(ينظر التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التاهيلي 2007)
- "تعرف انواع الكتابات النثرية الحديثة وخصوصياتها البنائية" (ينظر التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي 2007)

2. قطب العلوم والتكنولوجيا:

يهدف البرنامج المسطر لـ" قطب العلوم والتكنولوجيا" إلى تعرف المتعلم على بعض أنماط النصوص، وإلى انفتاحه على بعض القضايا المعاصرة. والملاحظ في البرامج الموجهة لهذا القطب الحضور القوي للنصوص النثرية، والحجاجية منها بخاصة، بينما يبقى حضور الخطاب الشعري حضورا باهتا في كافة أطوار الدراسة بهذا القطب.

وسنقف على هذه الجوانب من خلال جرد مختلف الاختيارات التربوية للنصوص في هذا القطب وفق الجداول التالية:

برنامج مكون النصوص في الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا			
مجزوءة الحكي	نص سردي	نص وصفي	نص حواري
مجزوءة الحجاج	نص حجاجي	نص إعلامي	نص تخييلي
مجزوءة قضايا معاصرة	العولمة	الثقافة الحقوقية	الاتصال والتواصل
مجزوءة الشعر	الثقافة البصرية	الشعر والحرية	الشعر والمدينة

تحكمت في الاختيارات البيداغوجية للنصوص في برنامج الجذع المشترك –علوم وتكنولوجيا مجموعة من الاهداف أبرزها (ينظر التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي 2007، منطلقات بناء البرنامج):

- تعرف المتعلم على بعض أنماط النصوص من خلال مكوناتها البنائية ووظائفها الخطابية.
- انفتاح المتعلم على قضايا معاصرة وخطابات متداولة.

برنامج مكون النصوص في السنة الأولى باكالوريا مسلك العلوم والتكنولوجيا			
مجزوءة أنواع الخطاب	الخطاب الإشهاري	الخطاب الصحفي	الخطاب السياسي
مجزوءة قضايا معاصرة	الإنسان والتنمية	الإنسان والتكنولوجيا	الإنسان ومشاكل الهجرة

مجزوءة مفاهيم	الحداثة	التواصل	الإبداع
مجزوءة قيم في الشعر العربي	التضامن	التسامح	الجمال

يستمد برنامج النصوص في السنة الأولى علوم وتكنولوجيا أسسه من مبادئ تضمنها كل من الميثاق الوطني للتربية والتكوين والكتاب الأبيض، تجسدها أهداف مؤطرة من أبرزها(ينظر التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي 2007، القسم الثالث، الفصل الثالث: برنامج اللغة العربية للسنة الأولى مسلك العلوم والتكنولوجيا):

- تعرف المتعلم على بعض أنواع الخطاب، وتمثل بعض المفاهيم الإشكالية المرتبطة بظواهر فكرية واجتماعية وإنسانية.
- انفتاحه على بعض القضايا المعاصرة.
- تدريبه على تذوق النصوص الإبداعية، الشعرية منها على الخصوص.

برنامج مكون النصوص في السنة الثانية باكالوريا مسلك العلوم والتكنولوجيا			
مجزوءة :العولمة	الهوية الثقافية	مجتمع المعرفة	حوار الثقافات
مجزوءة الديمقراطية	التربية والتكوين	الثقافة السياسية	المجتمع المدني
مجزوءة جمالية الفنون الأدبية	الشعر	القصة	المسرحية
مجزوءة جمالية الفنون البصرية	السينما	المعمار	التشكيل

تحكمت في الاختيارات المرتبطة بالنصوص القرائية في السنة الختامية من مسلك العلوم والتكنولوجيا مجموعة من الاعتبارات والأهداف تتمثل في:

- تنمية وعي المتعلم ببعض القضايا الفكرية المعاصرة.
- تنمية الذوق والثقافة الفنيين لدى المتعلم من خلال تعرفه على جمالية بعض الفنون، من مثل المسرح والشعر والقصة والسينما...

❖ **خلاصة:**

من خلال الجرد التي قمنا به لمختلف النصوص المدرجة في برامج الجذع المشترك وفي سلك الباكالوريا سواء فيما يتعلق بقطب الآداب والعلوم الإنسانية، أوقطب العلوم والتكنولوجيا، ومن خلال دراسة المنطلقات والأسس المتحكمة في الاختيارات الخاصة بمكون النصوص، يتبين ما يلي:

✓ **قطب الآداب والعلوم الإنسانية:**

- الاعتماد في الجذع المشترك على معيار التنميط (سردي- وصفي- حواري- حجاجي)،ومعيار التجنيس(نثر- شعر) بالإضافة إلى المعيار التاريخي (الشعر العمودي- شعر التفعيلة).
- الاعتماد في اختيار النصوص في السنة الاولى والسنة الختامية من سلك الباكالوريا على معيار تاريخي(تاريخ الأدب) في اختيار النصوص، وعلى معيار التجنيس كذلك(شعر- نثر) مع التركيز على الأشكال القديمة في الأدب العربي في السنة الأولى، وعلى الأشكال الأدبية الحديثة في السنة الختامية.

✓ **قطب العلوم والتكنولوجيات:**

- الاعتماد في الجذع المشترك على معيار النمط (الحكي- الحجاج)، وعلى معيار التجنيس (شعر- نثر) بالإضافة إلى المعيار التيماتي (thématique)(العولمة- الاتصال والتواصل...)
- بالنسبة للسنة الأولى من سلك الباكالوريا تم اعتماد معيار التجنيس(شعر- نثر) ومعيار المقصدية(la visée) (الخطاب الإشهاري- الخطاب السياسي- الخطاب الصحفي)، بالإضافة إلى معيار الموضوع(الإبداع- التواصل- الحداثة).
- بالنسبة للسنة الثانية من سلك الباكالوريا تم اعتماد معيار النوع(GENRE) (مقالة فكرية حجاجية أو تفسيرية- نص إبداعي) والمعيار التيماتي(thèmatique) (العولمة أبعاد وتحديات- الديمقراطية: قضايا ورهانات)، والملاحظ أنه في برنامج السنة الختامية تصبح النصوص أكثر تخصصا في مجال معين، مما يعني استحضار اكتساب الآليات المنهجية والمعرفية التي تمكنه من تعميق النقاش في مجال معين: تخصيص مجزوءة للعولمة، وأخرى للديمقراطية.

VIII. قراءة في نتائج الاستبيان:

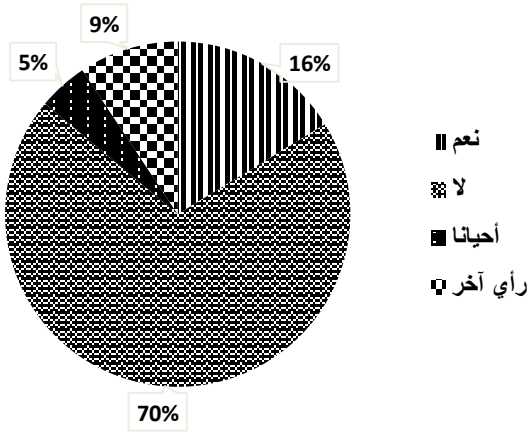
أجري الاستبيان- كما تمت الإشارة إلى ذلك آنفا- الكترونيا، وشارك فيه عينة من أساتذة اللغة العربية في سلك الثانوي التأهيلي، مارسوا تدريس اللغة العربية بمكوناتها، وقد أفضى إلى نتائج سنتناولها وفق المجالات نفسها التي تم بناء الاستبيان وفقها.

1. العادات القرائية وأثرها في الصعوبات:

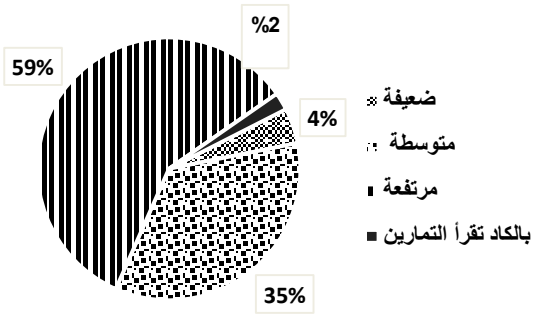
أسفرت نتائج هذه المرحلة على النتائج التالية:

الوثيقة1:العادات القرائية وأثرها في الصعوبات

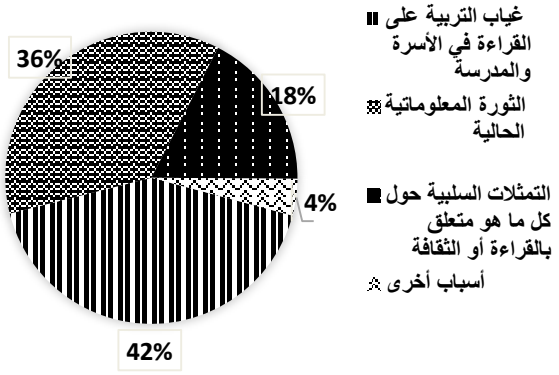
هل تجد لدى المتعلمين رغبة في القراءة؟



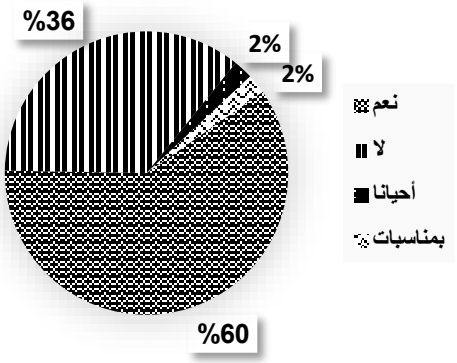
ما تقييمك لنسبة العزوف عن القراءة في الفصول التي سبق أن درستها؟

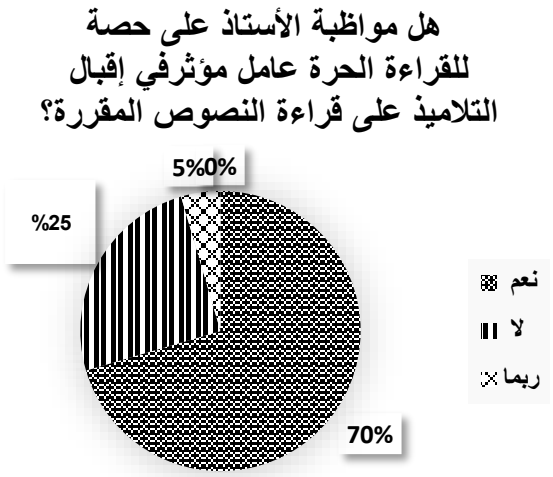


ما سبب العزوف عن القراءة في صفوف التلاميذ من منظورك الخاص؟



هل تواظب على برنامج حصة للقراءة الحرة؟





تبين من خلال آراء السادة أساتذة اللغة العربية الذين شملهم الاستطلاع أن أغلبية المتعلمين لا يظهرون أي رغبة في ممارسة فعل القراءة (سواء قراءة مقاطع نصية أو قراءة مؤلفات وكتب)(% 70)، وهذا ما يفضي إلى القول بوجود عزوف عن القراءة بنسب مرتفعة في صفوف المتعلمين أقر به ما يربو على 60 %من الأساتذة موضوع الدراسة. وبخصوص أسباب هذا العزوف الذي أضحى ظاهرة ملموسة، فقد أرجعت نسبة مهمة ذلك إلى غياب التربية على القراءة سواء في الأسرة أو المدرسة(46%)، وإلى ثورة المعلوميات والاتصال التي اجتاحت العالم في الآونة الأخيرة(36%)، إذ أصبح الحصول على المعلومة وتداولها أمرا يسيرا لا يحتاج من المتعلم التنقيب في الكتب بما يتطلبه ذلك من جهد فكري؛ إذ تكفيه نقرة زر ليحصل عليها ويتقاسمها مع الآخرين.

وبخصوص علاقة الأستاذ بفعل القراءة، فقد أجاب أغلبية الأساتذة بأنهم لا يواظبون على حصة منتظمة للقراءة (60%)، على الرغم منقناعة أغلبيتهم الساحقة(69,8%) بكون مواظبة الأستاذ على هذه الحصة القرائية محفز للمتعلمين على فعل القراءة.

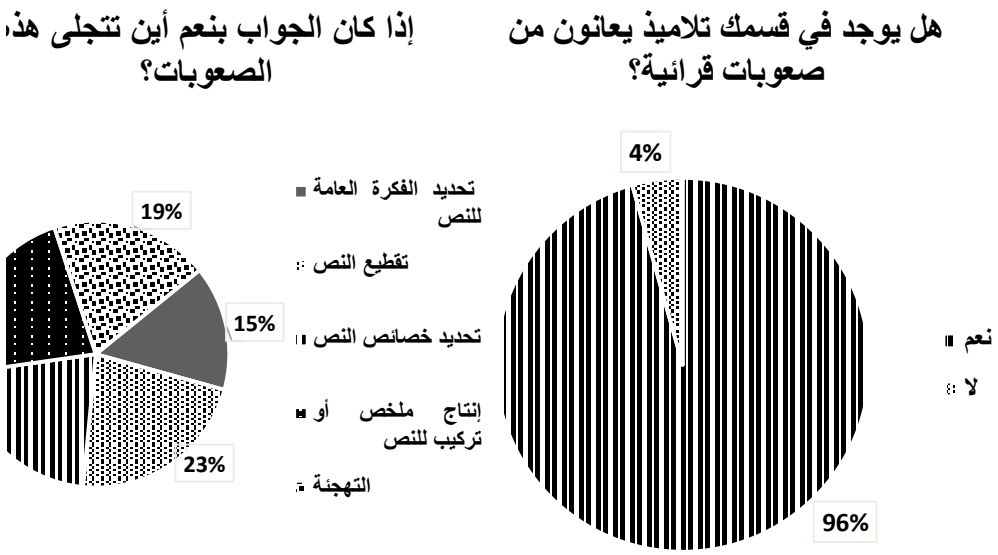
- **استنتاج جزئي:نستنتج مما سبق أن**
  - الإحجام عن القراءة ظاهرة مستفحلة في صفوف المتعلمين نتيجة مجموعة عوامل من مثل نمط التربية السائد داخل الأسر، والثورة التكنولوجية التي اجتاحت المجتمعات فغيرت العادات الحياتية، بما في ذلك العادات القرائية.

- الإحجام عن القراءة تمس شريحة واسعة من المدرسين، مما يؤثر سلبا على إقرائهم النصوص، لاسيما أمام مساهمة الكتاب المدرسي في استفحال هذه الظاهرة، باقتراحه نصوصا تكفي المدرس عناء البحث والإعداد.

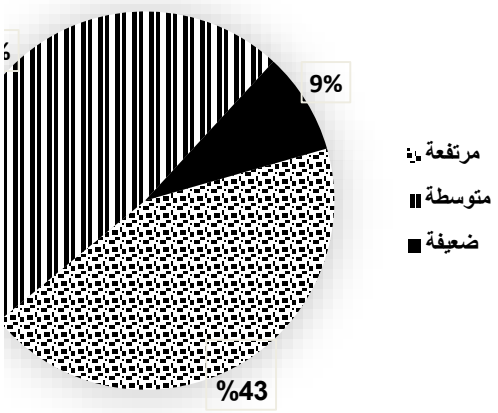
2. مرحلة التشخيص:

حاولنا من خلال الأسئلة المطروحة في هذا المحور الوقوف على الوجود الفعلي للصعوبات القرائية، وذلك كي يتسنى لنا التخلص من تلك الملاحظات التي تثبت وجود هذه الصعوبات بشكل انطباعي في غياب أدلة واقعية. وقد جاءت النتائج على النحو الآتي:

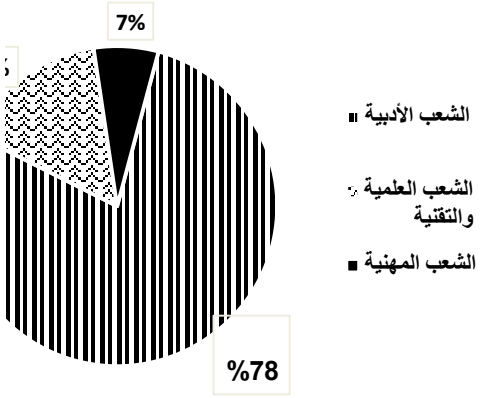
الوثيقة2: تشخيص الصعوبات القرائية



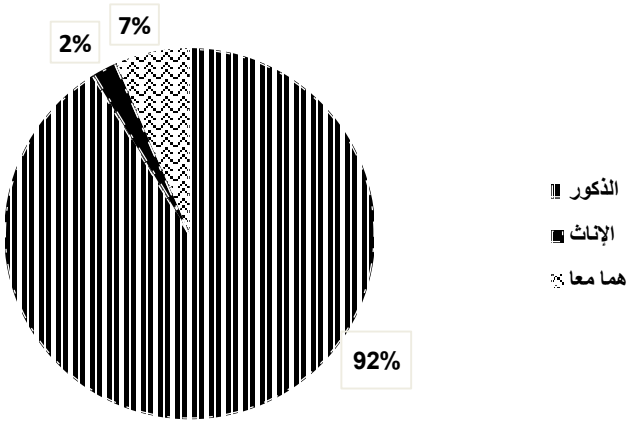
ما تقييمك لنسبة المتعلمين الذين يعانـ
من الصعوبات القرائية؟



ما الشُّعَب التي تعاني أكثر من غيره
من هذه الصعوبات؟



ما الجنس الذي يعاني أكثر من هذه الصعوبات؟



أثبتت النتائج أن هذه الصعوبات واقع لا مناص منه عند المتعلمين في سلك الثانوي التأهيلي بحسب رأي 95% من الأساتذة المستجوبين، وتبقى نسب المتعلمين التي تمسها هذه الصعوبات نسبا مهمة؛ (47,8%) من العينة المستجوبةتشيرإلى أنها نسبة متوسطة، و43,5% منهاتقرّ بوجود نسب مرتفعة من المتعلمين الذين يعانون منها.

وفي محاولة تجلية المكامن التي يراها الأساتذة مؤشرات على وجود هذه الصعوبات، تبين أن الصعوبات لها تجليات في مختلف المقاطع التعليمية التعلمية وبنسب متقاربة جدا(22% من الأساتذة يرون أن الصعوبات تتجلى في عدم القدرة على تقسيم النص إلى وحداته الدلالية، و22% منهم كذلك ترى تجليها على مستوى عدم القدرة على إنتاج ملخص لمضامين النص وخصائصه المميزة، بينما 21%تقر بأنها تتمظهر في عدم القدرة على تحديد أهم الخصائص المميزة للنص، أما 19% منهم فترى أن الصعوبات تبدأ في عدم القدرة على التهجئة، أما 15%فترى أن الصعوبات تكمن في جميع مراحل القراءة المنهجية للنصوص بدءا بالملاحظة وانتهاء بالتركيب والتقويم).

وأثبتت الدراسة في هذا المحور أن الشعب الأدبية هي الشعب الأكثر صلة بهذه الصعوبات(بحسب رأي 83,7%)، كما أثبتت أن الذكور هم الأكثر صلة بهذه الصعوبات (93.3%).

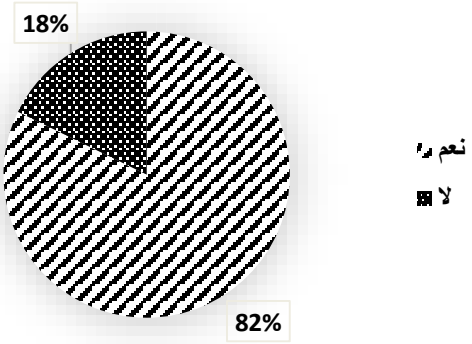
- **استنتاج جزئي:**
  - تفرض الصعوبات القرائية نفسها واقعا مفروضا في صفوف نسب مهمة من المتعلمين بسلك التعليم الثانوي التأهيلي.
  - تخترق الصعوبات القرائية كافة المستويات المهارية والمنهجية للمتعلم في علاقتها بقراءة النصوص، بدءا بفعل القراءة وانتهاء ببناء معنى النص قبل إعادة تشكيله.
  - تمس الصعوبات القرائية الشعب الأدبية أكثر، وبالنظر إلى معيار الجنس فهي تمس الذكور أكثر من الإناث، وهي مسألة تحتاج إلى معالجة مستعجلة لأن الفئة المعول عليها في الإنتاج الأدبي والتخصص في مجاله هي الأكثر مواجهة لصعوبة القراءة بما فيها مشكل الإقبال ومشكل التهجي. كما أن تأثير الجنس في الموضوع يستدعي مراجعة الموضوعات المبرمجة في ضوء مقاربة النوع، لمعرفة السر وراء نفور الذكور من الموضوع: هل هو ناتج عن النص في ذاته أم هو تأثير ناتج عن عوامل خارجية؟.

3. أنماط النصوص وعلاقتها بالصعوبات القرائية:

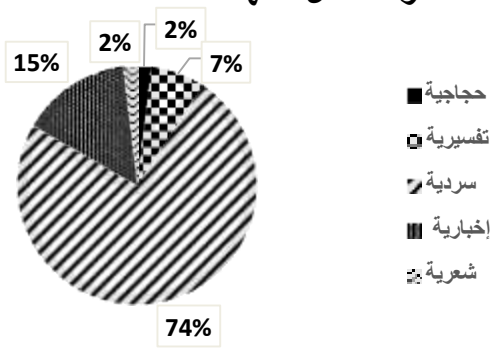
بغرض قياس مدى تأثير نمط النص في درجة الصعوبات، وبغية الإجابة عن سؤال(هل الصعوبات القرائية لها نفس الدرجة بغض النظر عن نمط النص وموضوعه؟ أم أن النصوص تتفاوت في درجات الصعوبات التي تطرحها أمام المتعلم؟) طرحت أسئلة هذا المحور، فأفضت النتائج إلى ما يلي:

الوثيقة3: أنماط النصوص وعلاقتها بالصعوبات القرائية

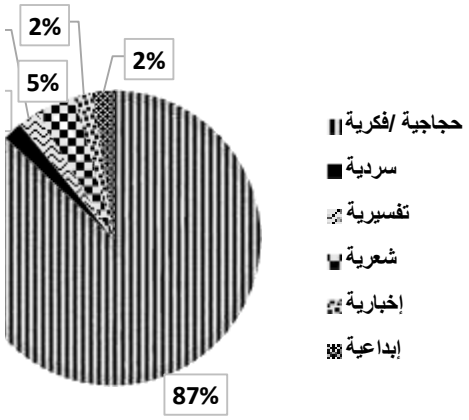
هل يتفاعل المتعلمون بوتيرة واحدة مع النصوص المقررة جميعها؟



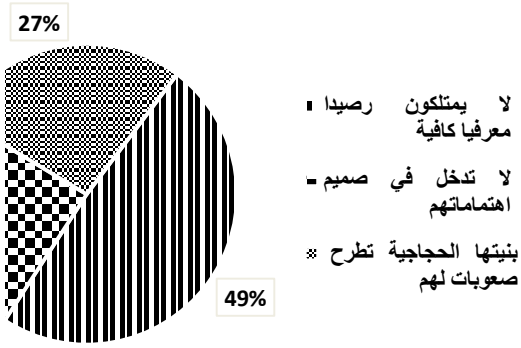
ما طبيعة النصوص التي يقبل المتعلمون أكثر على قراءتها والتفاعل معها؟



ما طبيعة النصوص التي تطرح صعوبات جمة بالنسبة للمتعلمين؟



ما سبب نفور المتعلمين من بعـ النصوص الحجاجية التي تعالج مواضـ معقدة؟



أفضت النتائج إلى أن المتعلمين لا يتفاعلون بالوتيرة نفسها مع النصوص جميعها(82,2 % من الأساتذة عبروا عن هذا الرأي)، ويعني هذا تفاعلهم بشكل إيجابي مع بعض أنماط النصوص، ونفورهم من بعضها الآخر؛ يتفاعل المتعلمون – حسب رأي 74,1% من الأساتذة المستجوبين- بشكل خاص مع النصوص السردية، بينما لا يعقدون علاقات جيدة مع النصوص الفكرية الحجاجية (حسب رأي 88,9%) لأنهم لا يمتلكون رصيدا معرفيا وذهنيا يمكنهم من التفاعل الإيجابي معها.

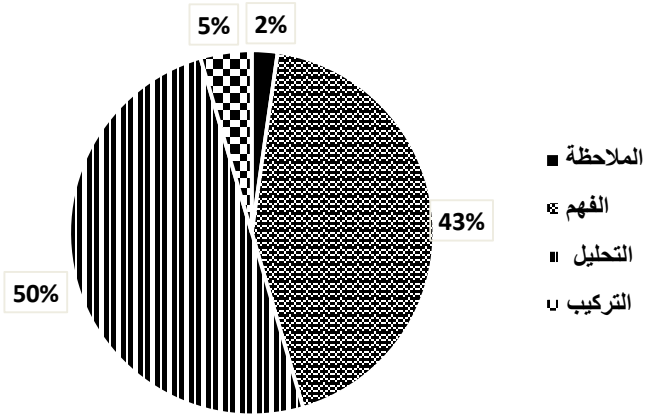
- **استنتاج جزئي:**
  - تتعلق الصعوبات القرائية بنمط النص المقروء، فالنص الحجاجي- بالنظر إلى بنيته الموسومة بالتعقيد والاستضمار- يطرح صعوبات جمة لدى المتعلمين، بينما تعتبر النصوص السردية نصوصا مفضلة بالنسبة إليهم.هذا فضلا عن طبيعة الموضوعات والقدرة على تجسيد النص ومسرحته وتمثل قضاياه لاسيما القريبة من اهتمامات المتعلمين وتطلعاتهم.
  - كلما كان إقبال المتعلم على النص بتلقائية وبشغف كلما أصبحت مسألة الصعوبات القرائية أقل شأنا، والعكس صحيح.

4. **العوامل المؤثرة في الصعوبات القرائية:**

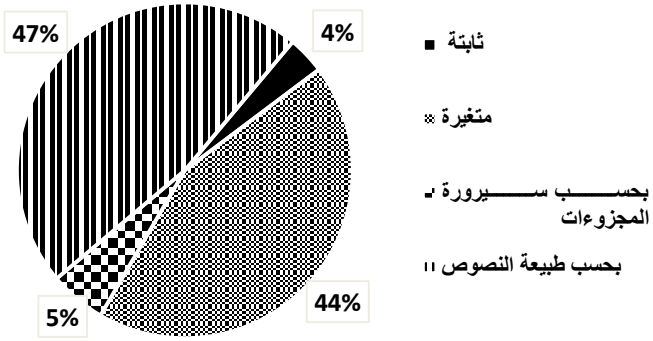
يروم هذا المحور البحث عن المتغيرات التي تؤثر في الصعوبات القرائية، وقد جاءت نتائجه كالآتي:

الوثيقة4: العوامل المؤثرة في الصعوبات القرائية

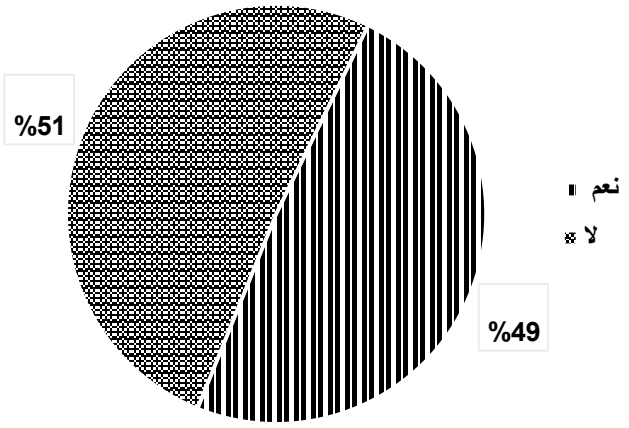
ما المرحلة المنهجية الأكثر صلة في نظرك بهذه الصعوبات؟



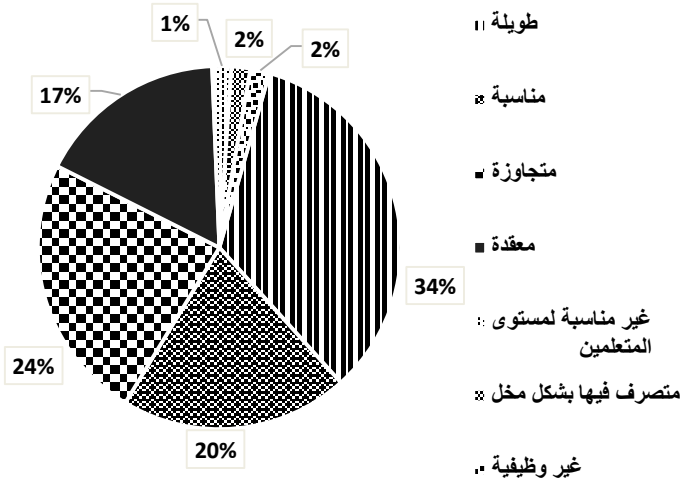
هل درجة هذه الصعوبات ثابتة أم متغيرة؟



هل للترتيب المقترح في نظرك للنصوص أثر في ظهور هذه الصعوبات؟



كيف تجد النصوص المقترحة في الكتاب المدرسي؟



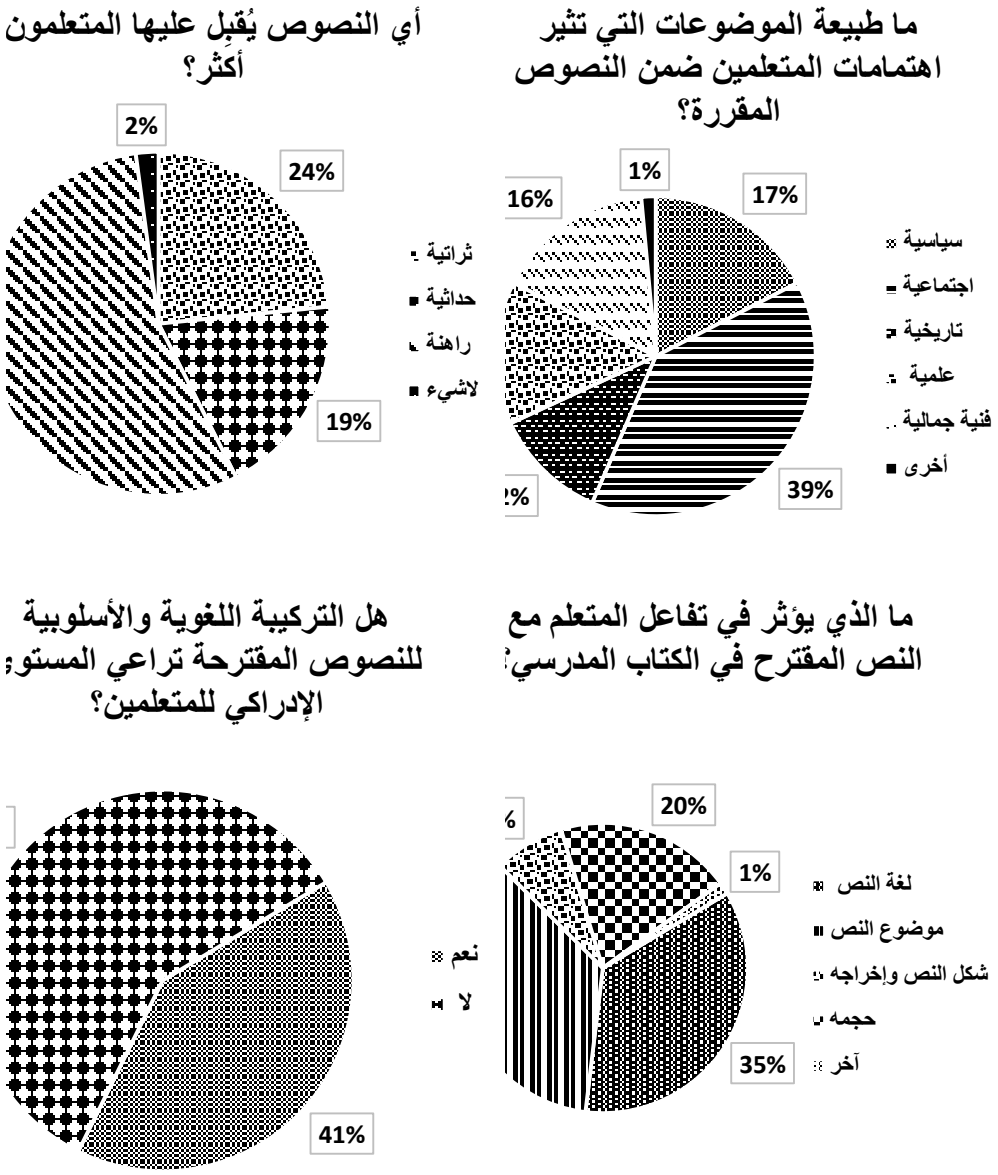
- الصعوبات ليست لها درجة ثابتة، بل هي متغيرة بحسب طبيعة النصوص(حسب 47,3% من الأساتذة المستجوبين)، وبحسب مسار المجزوءات، فكلما تقدمنا في تقديم مضامين البرنامج كلما صارت نسبة الصعوبات أقل).
- أن الترتيب المقترح للنصوص في الكتاب المدرسي ليس له أي علاقة بظهور الصعوبات واستمرارها(حسب 51،1% من الأساتذة المستجوبين).
- أن الصعوبات تعقد الصلة بالنصوص المقترحة في ذاتها؛ إذ يرى الأساتذة أنها طويلة أو متجاوزة، أو أنها لاتناسب قدرات المتعلمين؛ لا تتدرج في صعوبتها ولا تحفز على القراءة، كما أنها في أغلبيتها مجتثة من سياقاتها(ينظر المبيان الخاص بذلك).

➢ **استنتاج جزئي:**

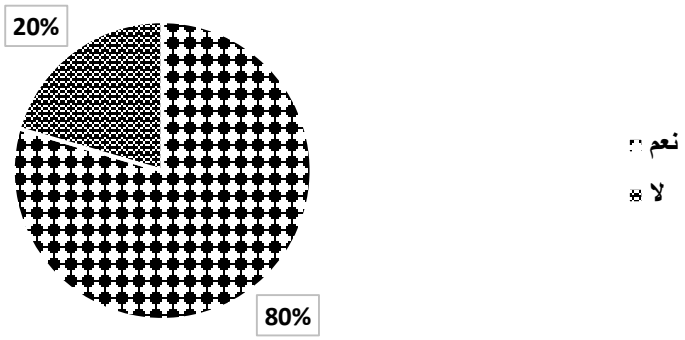
- ترتبط الصعوبات القرائية بمتغيرات عدة أبرزها طبيعة النص وحجمه وراهنيته وملاءمته لمستوى المتعلمين، علاوة على مدى حفاظ طريقة اقتباسه (نقصد بالاقتباس عملية النقل الحرفي أو النقل مع بعض التصرف لنص من مصدره الأصلي. وتحمل هذه العملية مجموعة من المخاطر، حيث يمكن لاقتباس لايراعي الشروط الضرورية(اجتثاث النص من سياقه مثلا) أن يخل(كثير أو قليلا) بمدارات الحديث في النص من مصدره الأصل لاتساقه وانسجامه).

5. بنية النص وعلاقتها بالصعوبات القرائية:

الوثيقة5: بنية النص وعلاقته بالصعوبات



هل يساعد نظام التفقير في النصوص المقترحة المتعلم على فهم النصوص؟



الهدف من أسئلة هذا المحور بيان أثر موضوع النص وراهنيته، علاوة على بنيته اللغوية والأسلوبية في إقبال المتعلمين عليه وتيسير قراءته. تبين من خلال ذلك ما يلي:

- أغلبية الأساتذة(39,1%) يلمسون تفاعلا إيجابيا للمتعلمين مع المواضيع الاجتماعية، وبدرجة أقل مع النصوص ذات الطابع السياسي(17,4%)، أو الفني الجمالي(15,9%)، أو العلمي(14,5%).
- تشكل راهنية النص عاملا إيجابيا في إقبال المتعلم على النص(حسب رأي 55,3%من الأساتذة)، بينما تفاعله مع النصوص التراثية يبدو أقل (23,4% فقط من الأساتذة المستجوبين).
- تشكل لغة النص وموضوعه عاملين مهمين في إثارة المتعلم وحفزه على القراءة (35,5% لكل من العاملين) بينما يبدو متغير الحجم أو الشكل الطباعي أقل تأثيرا في فعل القراءة.
- بخصوص مدى مراعاة التركيبة اللغوية والأسلوبية للنصوص المقترحة في الكتب المدرسية للمستويات الإدراكية للمتعلمين يرى أغلب الأساتذة(59,1%) أن هذه النصوص لا تراعي مستوى المتعلم الإدراكي، فهي إما معقدة مستعصية، وإما بسيطة إلى حدّ الابتذال.

➢ **استنتاج جزئي:**

- تشكل راهنية النص ولغته وموضوعه متغيرات مهمة في إقبال المتعلمين على قراءته، والتفاعل معه بشكل إيجابي. وتبعا لذلك يمكن لهذه العناصر أن تكون مصدر الصعوبات القرائية أو حلا لتلافيها.

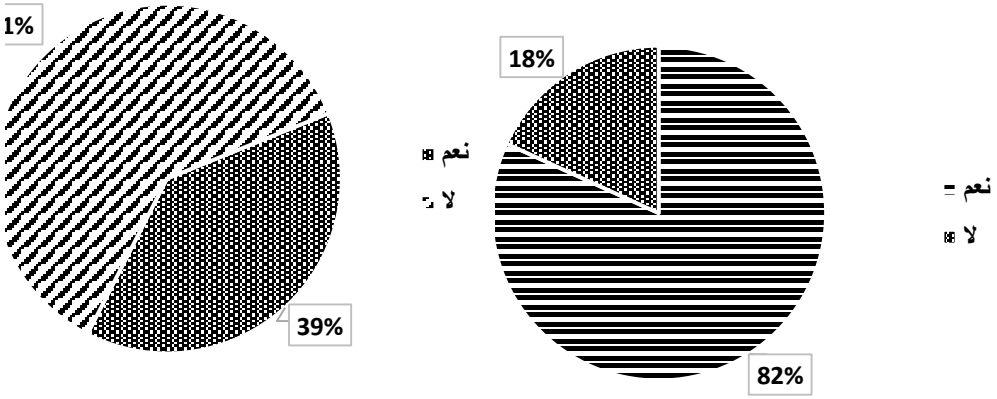
- لا تراعي النصوص المقترحة في الكتب المدرسية بسلك الثانوي التاهيلي المستويات الإدراكية للمتعلمين ولا ميولاتهم.

6. **الممارسة الصفية وعلاقتها بالصعوبات القرائية:**

تمحورت الأسئلة المطروحة في هذا المحور حول دور مدرس اللغة العربية والطرائق التي ينتهجها في ظهور أو غياب الصعوبات القرائية، وقد أفرزت نتائج هذا المحور ما يلي:

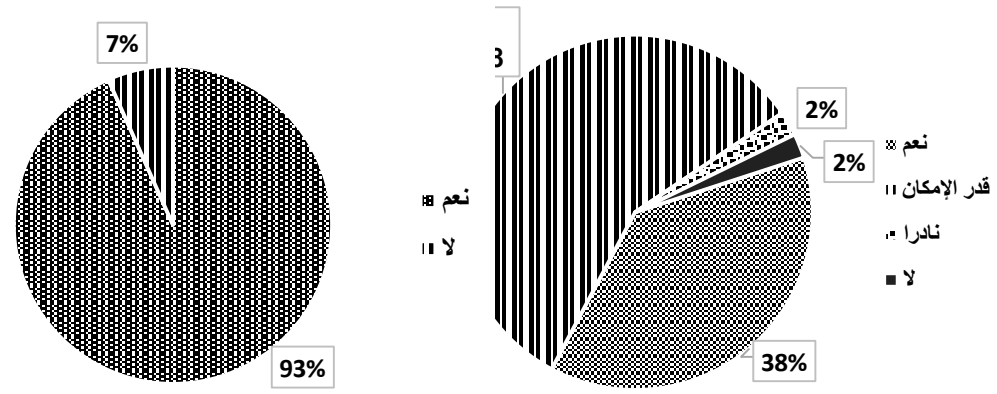
الوثيقة6:الممارسة الصفية وعلاقتها بالصعوبات القرائية

هل تلزم تلاميذك بإعداد قبلي لدرس هل يلتزم التلاميذ بالإعداد القبلي؟ النصوص؟

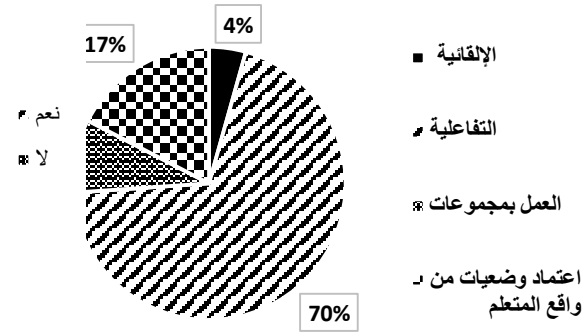


هل تتبنى مقاربة للنص بحسب نمطه وموضوعته؟

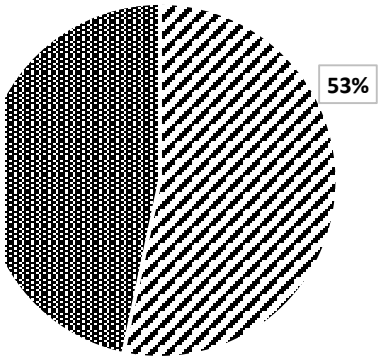
هل تستحضر وجود جسور بين المواد الدراسية المقررة(الكفاية المستعرضة)؟



ما نوع طريقة التدريس التي تجعل المتعلمين أكثر تفاعلا مع درس النصوص؟



هل تتبنى مشروعا قرائيا في قسما



- الأغلبية الساحقة من الأساتذة المستجوبين (81,8%) يلزمون تلامذتهم بإعداد قبلي لدرس النصوص، لكن أغلبيتهم (61,4%) يلاحظون أن المتعلمين لا يلتزمون بهذا الإعداد مما يعني اقتحام المتعلم للنص دون أي فكرة مسبقة عنه وعن موضوعه.
- أغلبية الأساتذة (حوالي 60%) يحاولون مقاربة النص بحسب نمطه وموضوعه.
- أغلبية الأساتذة (71,1%) يرون في الطريقة التفاعلية الطريقة المثلى لجعل المتعلمين يتفاعلون بشكل أفضل مع درس النصوص.
- أكثر من نصف الأساتذة بقليل(53,3%) يتبنون مشروعا قرائيا داخل الفصول المسندة إليهم، بينما نسبة منهم لا تتبني أي مشروع قرائي(46,7%).

➢ **استنتاج جزئي:**

- لا يلتزم معظم المتعلمين بإعداد قبلي للدروس، درس النصوص بخاصة، مما يعني أن العملية التعليمية التعلمية متمركزة في الأنشطة الصفية لا تتعداها إلى غيرها(أنشطة موازية- عمل خارج الفصل...).وهنا ينبغي إعادة النظر في معنى الإعداد القبلي: ماذا يطلب من التلميذ وكيف؟ وهو سؤال كفيل بإيجاد بديل يحفز على الإعداد، بدل تلك الأسئلة المبتذلة من صاحب النص؟ وما الفكرة العامة؟ وقطع النص الى فقرات جزئية؟ التي تبدو عقيمة ومتجاوزة. إلى تحفيز المتعلم إلى استثمار ملكاته ومداركه في فك خيوط النص.
- يحاول أغلب الأساتذة مقاربة النص مقاربة نوعية بحسب نمطه، كما أنهم يرون في الطريقة التفاعلية(تختلف هذه الطريقة عن الطريقة التلقينية التقليدية التي تقوم على جهد المدرس لوحده،

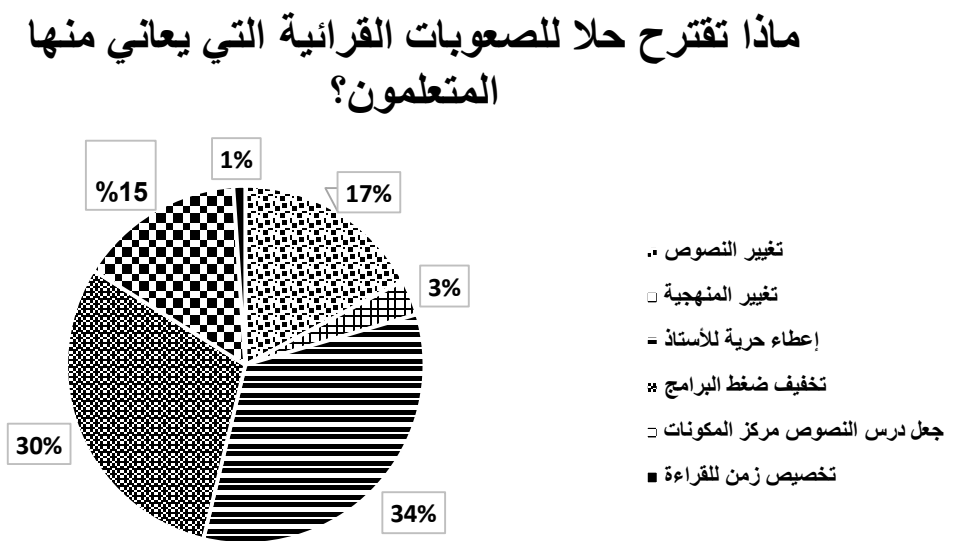
وتقتضي الطريقة التفاعلية مشاركة المتعلم إلى جانب المدرس في بناء الدرس عن طريق الحوار والمناقشة، او عن طريق المساهمة في حل إشكال فكري ينتج عنه نشاط تعلمي(حل المشكلات)، أو عن طريق التعليم بالاكتشاف أو عن طريق التعليم التعاوني.) شكلا ديداكتيكيا مثاليا لبناء المعنى في درس النصوص.

- تعميم العمل بالمشروع القرائي لا يزال حلما بعيد المنال في المدرسة المغربية.

7. اقتراحات الأساتذة والأستاذات للتغلب على الصعوبات القرائية:

اقترح الأساتذة المستجوبون مجموعة من الإجراءات العملية للتغلب على الصعوبات القرائية التي تطرحها تدريسية درس النصوص بالسلك الثانوي التأهيلي، وهي إجراءات نابعة من تجاربهم في الفصول الدراسية وهذا هو مكمن أهميتها. جاءت هذه الاقتراحات كالتالي:

الوثيقة 7: الحلول والبدائل للتغلب على الصعوبات القرائية



8. خلاصات واستنتاجات عامة وحلول:

تقودنا نتائج الدراسة الميدانية التي أجريناها إلى مجموعة من الخلاصات والاستنتاجات، وتبعا لذلك إلى اقتراح حلول وبدائل تحد من الصعوبات القرائية عند المتعلمين، أو تخفف من حدتها في حال وجودها.

- **خلاصات واستنتاجات:**
  - تفرض الصعوبات القرائية نفسها واقعا مفروضا في صفوف نسب مهمة من المتعلمين بسلك التعليم الثانوي التأهيلي.
  - للصعوبات القرائية ارتباط عضوي بظاهرة العزوف عن القراءة المنتشرة في صفوف المتعلمين، الذي تكتفي أغلبيتهم الساحقة بما يُدَرَّس داخل فصول الدراسة، وفي صفوف الأساتذة الذين يكتفون هم أيضا بالنصوص المقترحة في الكتاب المدرسي(إجبارا أو اختيارا) مع الالتزام الصارم والجاف بتوظيف الأنشطة المرافقة لها من أجل إقرائها.
  - الإحجام عن القراءة ظاهرة مستفحلة في صفوف المتعلمين نتيجة مجموعة عوامل نحو نمط التربية السائد داخل الأسر، والثورة التكنولوجية التي اجتاحت المجتمعات فغيرت العادات الحياتية، بما في ذلك العادات القرائية.
  - تتخذ الصعوبات القرائية مجموعة أشكال(صعوبات في فهم مضامين المقروء- أو في تكثيف هذه المضامين- أو في تحليل مقاطع من النص- أو في توظيف المعلومات المتضمنة في وضعيات مشابهة)، كما أنها تظهر في كافة المستويات المعرفية والمهارية والمنهجية للمتعلم في علاقتها بقراءة النصوص، بدءا بفعل القراءة نفسه، وانتهاء ببناء معنى النص قبل إعادة تشكيله وهذا اكثر الصعوبات انتشارا في صفوف المتعلمين.
  - تمس الصعوبات القرائية الشعب الأدبية أكثر، وبالنظر إلى معيار الجنس فهي تمس الذكور أكثر من الإناث.
  - تنتج الصعوبات القرائية عن نمط النص المقروء، فالنص الحجاجي- بالنظر إلى بنيته الموسومة بالتعقيد والاستضمار- يطرح صعوبات جمة لدى المتعلمين، بينما تعتبر النصوص السردية نصوصا مفضلة بالنسبة إليهم لأنها تتيح المسرحة وتساعد على الخيال.
  - كلما كان إقبال المتعلم على النص بتلقائية وشغف كلما أصبحت مسألة الصعوبات القرائية أقل شأنا، والعكس صحيح.
  - ترتبط الصعوبات القرائية بمتغيرات عدة أبرزها طبيعة النص وحجمه وراهنيته وملاءمته لمستوى المتعلمين، علاوة على مدى حفاظ عملية اقتباسه من مصدره الأصل اتساقه وانسجامه.
  - تشكل راهنية النص ولغته وموضوعه متغيرات مهمة في إقبال المتعلمين على قراءته، والتفاعل معه بشكل إيجابي. وتبعا لذلك يمكن لهذه العناصر أن تكون مصدر الصعوبات القرائية أو حلا لتلافيها.
  - لا تراعي النصوص المقترحة في الكتب المدرسية بسلك الثانوي التأهيلي المستويات الإدراكية للمتعلمين ولا تستحضر اهتماماتهم.

- لا يلتزم معظم المتعلمين بإعداد قبلي للدروس، وبخاصة درس النصوص، مما يعني أن العملية التعليمية التعلمية متمركزة في الأنشطة الصفية لا تتعداها إلى غيرها(أنشطة موازية- عمل خارج الفصل...).
- يحاول أغلب الأساتذة مقاربة النص مقاربة نوعية بحسب نمطه، وتبقى هذه المقاربات المعتمدة في أغلبها مجرد اجتهادات نابعة من التجربة المهنية لهؤلاء الأساتذة في ظل غياب شبه تام للتكوين المستمر. ويرى هؤلاء في الطريقة التفاعلية شكلا ديداكتيكيا مثاليا لبناء المعنى في درس النصوص.
- العمل بالمشروع القرائي لايزال حلما بعيد المنال في المدرسة المغربية.

2. بدائل وحلول:

انطلاقا مما توصلنا إليه بخصوص مكامن الصعوبات القرائية عند متعلمي السلك الثانوي التأهيلي، وأسبابها علاوة على مختلف الأطراف المسؤولة عن نشأتها، فإننا سنعمل على اقتراح بدائل تتوخى جعل درس القراءة درسا ناجحا مفيدا وماتعا بالنسبة للأستاذ، خصوصا مع احتلاله الصدارة بين مكونات اللغة العربية، سواء من حيث حيزه الزمني، أو من حيث التنقيط (50 في المئة من الحيز الزمني زمن النقط الموضوعة لاختبارات اللغة العربية). تنتظم هذه البدائل وفق المكون الأخير(الأطراف المسؤولة عن الصعوبات).

➢ بخصوص الكتاب المدرسي:

- ينبغي إعطاء هامش أكبر من الحرية للأستاذ في اختيار النصوص الملائمة لمتعلميه، وعدم تقييده بنصوص الكتاب المدرسي، التي قد لا يتفق مع اختيارها لكنه يجد نفسه مجبرا على إقرائها لمتعلميه.
- ينبغي التخفيف من الضغط الزمني الذي يمارسه الكم الهائل من النصوص على أداء الأستاذ خصوصا في المستويات الإشهادية في اللغة العربية(السنة الأولى باكالوريا علوم، والسنة الثانية مسلك الآداب والعلوم إنسانية)، فيجد نفسه مخلا بكثير من جوانب تحليل النصوص.
- ينبغي إعادة النظر في النصوص المقترحة بالكتاب المدرسي، لتتلاءم مع ميولات المتعلمين وحاجاتهم المعرفية والوجدانية، ولتتلاءم أيضا مع مستوياتهم الإدراكية، من غير تعقيد معيق ولا ابتذال معيب.
- ينبغي جعل مكون درس النصوص منطلقا لباقي مكونات المادة بشكل فعلي، وليس مجرد أرضية لمناقشة الظواهر اللغوية في دروس علوم اللغة باختيار أمثلة من النص القرائي تتضمن توظيفا لهذه الظواهر بشكل غير وظيفي.ينبغي جعل درس النصوص محور درس اللغة العربية، بالنظر إلى

الأهمية التي يحتلها، سواء من حيث الحيز الزمني أو من حيث النقط المخصصة له في نقاط المراقبة المستمرة والامتحانات الإشهادية(50 بالمئة من النقطة لإجمالية للاختبارات).

➢ **بخصوص الأستاذ:**

- ينبغي إشراك الأستاذ في عملية انتقاء النصوص في الكتب المدرسية، أو منحه الحرية الكاملة في اختيار ما يناسب متعلميه من النصوص.
- ينبغي العناية بإمداد الأستاذ بالعدة البيداغوجية والديداكتيكية اللازمة لإقراء منهجي سليم للنصوص، وذلك عبر منفذ التكوين المستمر.
- ينبغي على الأستاذ التنويع في الأنشطة القرائية حتى لا يصير درس النصوص درسا روتينيا يعتمد خطوات منهجية آلية مهما كان نمط النص وموضوعته؛ نقصد بها تفعيل العمل بالمجموعات مثلا والتنويع في الطرائق الديداكتيكية بحب الحاجات والسياقات ، وهو ما يسمى في الديداكتيك مبدأ Principe Sundwich. وتحفيز المتعلمين على التفاعل عن طريق تمكينهم من مسرحة النصوص وتمثل الأحداث وتوظيف الخيال.
- ينبغي على الأستاذ – قدر الإمكان- بلورة مشروع قرائي داخل فصله يكون مجالا لتحسين العادات القرائية وتوجيهها عند المتعلمين؛ وملا يكون بطرق إبداعية تحفيزية يتخللها المسرح والتمثيل وتنظيم الرحلات إلى أماكن تؤرخ لأحداث النص أو تمثل قضاياه وأفكاره تمكن المتعلم من أن يعيد بناء الأحداث والأفكار من خلال المعاينة وافتراض ما وقع. وهذا مهم في بناء الفرضيات بوصفها عنصرا اساسا في التشجيع على القراءة والتفاعل مع المقروء.

➢ **بخصوص التوجيهات الرسمية والاختيارات التربوية:**

- ينبغي تنوير المدرسين والفاعلين التربويين عموما بشكل أفضل بخصوص الإطار النظري المعتمد في إقراء النصوص(القراءة المنهجية)، خصوصا إذا علمنا أن هذا المفهوم يبقى ملتبسا حتى في بلد نشأته فرنسا (ينظرعبد الرحيم كلموني 2005، ص61)، ويسهم حسب رأي الكثير من الباحثين في ضياع المعنى في المقروء، لاعتماده خطوات مدروسة سلفا.
- ينبغي إيلاء درس القراءة حقه في التوجيهات الرسمية منذ المرحلة الابتدائية بإعطائه الحيز الزمني الكافي والعدة اللازمة، عوض إثقال كاهل التلميذ/الطفل بعدد كبير من المواد الدراسية تجاور درس القراءة فتزاحمه مزاحمة تخل بدوره المركزي والاستراتيجي.
- ضرورة إدراج حصص خاصة بالقراءة الحرة داخل المكتبات، مع ما يتطلبه ذلك من تزويد مكتبات المدارس بالكتب والمؤلفات اللازمة والانفتاح على المكتبات الالكترونية التي تيسر الوصول إلى الكتاب، مع عقد شراكات مع مكتبات دولية تيسر الوصول إلى أحدث

النصوص لاسيما في مجال السرد ويكون عنصر تحفيز من خلال خلق فرص لتبادل المتعلمين وتمكينهم من زيارات للمكتبات وانفتاح على قراء من جنسيات مختلفة.

- إعادة النظر في نظام التقويم المعتمد بشكل يجعل للقراءة معنى، لأن شكل التقويم الحالي يكرس النفعية والبحث عن النجاح أو التميز بشتى الوسائل، من دون اكتراث لمفهوم التحصيل العلمي الهادف.
- ينبغي التفكير في الآليات المناسبة لجعل القراءة مسارا أساسيا في التعلم سواء داخل مادة اللغة العربية أو غيرها من المواد؛ بعبارة أخرى ينبغي التفكير في ترسيخ مفهوم "التعلم بواسطة القراءة".

➢ **بخصوص التلميذ:**

- ينبغي تحسين علاقة التلميذ بالمدرسة أولا، فإتلاف التلاميذ لتجهيزات مدرستهم واستمتاعهم بهذا الفعل، والاعتداء على العاملين بها والافتخار بذلك يثيرأسئلة كثيرة حول جدوى كل فعل تعليمي تعلمي.وهي وضعيات تؤكد حاجة المؤسسات الى التكوين في المجال النفسي والاجتماعي مع حضور اطباء ومتخصصين في المجالين داخل المؤسسات التعليمية.
- ينبغي تحسين علاقة التلميذ بالكتاب وبكل ما له علاقة بالقراءة عموما، فقد أصبح يحتل أسفل هرم الأفضليات عنده؛ فالهاتف الخلوي يغنيه عن كثير من الأشياء التي يحتاجها ناهيك عن الكتاب. وننوه هنا إلى أن معظم المؤسسات في أوربا الان تتجه نحو منع التلاميذ من حمل الهاتف الخلوي داخل المؤسسة التعليمية بل نلحظ ان هناك تظاهرات نظمها التلاميذ ضد اسراف الاباء في استعمال الهاتف الخلوي مما يقلل من اهتمامهم بأطفالهم. فالإدمان على وسائل التواصل الاجتماعي خطر يهدد مستقبل المتعلمين.
- ينبغي جعل التلميذ محور درس القراءة، فهو من عليه بناء المعرفة انطلاقا من المقروء، وهو من عليه الانفتاح على وضعيات جديدة(مشابهة او مختلفة) يوظف فيها ما اكتسبه من ها المقروء. ومن هنا ينبغي تحفيز التلاميذ من خلال تنويع الانشطة ومسرحة النصوص وتمكينهم من إبداع نصوص حية قد تتخذ أحيانا بديلا للنصوص المقررة، مع خلق وسائل للتحفيز.
- ينبغي توعية التلميذ بأن درس النصوص يعمل على إعداد القارئ كي ينتقل من قارئ متدرب إلى قارئ محترف، يستطيع جعل القراءة وسيلة للتعلم في كافة المجالات المعرفية(الرياضيات، الفلسفة، الفيزياء، العلوم الاجتماعية).

- احداث مراكز صحية داخل المؤسسات التعليمية للنظر في حالات التلاميذ الذين يعانون من مشكل التهجية سواء المؤقت أو المزمن فهو مرض قابل للعلاج. وبجانبه مرض الخجل والانطواء والعزلة وغيرها من المشكلات التي يعانيها التلاميذ وتؤثر في مستوى الأداء والإقبال على القراءة.

في الأخير ينبغي أن نتجاوز تبادل الاتهامات الى الانخراط الفعلي كل من جهته لتجاوز الازمة في إطار المواطنة الصالحة. فالإرادة الحقيقية وحب المجال والتطلع إلى مستقبل واعد لأجيال المستقبل كفيل بأن يحل المشاكل وهذا لن يتأتى إذا لم يضم المجلس الأعلى للتعليم ممثلين عن كل طرف من أطراف المنظومة.

ملحق البحث:

استمارة حول الصعوبات القرائية التي تطرحها طبيعة النصوص

العادات القرائية وأثرها في الصعوبات:

1. هل تجد لدى التلاميذ رغبة في القراءة:

   نعم..... لا.....

2. ما تقييمك لنسبة العزوف عن القراءة في الفصول التي سبق أن درستها؟

   - ضعيفة.....– متوسطة..... مرتفعة.....

3. ما سبب العزوف عن القراءة في صفوف التلاميذ من منظورك الخاص؟

   - غياب التربية على القراءة في الأسرة والمدرسة.....– الثورة المعلوماتية الحالية.....– التمثلات السلبية حول كل ما هو متعلق بالقراءة أو الثقافة عموما.....– أسباب أخرى اذكرها.....

4. هل تواظب على برنامج حصة للقراءة الحرة؟

   - نعم.....– لا.....

5. هل مواظبة الأستاذ على حصة للقراءة الحرة عامل مؤثرفي إقبال التلاميذ على قراءة النصوص المقررة؟

   - نعم.....– لا.....

مرحلة التشخيص:

1. هل يوجد في قسمك تلاميذ يعانون من صعوبات قرائية؟

   - نعم..... –لا .....

2. إذا كان الجواب بنعم أين تتجلى هذه الصعوبات؟

- في تحديد الفكرة العامة للنص.....– في تقسيم النص إلى وحدات دلالية....– في تحديد أهم خصائص النص (معجمية– أسلوبية– بيانية...).... – في إنتاج ملخص أو تركيب لمضامين النص وخصائصه..... – في فعل القراءة نفسه (التهجئة).....
- صعوبات أخرى.....– اذكرها.....

3. ما تقييمك لنسبة المتعلمين الذين يعانون من الصعوبات القرائية؟
   - مرتفعة..... متوسطة.....ضعيفة.....
4. ما الجنس الذي يعاني أكثر من هذه الصعوبات؟
   - ذكور..... – إناث.....
5. ما الشُّعَب التي تعاني أكثر من غيرها من هذه الصعوبات؟
   - الشعب الأدبية..... – الشعب العلمية والتقنية.....

أنماط النصوص وعلاقتها بالصعوبات القرائية:

1- هل يتفاعل المتعلمون بوتيرة واحدة مع النصوص المقررة جميعها(سردية– حجاجية– تفسيرية– إخبارية...)؟
   - نعم..... – لا.....
2- ما طبيعة النصوص التي يقبل المتعلمون أكثر على قراءتها والتفاعل معها؟
   - حجاجية..... سردية..... – تفسيرية.....– إخبارية.....
3- ما طبيعة النصوص التي تطرح صعوبات جمة بالنسبة للمتعلمين؟
   - حجاجية /فكرية..... – سردية..... – تفسيرية.....– إخبارية.....
4- ما سبب نفور المتعلمين من بعض النصوص الفكرية(الحجاجية) التي تعالج مواضيع معقدة؟
   - لأنهم لا يمتلكون رصيدا معرفيا كافية بخصوص القضايا المعالجة.....
   - لأنها لا تدخل في صميم اهتماماتهم.....
   - لأن بنيتها الحجاجية تطرح صعوبات بالنسبة إليهم.....

العوامل المؤثرة في الصعوبات القرائية:

1. ما المرحلة المنهجية الأكثر صلة في نظرك بهذه الصعوبات؟
   - الملاحظة..... الفهم..... التحليل ..... التركيب.....

2. هل درجة هذه الصعوبات ثابتة أم متغيرة؟

- ثابتة.....

- متغيرة:..... - بحسب سيرورة المجزوءات.....- بحسب طبيعة النصوص.....

3. هل للترتيب المقترح في نظرك للنصوص أثر في ظهور هذه الصعوبات؟
   - نعم..... – لا.....
4. كيف تجد النصوص المقترحة في الكتاب المدرسي؟
   - طويلة..... – مناسبة.....- متجاوزة.....- معقدة.....
5. هل لحجم النصوص علاقة بالصعوبات؟ - نعم..... – لا.....

5- بنية النص وعلاقتها بالصعوبات القرائية:

1. ما طبيعة الموضوعات التي تثير اهتمامات المتعلمين ضمن النصوص المقررة:
   - سياسية.....- اجتماعية..... تاريخية.....- علمية.....- فنية جمالية.....
2. أي النصوص يُقبِل عليها المتعلمون أكثر: - تراثية.....- حداثية..... -راهنة.....- متجاوزة.....
2. ما الذي يؤثر في تفاعل المتعلم مع النص المقترح في الكتاب المدرسي:
   - لغة النص.....- موضوعه.....- شكله الطباعي وطريقة إخراجه..... - حجمه.....
3. هل التركيبة اللغوية والأسلوبية في النصوص تراعي المستوى الإدراكي للمتعلمين؟
   - نعم..... – لا.....
4. هل يساعد نظام التفقير في النصوص المقترحة المتعلم على فهم النصوص؟
   - نعم..... –لا .....

9. **الممارسة الصفية وعلاقتها بالصعوبات القرائية:**

1. هل تلزم تلاميذك بإعداد قبلي لدرس النصوص:
   - نعم .....- لا.....
2. هل يلتزم التلاميذ بالإعداد القبلي: - نعم..... – لا.....
3. هل تتبنى مقاربة للنص بحسب نمطه وموضوعته:
   - نعم.....- قدر الإمكان.....- نادرا.....- لا.....

4. هل تستحضر وجود جسور بين المواد الدراسية المقررة(الكفاية المستعرضة):
   - نعم..... – لا.....
5. ما طريقة التدريس التي تجعل المتعلمين أكثر تفاعلا مع درس النصوص؟
   - الطريقة الإلقائية..... الطريقة التفاعلية.....– العمل بالمجموعات..... – اعتماد وضعيات من واقع المتعلم.....
6. هل تتبنى مشروعا قرائيا في قسمك؟
   - نعم.....– لا.....

10. **اقتراحات وحلول للتغلب على الصعوبات القرائية في درس النصوص:**

1- ماذا تقترح حلا للصعوبات القرائية التي يعاني منها المتعلمون؟

- تغيير النصوص المدرجة في المقررات الدراسية.....
- تغيير المراحل المنهجية المقترحة لتحليل النصوص . .....
- إعطاء هامش أكبر من الحرية للأستاذ لاختيار النصوص التي يراها مناسبة لمتعلميه.....
- التخفيف من الضغوط التي تفرضها كثرة المضامين المفروض تمريرها..
- العمل على جعل درس النصوص مركز المكونات الأخرى لمادة اللغة العربية، بجعله منطلقا لعلوم اللغة ودرس التعبير والإنشاء.

لائحة المصادر والمراجع

❖ **الوثائق الرسمية:**

- الميثاق الوطني للتربية والتكوين الصادر عن اللجنة المكلفة بالتربية والتكوين في 14 فبراير 2000 .
- الكتاب الأبيض، لجان مراجعة المناهج التربوية المغربيةللتعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلربيع الأول 1423 يونيو 2002.
- التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، الصادر عن مديرية المناهج– وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، نونبر 2007.

❖ **المؤلفات:**

- دليل الإقراء المنهجي لأصناف النصوص، محمد حمود، مطبعة النجاح الجديدة- الدار البضاء، ط2005/1
- ديداكتيك القراءة المنهجية- مقاربات وتقنيات، محمد مكسي، السلسلة البداغوجية1، دار الثقافة للنشر والتوزيع- الدرا البيضاء، ط2000/2
- القراءة المنهجية للنصوص، تنظير وتطبيق، TOP EDITION، الدار البيضاء، ط2005/1.
- مدخل إلى القراءة المنهجية للنصوص- من أجل كفايات قرائية بالتعليم الثانوي، عبد الرحيم كلموني، منشورات صدى التضامن، د.ط/2006.
- المعجم التربوي، إعداد ملحقة سعيد الجهوية بالجزائر، إثراء فريدة شنان ومصطفى هجرسي، تصحيح عثمان أيت مهدي، د.ط/ 2009
- معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، مصر: دار الوفاء للطباعة والنشر، د.ت.
- La lecture chez les élèves du secondaire, Action concertée pour le soutien, A la reccerche en lecture, Michelle Pelletier,Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Bibliothèque nationale du Québec, 2005.

في ضرورة اكتشاف وقراءة تراثنا التربوي:

On the necessity of discovering and reading our educational heritage

د: المصطفى حضران

المركز الجهوي لمهن التربية و التكوين بني ملال

Dr: Al Mustafa Hadrane

The Regional Center for Education and Training Professions, Beni Mellal

hadrane.mustapha**@gmail.com**

الملخص:

إن مراجعة الفكر التربوي الإسلامي، نجده يملك نظرية متكاملة في شأن المسألة التعليمية، أسبق في وجودها من النظريات التربوية المستحدثة، والتي تحاول اليوم ترقيع نظامنا التربوي بأفكار متفرقة ومستوردة إما من الغرب أو الشرق، وأن هذه النظرية المدونة في المحتوى الداخلي للنصوص الإسلامية، قد وجدت طريقها إلى التطبيق خلال تجارب تربوية سابقة عاشتها الأمة في عصور مختلفة، و أثبتت خصائصها الحضارية، فنظرية التعليم والتعلم كما هي في النص الإسلامي وحيا وتجربة نبوية، هي بالتأكيد بديلنا الحضاري التربوي، المتميز عن هذا التيه في دروب تجارب تربوية لأمم أخرى تختلف عن تجربتنا الخاصة، وهذا لا يعني أبدا الاستغناء عن تجارب الآخرين والإفادة منهم، خاصة في الجوانب الإيجابية من هذه النظريات التربوية الحديثة، شريطة أن تقبل الحياة والنمو الطبيعي في بيئتنا، فالفكر والعلم تراث إنساني لا يحق لأحد ادعاء ملكيته فهو ملك للإنسان.

Abstract

The review of Islamic educational thought, we find that it possesses an integrated theory regarding the educational issue, earlier in its existence than the modern educational theories, which are trying today to patch up our educational system with scattered ideas imported either from the West or the East, and

that this theory codified in the internal content of Islamic texts has existed. Its way to application through previous educational experiences experienced by the nation in different eras, and proved its civilizational characteristics, The theory of teaching and learning, as it is in the Islamic text, as alive and as a prophetic experience, is certainly our civilized educational alternative, distinguished from this wandering in the paths of educational experiences of other nations that differ from our own experience, and this does not mean at all dispensing with the experiences of others and benefiting from them, especially in the positive aspects of these Modern educational theories, provided they accept life and natural growth in our environment, for thought and science are a human heritage and no one has the right to claim ownership of it, as it is the property of man.

الكلمات المفتاحية:

*التراث التربوي. Educational heritage

*الفكر التربوي. Educational thought

*مبدأ التـــدرج. Gradual principle

*مبدأ: مراعاة الفوارق الفردية بين التلاميذ: Principle:
Taking into account individual differences between students

*مبدأ التكـــرار. The principle of repetition

*مبدأ استمرار العملية التعلمية طول الحياة. The principle of
continuity of the learning process throughout life

*مبدأ: اقتران العلم بالعمل، أو الجمع بين النظري والتطبيقي.
Principle: associate knowledge with work, or combine theory and practice.

المقدمة:

لعل سؤال أين الخلل؟ ومن أين نبدأ؟ وما السبيل إلى النهوض مرة أخرى؟ أسئلة مشروعة، راودت زعماء الحركة الإصلاحية في القرن الماضي، وتراود المسلم في كل وقت وحين، قصد البحث عن أدوات

التحرك والتحرر والانفكاك من إصر التخلف والجمود، والعمل على تحقيق التقدم المنشود انطلاقا من قيمه وأنساقه المعرفية، وانطلاقا من مرجعيته ومقولاته الحضارية، همّه إخراج الأمة من "الانحسار والكلالة الحضارية" التي تعيشها إلى أفق الإسلام الرحب، الذي يسع الدنيا والآخرة، ويستوعب مشاكل الحياة، والقادر على تقديم الحلول المناسبة لتجاوز الأزمة الإنسانية المتعددة التي يعيشها العالم اليوم.

فالمدخل الذي أقترحه وأرى حتميته في سبيل تجديد الفكر التربوي ، ضرورة دراسة واكتشاف ما أنتجته رواد الفكر التربوي المسلمون، من معارف وعلوم وطرق تربوية وآراء تعليمية، وما لحق هذه المسيرة من انحرافات، وما تعرضت له من نكبات لنستخلص ما نوجه به مشاريعنا التربوية في الوقت الحاضر، إن ترميم حاضرنا وإعداده لبناء مستقبلنا، لا يتم بدون دراسة تراثنا وتاريخنا وماضينا دراسة علمية[1]، بعيدة كل البعد عن العشوائية والارتجالية.

إن الجهل بالتراث التربوي، الذي أنتجه المسلمون إضافة إلى العجز الحاصل اليوم في إنتاج نظرية تعليمية تربوية، تجعل المسلم يتعجل في استيراد المناهج والنظريات التربوية والسياسات التعليمية، التي أعدت لقوم غيرنا ونبتت في تربة مخالفة لتربتنا، ومناقضة مناقضة تامة لمرجعيتنا ونظرتنا للأشياء.

لا بد أن نتساءل لماذا لم تحقق العملية التعليمية التربوية في بلداننا العربية أهدافها المرجوة ؟ نحن نروم أن ضعفنا اليوم إنما حاصل في عدم قدرتنا على تطوير مناهجنا التربوية، ونظمنا الثقافية من خلال قيمنا وتراثنا الثقافي والحضاري، فكلما عجزت الأمة عن العطاء إلا واستحضرت الآخر ولجأت إلى ثقافته وفلسفته.

وأهم من يظن أن مشكلاتنا التربوية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية، يمكن أن تعالج باستيراد واستنساخ تجارب الآخرين، **فلا بديل ولا حل، إلا بالعمل على تطوير نظمنا ونظريتنا التربوية، المبادرة إلى تمحيصها ورسم سياستنا التعليمية المنبثقة والمنسجمة مع تاريخ هذه الأمة،**

[1] ينبغي قراءة التراث قراء نقدية تساهم في تحرر الشخصية المسلمة اليوم من التعامل الذي ضل سائدا في تعاطي العقل المسلم مع تراثه فكان إما رافضا له رفضا قاطعا أو متعلق ومتشبث به إلى درجة تقديسه أو العمل على الانتقاء منه بشكل ارتجالي تعسفي،:"فهذه الدوائر لا تمكننا من التواصل مع ما يجب التواصل معه من التراث كما لا تساعدنا في تحقيق القطيعة مع ما يجب إحداث القطيعة معه من ذلك" د طه جاب العلواني "**الجمع بين القراءتين**" مكتبة الشروق الدولية القاهرة ط 1 السنة 2006 ص66

وحين أدعو إلى إقامة نظرية تعليمية من تراث الأمة، فإننا لا نقصد اللجوء لعملية انتقائية من تاريخنا، بل نقصد التفرغ لهذا الجهد والعمل على النظر في أصول هذه الأمة الخالدة، والتأمل في اجتهادات مفكريها لتأسيس نظرية تربوية قادرة على إنتاج الإنسان الصالح الذي يسهم بدوره في تقدم المجتمع الإنساني.

فرضيات البحث:

لقد تأسست هذه المقالة على الفرضيات التالية:

الفرضية الأولى :إذا اعتبرنا أن التعليم أساس كل نهضة إنسانية: روحية أو مادية أو علمية أو عمرانية، فهل يحوي تراثنا نظرية تربوية إسلامية.

الفرضية الثانية: بسط هذه النظرية مع ذكر روادها وإسهاماتهم في تطوير النظرية التربوية الإسلامية، ثم العمل على إظهارها والتعريف بها.

الفرضية الثالثة: عرض هذه النظرية على بساط البحث والدراسة، ومقارنتها بما أنتج العقل اليوم من نظريات تربوية.

الفرضية الرابعة: بيان أن المعرفة ملك للجميع وهي نتاج تراكم التجارب الإنسانية، فهي لا تخص شعبا دون آخر أو أمة دون أخرى.

إبداعات تربوية إسلامية:

هذه بعض المعالم التربوية، التي أنتجتها بعض رواد الفكر التربوي، تؤشر على مدى النضج البيداغوجي والتربوي الذي راكمه علماء التربية المسلمون، فوضعوا القواعد العلمية الصارمة لضمان نجاح العملية التعليمية، وتحقيق مقاصدها العليا، وفي مقدمتها إنتاج عقول قادرة على الإبداع والابتكار، والمساهمة في تنمية الأوطان والأمصار. وعيا منهم بأن العملية التعليمية صنعة تحتاج إلى ضبط قواعدها وأصولها، وهي بهذا المعنى بعيدة كل البعد عن الارتجال والعشوائية وإن حسنت النية والمقصد.

ومن أهم هذه الإبداعات التربوية نذكر:

- **أولا: مبدأ التـــــدرج:**

وهو توزيع المدرس للمادة التعليمية، إلى خطوات متتابعة ومتتالية، تتطلب من المعلم حسن الانتقال من مرحلة إلى أخرى، فهو تنظيم للجهد المرتبطة بالعملية التعليمية، وبفضلها يمكن تحقيق الأهداف التربوية المرجوة.

فكل النظريات التربوية المعاصرة، تؤكد على ضرورة اعتماد المدرس على مبدأ التدرج لضمان نجاح العملية التعليمية.

فنجد الباحث الإنجليزي هربرت سبنسر في كتابه Education يقول: "التربية هي إثارة الرغبة لدى الأطفال وتوجيه نشاطهم نحو تحقيق هدف أو غرض واضح ومحدد بدقة و ليتم ذلك لا بد من التدرج:

أ : التدرج من المعلوم إلى المجهول، وربط القديم بالحديث لتثبيت الحقائق، وإثارة المكتسبات.

ب: التدرج من السهل إلى الصعب، والسهل هو ما يرتبط بحياة المتعلم، والقريب إلى واقعه وما تدركه حواسه.

ت: التدرج من البسيط إلى المركب، لأن العقل يدرك الأشياء ككل، ثم يحاول إدراك التفاصيل والانطلاق من الكل أيسر من الجزئيات.

ث: الانطلاق من المبهم إلى الواضح والمحدد، لأن العقل عند الطفل ينمو بالتدرج، والمعلومات تنشأ بالتجارب وتنمو بأعمال العقل والقديم يكون وسيلة لبناء الجديد.

ج: الانطلاق من المحسوس إلى المعقول، وهي التجارب الحسية والتجارب العلمية.

ح: التدرج من الجزئيات إلى الكليات، وهو تدرج منطقي في مجال العلوم.

د: الانتقال التدريجي من العملي إلى النظري، عبر الملاحظة والتجارب والحقائق لحمل المتعلم على فهم الواقع وبناء الاستنتاجات بنفسه."[2]. فهذا المبدأ يعد منهجا إسلاميا عاما، فالشرائع الإسلامية جاءت بالتدريج والقرآن نزل بالتدريج، فقد روي عن بن عباس، أن النبي صلى الله عليه وسلم بعث معادا إلى اليمن فقال: "**إنك ستأتي قوما من أهل الكتاب، فادعوهم إلى شهادة أن لا إله إلا الله وأني رسول الله، فإن هم أطاعوا لذلك فأعلمهم أن الله افترض عليهم صدقة تؤخذ من أغنيائهم فترد على**

[2] محمد نور الفرادي "أفضل أساليب التربية الحديثة" الجمهورية التونسية السنة 2009 ص8

فقرائهم، فإن هم أطاعوا لذلك فإياك وكرائم أموالهم واتق دعوة المظلوم، فإنه ليس بينها وبين الله حجاب"[3].

فالنظرية التربوية من خلال التجربة الإسلامية، تؤكد على مبدأ التدرج سواء عند دراسة نفسية الطفل، أو عند تلقينه العلوم و العمل على نقل التلميذ من مستوى تعليمي إلى آخر أعلا منه.

نجد يؤكد على ضرورة فهم نفسية الأطفال، وأنهم ليسوا سواء في الدراسة واكتساب العلم، فيوجب على المعلم أن يبدأ معهم من السهل إلى الصعب وعلى المعلم ألا يخوض في العمل دفعة واحدة، فإنه تقرر أن ما تم أخذه جملة ذهب جملة، بحيث أن العملية التعليمية من المهم أن تسير بتدرج وتأن دون القفز جملة واحدة على العلم يقول **الغزالي**: "إن أول واجبات المربي أن يعلم الطفل ما يسهل عليه فهمه، لأن الموضوعات الصعبة تؤذي إلى ارتباكه العقلي و تنفره من العلم"[4]، في حين نجد **الزرنوجي**: يوصي المتعلم أن يبدأ بالعلم الأهم والواجب تعلمه ثم التدرج بعد ذلك فيقول :"وما يحتاج إليه . يقصد المتعلم . في أمر دينه في الحال ثم يحتاج إليه في المآل "[5]، كما يطالب بعدم الانتقال من علم إلى آخر حتى يحدقه ويتمكن منه فيقول :"فينبغي أن يثبت ويصبر على أستاذ وعلى كتاب حتى لا يتركه أبتر وعلى فن حتى لا يشتغل بفن آخر قبل أن يتقن الأول"[6].

أما **ابن خلدون**: فنجده فصل في الأمر تفصيلا، وحدد المعالم التربوية الكبرى التي ينبغي مراعاتها أثناء العملية التعليمية، فألح على المربين عدم الانتقال من مسألة علمية إلى مسألة أخرى قبل فهم المتعلم للمسألة الأولى، ولذا يجب عليه الاستمرار في تلقين المسألة الواحدة إلى أن ينتهي منها، ويتحقق أن المتعلم قد استوعبها، وحذر من انقطاع المجالس والتفريق فيما بينها، لأن ذلك يؤدي إلى النسيان أولا، ويؤول إلى عدم تعلق المسائل بعضها ببعض ثانيا، يقول ابن خلدون "اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيداً إذا كان على التدريج شيئاً فشيئاً وقليلاً قليلاً، يلقى عليه أولاً مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب، ويقرّب له في شرحها على سبيل الإجمال ويراعى في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه حتّى ينتهي إلى آخر الفن، وعند ذلك يحصل له ملكة في ذلك العلم إلا أنّها جزئية وضعيفة

---

[3] صحيح البخاري كتاب المغازي باب بعث أبي موسى ومعاذ إلى اليمن قبل حجة الوداع رقم 4090

[4] أبو حامد الغزالي "إحياء علوم الدين" دار الفجر للتراث القاهرة ط 1 السنة 1999 ص52

[5] الزرنوجي "تعليم المتعلم طريق التعليم" تحقيق شاهين صقر القاهرة السنة 1937 ص 19

[6] المرجع السابق ص 8

وغايتها أنّها هيّأتها لفهم الفن وتحصيل مسائله، ثم يرجع به إلى الفن ثانية، فيرفعه في التلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى منها، ويستوفي الشرح والبيان ويخرج عن الإجمال، ويذكر له ما هنالك من الخلاف ووجهه، إلى أن ينتهي إلى آخر الفن، فتجود ملكته ثم يرجع به وقد شدّ فلا يترك عويصاً، ولا مهماً ولا مغلقاً إلاّ وضحه، وفتح له مقفله فيخلص من الفن وقد استولى على ملكته "[7].

ويقتضي مبدأ التدرج كما تقرر عند التربويين المسلمين ما يلي:

. ضرورة فهم نفسية التلميذ وأن التلاميذ يتفاوتون في مستوى الفهم الإدراك.

. ضرورة أن يبدأ التعلم من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد ومن المحسوس إلى المعقول.

. عدم أخذ العلم جملة واحدة لأنه تقرر أن ما أخذ جملة واحدة ذهب جملة واحدة.

. أن يقدم للتلميذ أساسيات العلم مع الشرح الذي ينسجم مع مراحل نمو شخصيته.

. البدء بالأهم من العلم والواجب تعلمه قبل الانتقال إلى علوم أخرى.

فتحصيل المتعلم للعلم ينبغي أن يكون تدريجيا، لأن تلقينه جملة واحدة لا يقوى عليه الطالب ولا يجدي نفعا ولا يحقق الهدف المرجو منه طلب العلم، ولهذا يوجه الطالب، إلى التدرج في تحصيل منازل العلم شيئا فشيئا، وقد استدل على هذه الحقيقة التربوية مجموعة من العلماء، ومن أمثلة ذلك ما ذكره ابن عبد البر من قول ابن شهاب: "لا تكابر العلم فإن العلم أودية فأيها أخذت فيه قطع بك قبل أن تبلغه ولكن خذه مع الأيام والليالي ولا تأخذ العلم جملة فإن مادام أخذه جملة ذهب جملة، ولكن الشيء بعد الشيء مع الأيام والليالي"[8].

مبدأ: مراعاة الفوارق الفردية بين التلاميذ:

من الحقائق الثابتة في علوم التربية قديما وحديثا، اختلاف ميول المتعلمين، وتفاوت رغباتهم واستعداداتهم، وهو مبدأ تربوي عظيم، من مبادئ التربية الحديثة.

رغم الخصائص المشتركة بين الناس، إلا أن هناك فوارق في الرغبات والاستعدادات والطاقات ودرجة الفهم والاستيعاب، وهذا الأمر لازم معرفته لمن يتصدر للتعليم، وإن جهله مفسدة عظيمة على التلميذ و المعلم على حد سواء.

---

[7] المرجع السابق ص458

[8] ابن عبد البر"بيان العلم وفضله" دار الكتب العلمية بيروت لبنان دون ذكر عدد الطبعات والسنة ج1 ص125

فمراعاة أحوال المتعلمين ومستوياتهم، من أهم الواجبات التي يجب أن ينتبه إليها المدرس، وألا يضيق صدره من ذلك، لأن التفاوت قدر طبيعي بين المتعلمين، بل عليه أن يصبر وينتبه إلى هذه الفوارق الإدراكية، بحيث لا يلقي إليهم المعارف دفعة واحدة، بل يراعي مستويات إدراكهم وذكاءاتهم وقدراتهم الاستيعابية. لينال كل حظه من التعليم.

فالنظرية التربوية المدونة في المحتوى الداخلي للنصوص الإسلامية من جهة، والإبداعات التربوية التي أنتجها التربويون المسلمون، تؤكد على ضرورة مراعاة الفوارق الإدراكية للمتعلمين لضمان نجاح العملية التعليمية:

لقد دلت آيات القرآن الكريم والأحاديث الشريفة[9] إلى التفاوت الحاصل بين الناس عموما على كثير من الأصعدة ومنهم طبعا المتعلمين، والتي ينبغي على المعلم أن يراعيها أثناء العملية التعليمية، وهي ما يصطلح عليه اليوم في علوم التربية "بالكفاية الفارقية" وهي مراعاة الفوارق الذهنية والاستعدادات النفسية عند عموم المتعلمين، مثل قوله تعالى:**"لا يكلف الله نفسا إلا وسعها لها ما كسبت وعليها ما اكتسبت"**[10]، وقد أشار النبي صلى الله عليه سلم إلى هذا المعنى حينما شبه الناس بالمعادن:**"الناس معادن كمعادن الذهب والفضة، خيارهم في الجاهلية خيارهم في الإسلام إذا فقهوا"**[11]، فكما أن معادن الأرض تختلف في طبيعة تركيبها وقيمتها، فكذلك يختلف الناس في طباعهم وأخلاقهم وقدراتهم. ولقد تعدّدت المظاهر التي راع فيها الرسول صلى الله عليه وسلم الفوارق والقدرات الخاصة بكل شخص، ومن أمثلة ذلك:

. اختلاف وصاياه صلى الله عليه وسلم باختلاف الأشخاص الذين طلبوا منه الوصية.

. اختلاف أجوبته و فتاواه عن السؤال الواحد باختلاف أحوال السائلين.

. اختلاف مواقفه و سلوكه باختلاف الأشخاص الذين يتعامل معهم.

. اختلاف أوامره وتكليفاته باختلاف من يكلفهم من الأشخاص واختلاف قدراتهم.

---

[9]"رفع بعضكم فوق بعض درجات" الأنعام آية 165

"و رفعنا بعضكم فوق بعض درجات" الزخرف آية 32

"إنا معشر الأنبياء أمرنا أن نخاطب الناس على قدر عقولهم"

[10] سورة البقرة آية 285

11صحيح مسلم كِتَاب الْبِرِّ وَالصِّلَةِ وَالْآدَابِ بَاب الْأَرْوَاحُ جُنُودٌ مُجَنَّدَةٌ رقم الحديث: 4780

. قبوله من بعض الأفراد موقفا أو سلوكا لا يقبله من غيره لاختلاف الظروف[12].

وبهذا فالمنهج التربوي النبوي لم يكن على نمط واحد، بل نجد يراعى الخصائص الذاتية لكل منهم، وكان النبي صلى الله عليه وسلم يسعى إلى تكوينهم بما يناسب ميولاتهم ومواهبهم وأحوالهم ومن الأمثلة على ذلك تعدد أجوبته صلى الله عليه وسلم واختلافها لنفس السؤال الذي طرح عليه من عدد من السائلين، فحين سئل "عن أفضل الأعمال"؟ فيجيب مراعيا حال السائل وظروفه ووقت طرح السؤال، فمرة يجيب بأن "**أفضل الأعمال الإيمان بالله وحده ثم الجهاد في سبيله**"[13]، ويجيب سائلا آخر أن" **أفضل الأعمال الصلاة في أول وقتها**"[14].

بل إن النبي صلى الله عليه وسلم" اعتمد في تربية أصحابه على معرفة كافية ودقيقة بشخص كل واحد منهم وبما يصلحهم، ويستطيع بذلك أن يقدم لكل منهم الدواء الذي يحتاجه، وبفضل هذه الدراية يتمكن من وضع كل رجل من رجالاته في المكان الذي يصلح له، يقول صلى الله عليه وسلم معددا الصفات الذاتية لعدد من الصحابة: **"أرحم أمتي بأمتي أبو بكر وأشدهم في أمر الله عمر وأصدقهم حياء عثمان وأقرؤهم لكتاب الله أبي بن كعب وأفرضهم زيد ابن ثابت وأعلمهم بالحلال و الحرام معاذ ابن جبل ولكل أمة أمين وأمين هذه الأمة أبو عبيدة ابن الجراح**"[15]، فقد كان عليه السلام يخاطب كل واحد بقدر فهمه وبما يلائم منزلته، وكان يجيب كل سائل عن سؤاله بما يهمه ويناسب حاله، ويوصي كل مستوص بما يعالج حاله، فمرة يوصي السائل بتقوى الله، وأخرى بعدم الغضب، ومرة بذكر الله تعالى، أو الاستقامة وكف اللسان عن النميمة، ومثل هذا في السنّة كثير[16].

ومن أمثلة ذلك عن عبد الله بن عمرو بن العاص قال :"**كنا عند النبي صلى الله عليه وسلم فجاء شاب فقال: يا رسول الله أقبل و أنا صائم ، قال لا، فجاء شيخ فقال أقبل وأنا صائم قال نعم فنظر بعضنا لبعض فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم قد علمت لم نظر بعضكم إلى بعض إن الشيخ يملك نفسه**"[17].

---

[12] يوسف القرضاوي "الرسول و العلم "مؤسسة الرسالة الطبعة الخامسة السنة1991ص137

13صحيح مسلم كتاب الإيمان باب بيان كون الإيمان بالله تعالى أفضل الأعمال رقم الحديث83

14صحيح البخاري كتاب الأدب باب قول الله تعالى "ووصينا الإنسان بوالديه حسنى" رقم562

15سنن الترمذي باب مناقد معاذ بن جبل وزيد ابن ثابت و أبي بن كعب رقم 3790

أبو غدة: "الرسول المعلم وأساليبه في التربية والتعليم" ص 81[16]"

[17] رواه الإمام أحمد في مسنده رقم 6739

ونجد **الماوردي** أورد نصوصا كثيرة تؤكد هذه الحقيقة :"وإذا كان العالم في توسم المتعلمين بهذه الصفة، وكان بقدر استحقاقهم خبيرا، لم يضع له عناء ولم يخب على يديه صاحب وإن لم يتوسمهم وخفيت عليه أحوالهم ومبلغ استحقاقهم، كانوا وإياه في عناء وتعب غير مجد، لأنه لا يعدم أن يكون فيهم ذكي محتاج إلى الزيادة، وبليد يكتفي بالقليل منه، وإذا لم يراع هذا ويعطي كلا قدره وحقه من العلم أعجز الذكي والبليد على السواء، والأمر كذلك فإن النتيجة تكون واضحة الملل والسأم من جانب المعلم ومن جانب المتعلمين على السواء ومن ثم وجب على المعلم أن يراعي تلك الفروقات بين المتعلمين أثناء تعليمهم، إذا أراد أن ينجح في عمله"[18].

وقريب من هذا نجد **ابن سحنون** يؤكد على المؤدب فيقول له:"لا تؤدبه إلا بالكلام الكلام الطيب والمدح، فليس هو ممن يؤدب بالتعنيف و الضرب"[19]، في إشارة إلى أنه من الناس من ينفع معه الكلام الطيب والقول الحسن، ومنهم عكس ذلك من لا يرده على الصواب إلا التعنيف والشدة، فالمعلم ينبغي أن يكون على دراية بمثل هذه الفوارق ليضع كل تلميذ في الموضع اللائق به.

مبدأ التكـــــرار.

تؤكد نظريات التعلم الحديثة، على مبدأ التكرار وأهميته في عملية التعلم، وتكاد تجمع هذه النظريات على الفاعلية التربوية لهذا المبدأ في تغيير السلوك التعليمي.

فلا يحدث تغيير في سلوك الأفراد عامة و المتعلمين خاصة إلا بالتكرار، وإعادة التعلم مرارا، فالممارسة التي أكدت عليها نظريات علم النفس التربوي تتضمن إقرارا صريحا بأهمية تكرار السلوك الذي يؤدي إلى تكوين وترسيخ خبرة تعليمية مقصودة.

لقد استعمل العلماء والمربون أسلوب التكرار، لما له من أهمية في تثبيت المعلومات والأفكار والمادة العلمية في أذهان المتعلمين، ونحن هنا نتحدث عن التكرار بمرجعيته التربوية الذي هو مبدأ من مبادئ التعليم والتعلم واكتساب المعرفة ووسيلة تثبيتها، وليس التكرار الناتج عن الركاكة في التعبير وقلة الزاد اللغوي.

---

[18] الماوردي "أدب الدنيا والدين" تحقيق مصطفى السقا دار الفكر ط3 السنة 1936 ص130

[19] القاضي عياض "ترتيب المدارك و تقريب المسالك لمعرفة أعلام مذهب مالك" تحقيق د أحمد بكير محمود بيروت دار مكتبة الحياة 1967ج3 ص105.

فنجد **ابن خلدون** في نظريته التربوية يقترح منهج التكرار عند تلقين العلوم فيقول:" هذا وجه التعليم المفيد وهو كما رأيت إنما يحصل في ثلاث تكرارات وقد يحصل للبعض في أقل من ذلك بحسب ما يخلق له ويتيسر عليه وقد شاهدنا كثيراً من المتعلمين لهذا العهد الذي أدركنا يجهلون طرق التعليم وإفادته ويحضرون للمتعلم في أوّل تعليمه المسائل المقفلة من العلم ويطالبونه بإحضار ذهنه في حلّها ويحسبون ذلك مراناً على التعليم وصواباً فيه ويكلفونه بتحصيله ويخلطون عليه بما يلقون له من غايات الفنون في مبادئها وقبل أن يستعد لفهمها"[20].

فالتكرار المنظم في إطار العملية التعليمية، يساهم في تقرير المعلومات، كما يساهم في بناء العملية التربوية وتطويرها وإتقانها وترسيخها. وبالرجوع إلى القرآن نجده استعمل بشكل ملحوظ أسلوب التكرار لترسيخ بعض المبادئ الاعتقادية والأخلاقية وتعزيزها، إما بإعادة ألفاظها أو تكرار مفاهيم لبنائها، مثل قوله تعالى:"**كلاّ سيعلمون ثم كلا سيعلمون**"[21]،" **أإله مع الله**" تكرار مفهوم عقدي. وفي السنة نجد من أساليب الرسول المتبعة في تعليم صحابته أسلوب التكرار "**إذا تكلم بكلمة أعادها حتى تفهم منه**"[22]، وعليه سار العلماء، "كان الربيع بطيء الفهم فكرّر الشافعي عليه مسألة واحدة أربعين مرة، فلم يفهم وقام من المجلس حياء، فدعاه الشافعي في خلوة، و كرّر عليه حتى فهم"[23].

- **مبدأ استمرار العملية التعلمية طول الحياة.**

تؤكد النظريات الحديثة، أن العلم لا يقتصر على فترة دون أخرى، فالإنسان مادام قادرا على طلب العلم والاستزادة منه، فهو مطالب بتحصيله.

ويعني استمرارية التعليم الاستزادة من طلب العلم، بحيث لا يقف عند حدود الزمان والمكان فهو يمتد بصاحبه من المهد إلى اللحد. إن دوام طلب العلم والتعلم الذي تنادي به النظرية التربوية الإسلامية يستغرق دورة الحياة بكاملها فالإسلام يرسخ في ذهنية المتعلم، أن طلب العلم لا تحده حدود ولا يقاس بسن معين، بل هو يسع حياة المرء كلها، وأن الطالب مهما تخيل أنه وصل مرتبة عالية في العلم والتعلم،

---

[20] ابن خلدون" المقدمة" ص458.

[21] سورة النبأ آية 5.4

[22] البخاري كتاب العلم باب من أعاد الحديث ثلاثا ليفهم عنه رقم 95.

[23] تاج الدين السبكي"طبقات الشافعية الكبرى" تحقيق محمود الطناجي وعبد الفتاح الحلو دار إحياء الكتب العربية ج2 ص134

فهناك من هو أعلم منه "**وفوق كل ذي علم عليم**"[24]، فهو مدعو إلى الاستزادة من طلب العلم في كل مراحل حياته،"**وقل رب زدني علما**"[25].

التربية والتعليم في الإسلام عمليتان مستمرتان، ترافقان الإنسان في رحلة حياته لا تتوقف عند سن ولا تكتفي بقدر من المعرفة، فالعلم لا حدود له ولا يقف عند حد معين والمنهج الإسلامي يرسخ مبدأ التواضع والإحساس بالنقص أمام العلم وأن رغم ما أوتي منه فلم يؤتى إلا قليلا "**وما أوتيتم من العلم إلا قليلا**"[26] . ولقد أكد علماء التربية المسلمون على هذا المبدأ، لما له من أهمية في تحصيل العلم والدوام في طلبه، فنجد الطاهر بن عاشور تعليقا على قوله تعالى:"**سنقرئك فلا تنسى إلا ما شاء الله إنه يعلم الجهر و ما يخفى**"[27] يقول:" والسين علامة على استقبال مدلولها، وهي تفيد تأكيد حصول الفعل وخاصة إذا اقترنت بفعل حاصل في وقت التكلم فإنها تقتضي أنه يستمر ويتجدد، وذلك تأكيدا لحصوله، وإذا كان قوله تعالى: "**سنقرئك فلا تنسى**" فالسين دالة على أن الإقراء يستمر ويتجدد"[28]. **و**من الوصايا التي يقدما ابن عبد البر لطالب العلم ألا يتوقف عن طلبه ما دام قادرا على ذلك، وقد استدل بكثير من الأقوال على ذلك: ما قاله **ابن ناذر عن عمر بن العلاء** قال:"حتى متى يحسن بالمرء أن يتعلم فقال: مادام تحسن به الحياة"[29]. ويرى ابن عقيل: أن المسلم لا ينبغي له أن يمضي ساعة من عمره إلا و هو يعلم أو يتعلم فقال :"إني لا يحل لي أن أضيع ساعة من عمري حتى إذا تعطل لساني عن مذاكرة ومناظرة، وبصري عن مطالعة أعملت فكري في حال راحتي، وأنا مستطرح فلا أنهض إلا وقد خطر لي ما أسطره، وإني لأجد من حرصي على العلم وأنا في عشر الثمانينات، أشد ما كنت أجده وأنا ابن العشرين سنة"[30].

وهكذا نجد النظرية التربوية الإسلامية كما تجلت في التجربة الإسلامية، تؤكد على هذا المبدأ وتيليه الأهمية وأوجبت الدعوة إلى التعلم مع الاستمرار في الاستزادة منه، ولم تجعل لذلك زمنا ولا وقتا محددا،

---

[24] سورة يوسف آية 76

[25] سورة طه آية 114

[26] سورة الإسراء آية 85

[27] سورة الأعلى آية5

[28] الطاهر بن عاشور"تفسير التحرير والتنوير" الدار التونسية للنشر تونس 1984ج30 ص 180

[29] ابن عبد البر "جامع بيان العلم و فضله" دار الكتب العلمية بيروت دون ذكر عدد الطبعات والسنة ج1ص12

[30] الذيل عل الطبقات" ج3 ص141 نقلا عن محجوب عباس "التعليم في كتب التراث" عالم الكتب الحديث الأردن ط1 السنة 2007

"واقرأ عن التعليم الإسلامي في أي عصر من العصور فلن تجد هناك أية حدود أو قيود رسمية تحد من حركته، فالطالب يبدأ تعليمه عندما يريد وفي السن الذي يريد، ويظل ينهل من العلوم والمعارف كما يشاء، وينتقل بين حلقات العلم هنا وهناك، وقد يترك بلده إلى مكان آخر في طلب العلم، إذ لا يفرض عليه علوم محددة لا بد أن ينتهي منها في سنوات معلومة وفي مكان محدد، بل يمضي الطالب في تعليمه بقدر ما يتمكن في العلم، وقد تأخذ صورة هذا التمكن أن يعطيه شيخه "إجازة" في علم أو أكثر من العلوم، أو يصبح صاحب حلقة من الحلقات التعليمية، إلى غير ذلك من صور التمكن في العلم، وقد نجد الطالب قد وصل إلى "الأستاذية" في علم من العلوم بينما يجلس مجلس التلميذ في علم آخر، وقد يتابع دروسه في المسجد ثم ينتقل إلى المرصد وقد يغادر وطنه إلى مكان آخر، وهكذا بدون قيود إلا قيد العلم وحبه والإقبال عليه"[31].

- **مبدأ: اقتران العلم بالعمل، أو الجمع بين النظري والتطبيقي.**

إن الغاية من مبادئ التربية الإسلامية، وأهدافها إيجاد الواقع التطبيقي في الحياة اليومية، فهي تعمل على ترجمة العلم إلى سلوك يومي.

"ويقصد بهذا المبدأ الربط المناسب بين الجانب النظري والجانب التطبيقي في العلوم، فمن ترك العمل بالعلم نسيه أو نفض منه شيء، ولذلك حض العلماء على ضرورة العمل بمقتضى العلم، فهو شرط في صحة العلم وقبوله عند الله تعالى"[32].

ولقد نحث علماء التربية المسلمون هذا المبدأ وأبدعوا فيه، وعملوا على التأكيد عليه في إنجاح العملية التعلمية، فنجد مثلا: **الإمام مالك** قال: "إذا تعلمت علما من طاعة الله، فلير عليك أثره التطبيق، وليرينك سمته وتعلم لذلك العلم الذي علمته السكينة و لحلم والوقار"[33]، ونجد الإمام الذهبي يؤكد أن الهدف من العلم العمل، من الوسائل المهمة في استمرر التعلم العمل بالعلم، لأنها أفضل وسيلة لنشر العلوم، وتعد هذه وسيلة تربوية اهتمت بها ودعت إليها التربية الحديثة، نظرا للنتيجة الوخيمة التي تترتب على انفصال العلم عن العمل، يقدم الذهبي مثالا رائعا في ذلك، كالذي يحتطب الحطب فيجعل حزما لا يقدر على حملها، فيتركها ويذهب ليحتطب أخرى، وبذلك يترك المقصد من الاحتطاب، ويكرر العمل

---

[31] د سعيد إسماعيل علي "أصول التربية الإسلامية" م س ص 43

[32] د عباس محجوب "التربية و التعليم في كتب التراث" دار عالم الكتب الحديث الأردن ط1 السنة2007 ص152

[33] القاضي أبو الفضل السبتي "ترتيب المدارك وتقريب المسالك لمعرفة أعلام مذهب مالك" تحقيق د أحمد بكير محمود منشورات دار مكتبة الحياة بيروت 1967ج2 ص186

دون مقصده وغايته فيقول:"عن وهب أن عيسى عليه السلام قال للحواريين: ضعفا على المصيبة أشدكم حبا للدنيا: وعن وهب قال المؤمن يخالط ليعلم ويسكت ليسلم، ويتكلم ليفهم، ويخلو ليغنم، وعنه قرأت في بعض الكتب ابن آدم لا خير في أن تعلم ما لم تعمل ولا تعمل بما علمت، فإن ذلك مثل رجل احتطب حطبا فحزمه حزمة فذهب يحملها فعجز عنها فضم إليها أخرى"[34].

يبين **جلال الدين المزّي** أن ترك العمل يورث آفتين لهذه الأمة:

1. **عدم العمل بالعلم يؤدي إلى ذهاب العلم ونزوعه من الدنيا**، مستندا لقوله صلى الله عليه وسلم:" ذاك عند ذهاب العلم قال :قلنا يا رسول الله فكيف يذهب العلم و نحن نقرأ القرآن و نقرئه أبناءنا ويقرؤونه أبناءهم إل يوم القيامة؟ فقال ثكلت أمك يا بن أم لبيد إن كنت لأراك من أفقه رجل في المدينة، أو ليست هذه اليهود والنصارى يقرؤون التوراة والإنجيل فلا ينتفعون بما فيهما"[35].

2. **الحسرة يوم القيامة**: عن سفيان بن عيينة قال:" **اشد الناس حسرة يوم القيامة، رجل كان له عبد فجاء يوم القيامة أفضل عمل منه، ورجل له مال فلم يتصدق به، فمات وورثه غيره فتصدق به، ورجل عالم لم ينتفع بعلمه فعلّم غيره فانتفع به**"[36].

ولقد تقرر في شرعنا، أنه من لم يعمل بما يعلم فلا فائدة في علمه، إنما المقصد من العلم العمل به، ويرى أثره في حياة العالم. يقول **سحنون**"من لم يعمل بعلمه لم ينفعه العلم بل يضره، و إنما العلم بور يضعه الله تعالى في القلوب فإذا عمل به نوّر الله قلبه، و إن لم يعمل به وأحب الدنيا أعمى حب الدنيا عليه ولم ينوره العلم"[37].

نتائج البحث:

*الجهل بالتراث التربوي، الذي أنتجه المسلمون إضافة إلى العجز الحاصل اليوم في إنتاج نظرية تعليمية تربوية، تجعل المسلم يتعجل في استيراد المناهج والنظريات التربوية والسياسات التعليمية، مما زاد في إرباك مناهجنا التربوية.

---

[34]شمس الدين الذهبي "سير أعلام النبلاء" تحقيق : شعيب الأرناؤوط مؤسسة الرسالة الطبعة الثانية السنة 1982ج18 ص40

[35]يوسف بن الزكي المزّي "تهذيب الكمال" تحقيق بشار معروف مؤسسة الرسالة بيروت ط1 السنة 1980- ج2 ص507

[36]السابق ج 11ص193

[37]المرجع السابق ج2ص62 نقلا عن "التربية و التعليم في كتب التراث" د عباس محجوب ص56

* فالنظرية التربوية كما هي في النص الإسلامي وحيا وتجربة، هي بالتأكيد بديلنا الحضاري التربوي، المتميز عن هذا التيه في دروب تجارب تربوية لأمم أخرى تختلف عن تجربتنا الخاصة.

* تؤكد النظرية التربوية الإسلامية، على مبدأ التدرج والبدء بالأهم من العلم والواجب تعلمه قبل الانتقال إلى علوم أخرى، مع تقديم أساسيات المعرفة التي تنسجم وتتلاءم مع نمو شخصية المتعلم،

*ضرورة احترام الفوارق في الرغبات والاستعدادات والطاقات ودرجة الفهم والاستيعاب، وهذا الأمر لازم معرفته لمن يتصدر للتعليم، وإن جهله مفسدة عظيمة على التلميذ والمعلم على حد سواء.

*مراعاة أحوال المتعلمين ومستوياتهم، من أهم الواجبات التي يجب أن ينتبه إليها المدرس، وألا يضيق صدره من ذلك، لأن التفاوت قدر طبيعي بين المتعلمين.

* التكرار في إطار العملية التعليمية، يساهم في تقرير المعلومات، كما يساهم في بناء العملية التربوية وتطويرها وإتقانها وترسيخها.

*التربية والتعليم في الإسلام عمليتان مستمرتان، ترافقان الإنسان في رحلة حياته لا تتوقف عند سن ولا تكتفي بقدر، فالعلم لا حدود له ولا يقف عند حد معين، والمنهج الإسلامي يرسخ مبدأ التواضع والإحساس بالنقص أمام العلم رغم ما أوتي منه الفرد.

* لقد قرر علماؤنا كما أكدت ذلك النظريات التربوية، أن المقصد من العلم العمل به، وأن يرى أثره في حياة العالم.

*لعل كل هذه المبادئ التربوية التي أنتجها العقل المسلم، نحن في حاجة اليوم إلى العمل بها واستثمارها للنهوض بالتعليم في عالمنا العربي والإسلامي، وهي ذاتها المبادئ التي تقول بها النظريات التربوية الحديثة.

قائمة المصادر و المراجع:

1- أبو حامد الغزالي "إحياء علوم الدين" دار الفجر للتراث القاهرة ط 1 السنة 1999.

2- ابن خلدون" المقدمة" دار الكتب العلمية بيروت الطبعة الأولى السنة 1993 .

3- ابن عبد البر"بيان العلم وفضله" دار الكتب العلمية بيروت لبنان دون ذكر عدد الطبعات والسنة.

4- الزرنوجي "تعليم المتعلم طريق التعليم" تحقيق شاهين صقر القاهرة السنة 1937.

5- الماوردي "أدب الدنيا والدين" تحقيق مصطفى السقا دار الفكر ط3 السنة 1936.

6- تاج الدين السبكي"طبقات الشافعية الكبرى" تحقيق محمود الطناجي وعبد الفتاح الحلو دار إحياء الكتب العربية.

7- شمس الدين الذهبي "سير أعلام النبلاء" تحقيق : شعيب الأرناؤوط مؤسسة الرسالة الطبعة الثانية السنة 1982.
8- يوسف بن الزكي المزّي "تهذيب الكمال" تحقيق بشار معروف مؤسسة الرسالة بيروت ط1 السنة 1980.
9- القاضي عياض "ترتيب المدارك و تقريب المسالك لمعرفة أعلام مذهب مالك" تحقيق دأحمد بكير محمود بيروت دار مكتبة الحياة 1967.
10- الطاهر بن عاشور"تفسير التحرير والتنوير" الدار التونسية للنشر تونس 1984ج30 ص 180
11- د طه جاب العلواني "الجمع بين القراءتين" مكتبة الشروق الدولية القاهرة ط 1 السنة 2006 .
12- محمد نور الفرادي "أفضل أساليب التربية الحديثة" الجمهورية التونسية السنة 2009.
13- يوسف القرضاوي "الرسول و العلم"مؤسسة الرسالة الطبعة الخامسة السنة1991.
14- أبو غدة: "الرسول المعلم وأساليبه في التربية والتعليم.
15- محجوب عباس "التعليم في كتب التراث" عالم الكتب الحديث الأردن ط1 السنة 2007.

Siège Social: RÉS HAUTS DE L'HIPPO-
DROME RUE DES TREYTINS
33320 EYSINES FRANCE
CENTER AL-ISBAAH

E -mail :
alisbaahcenter@gmail.com
revueequilibre@gmail.com

Tel :
0033-611094381
0033-951700220

https://www.al-isbaahcenter.com