التربية والتنمية
وتحديات المستقبل

المدرسة ليست سوى مؤسسة اجتماعية من بين المؤسسات الأخرى داخل المجتمع، وقد تدعي لنفسها الانغلاق على الذات بدعوى نظمها وقوانينها، بيد أن هذا الانغلاق ظاهري فقط لأنها تعكس مختلف التيارات الاجتماعية بكيفية شعورية أو لا شعورية، ولكنها تعمد إلى التربية والتكوين وفق الفلسفة التربوية التي تمثلها كمؤسسة تسعى إلى تحقيق أهداف مرسومة على المدى القريب والبعيد، مما يجعلها أمام مجموعة من التحديات الكبرى، أولها حمل شعار التنمية البشرية المستديمة، وثانيها مدى قدرتها على الاستجابة لمتطلبات العصر الحالي الذي يعرف الثورة المعرفية والمعلوماتية الهائلة، وكذلك طبيعة الفلسفة التربوية التي من شأنها ترجمة كل هذه الاجراءات إلى عمليات ملموسة.

الصديق الصادقي العماري

يشتغل بمهنة التدريس
باحث في علم الاجتماع والأنثروبولوجيا
مهتم بقضايا التربية والتكوين والتنمية
فاعل وناشط جمعوي
مدير ورئيس تحرير "مجلة كراسات تربوية"

Fernand LEGER 1881 -1955
Homme au travail

ISBN 9954-630-27-3

الصديق الصادقي العماري

الصديق الصادقي العماري

التربية والتنمية
وتحديات المستقبل

مقاربة سوسيولوجية

أفريقيا الشرق

التربية والتنمية وتحديات المستقبل
-مقاربة سوسيولوجية-

المؤلف

ذ. الصديق الصادقي العماري

-**العنوان**:

التربية والتنمية وتحديات المستقبل
-مقاربة سوسيولوجية-

-**المؤلف**: ذ. الصديق الصادقي العماري
Addkorasat1@gmail.com/0664906365
-تقديم ومراجعة: د. محمد الدريج
-**الطبعة**: الثانية، 2015.
مطبعة: أفريقيا الشرق، الدار البيضاء-المملكة المغربية
رقم الإيداع القانوني: 2537 M0 214
-**ردمك** ISSN : 978-9954-630-27-3
-مطبعة أفريقيا الشرق، 159 مكرر، شارع يعقوب المنصور-الدار البيضاء-المغرب
Email: africorient@yahoo.fr

تقديم

يعتبر هذا الكتاب: «التربية والتنمية وتحديات المستقبل: مقاربة سوسيولوجية»، للفاضل الأستاذ الصديق الصادقي العماري، من بين المحاولات الجادة التي تعمل على رصد جوانب ومداخل رئيسة تعتمدها المنظومة التربوية في بلادنا من أجل التجديد والإصلاح. كما يعمل على قراءة وتحليل وتفسير مختلف الظواهر التربوية في علاقتها بالظواهر الاجتماعية، والتي تشكل تحديا بارزا يقف أمام منظومة التربية والتكوين من أجل تحقيق أهدافها.

وفي مقاربته النظرية لتلك الجوانب والظواهر، يستأنس الأستاذ الصادقي بإطار نظري متميز وهو الإطار البنيوي الوظيفي– المؤسساتي، الذي يركز على التفاعل الحيوي الجدلي بين مكونات المجتمع المغربي، والتي تعتبر المدرسة من أبرزها، وذلك لأجل ضمان استمرار فعالية وديناميةهذا المجتمع النامي وتطوره.

هذه المقاربة التي تسعى، حسب المؤلف، للكشف على جوانب هامة من دينامية منظومة التربية والتعليم في سعيها الدؤوب نحو الإصلاح، وإيجاد صيغ مناسبة لتجديد وتطوير أدوار المدرسة المغربية باعتبارها ركيزة أساسية للتنمية المجتمعية، خلافا لما كانت

عليه في السابق، وذلك من أجل السير على نهج الدول المتقدمة ومواكبة كل التغيرات والتطورات التي يشهدها عالمنا المعاصر.

حيث عمل في الفصل الأول على محاولة الكشف عن أهم دعائم التنشئة الاجتماعية كعملية أساس في تربية الأفراد سواء في الأسرة أم المدرسة أم في غيرها من مؤسسات المجتمع. كما أكد على دور هذه التنشئة في تنمية التفكير الإبداعي لدى الأفراد، متطرقا في نهاية الفصل، للعوائق التي تحول دون تحقيق التنشئة الاجتماعية لأهدافها المرجوة.

في حين تناول الفصل الثاني أدوار المدرسة المغربية ومفهوم التنمية في أبعادها الأساس، خاصة التنمية البشرية والمستدامة، وكذلك التخطيط المدرسي الاستراتيجي ودوره في تأهيل المتعلمين للتمكن من الكفايات الضرورية التي تؤهلهم لمواجهة كل الصعاب الحياتية.

كما تطرق في الفصل الثالث لموضوع التربية على القيم في المدرسة المغربية، حيث حلل في البداية دواعي اعتماد التربية على القيم، ومفهوم القيم، ثم روافد القيم، وصولا إلى تحديد أنوع القيم المعتمدة كما وردت في الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والتي عمل على استعراضها بقدر من التفصيل، مع تقديم نماذج عن

ذلك. ومن هذه الأنواع قيم العقيدة الإسلامية، وقيم المواطنة، وقيم السلوك المدني، وقيم الديمقراطية وحقوق الإنسان.

وفي الفصل الرابع تناول المؤلف مختلف العوامل والمؤثرات التي تحول دون تساوي المتعلمين/التلاميذ أمام فعل التربية منها على وجه الخصوص الوسط العائلي، والمعطى اللغوي، ومنظومة القيم...وغيرها من المؤثرات.

وفي الفصل الأخير تطرق الأستاذ الصادقي إلى المقاربة بالكفايات في أهم مقوماتها، كاختيار بيداغوجي من شأنه أن يتجاوز نموذج التدريس بالأهداف السلوكية من حيث الاعتماد عليه باعتباره وسيلة لا غاية. كما تطرق في هذا الفصل إلى مجموعة من المفاهيم كمفهوم المقاربة البيداغوجية، وتقريب مفهوم الكفاية وأهم المفاهيم المرتبطة بها، كذلك دور الأهداف التعليمية في تحقيق الكفايات، وعلاقة الكفاية بنظريات التعلم والاكتساب، ثم علاقتها مع بيداغوجيات أخرى، ومنها البيداغوجيا الفارقية ونظرية الذكاءات المتعددة وبيداغوجيا المشروع وبيداغوجيا الخطأ وبيداغوجيا العمل بالمجموعات.

إن هذا العمل الذي اجتهد الأستاذ الصديق الصادقي العماري في تأليفه وتنظيم فصوله، يأتي كثمرة لسنوات من العمل والبحث

التربوي. إنه حصيلة تستند إلى تجربته المهنية، من خلال ممارسته للعمل التربوي كأستاذ، وكمتتبع لكل التحولات التي عرفتها الساحة التربوية خلال العقود الأخيرة والتي واكبت بعض أشواط الإصلاح. وكذلك باعتبار تجربته كباحث في علم الاجتماع، وهذا ما يميز عمله ومشروعه الطموح، من حيث مثابرته وتأكيده عل ربط الظواهر التربوية بالظواهر الاجتماعية وتوظيف المقاربة السوسيولوجية في التعامل مع الشأن التربوي ببلادنا.

والله ولي التوفيق

الدكتور محمد الدريج

مقدمة الكتاب

لا أحد من الباحثين يستطيع أن ينكر أن التربية وجدت مع وجود الحياة الإنسانية. فالتربية ظاهرة اجتماعية عرفها الإنسان منذ أن وطئت قدماه الأرض، كما أنها كانت موضوع اهتمام الأديان عبر العصور والأزمنة، وهذا يدل على دورها الفاعل والهام في تطوير الأمم وتقدمها. وقد عرفت هذه الظاهرة تطورات نوعية وكيفية عميقة جنبا إلى جنب مع التحولات الاقتصادية والثقافية والاجتماعية والسياسية... إلى أن أصبحت علما بل علوما متعددة ومتنوعة، وكذلك من بين التخصصات التي تدرس في الجامعات والمعاهد العامة والخاصة.

وتعد التنمية من بين الأهداف التي تسعى التربية إلى تحقيقها بدءا من تنمية الفرد، معرفيا ووجدانيا وسلوكيا، وصولا إلى تنمية المجتمع ككل بمختلف أشكاله ومؤسساته، وهذا لن يتحقق إلا بفعل تحقيق إدماج الفرد ذاته داخل هذا المجتمع. فلابد من تربية وتكوين نسق شخصية قابل لأن يكون فاعلا إيجابيا داخل كل أجزاء التنظيم. إن ظاهرتين اجتماعيتين مثل التربية والتنمية لا تستحق منا كتابا واحدا فقط، لأن العلاقة الجدلية بينهما كبيرة جدا وغامضة. وذلك لتداخل وتشابك مجموعة من الأنساق والأبعاد.

وفي ظل هذا التداخل والتشابك يحضر بقوة التحدي الاجتماعي الذي يعد، في الوقت نفسه، المقياس الوحيد على صدق وفعالية هذه التربية أو تلك. سواء كانت داخل الأسرة أم المؤسسة، من أجل تحقيق تنمية حقيقية للفرد في ذاته وفي علاقته مع غيره، لضمان فعالية أكبر ومردودية أكثر داخل المجتمع.

وتماشيا مع التوجهات والاختيارات التربوية المتضمنة في الميثاق الوطني للتربية والتكوين والكتاب الأبيض، وانسجاما مع الرهانات التي يتوخاها ويتطلع إليها إصلاح منظومتنا التربوية المغربية من أجل إرساء مقومات مدرسة النجاح والجودة، والارتقاء بالفاعلين إلى المرتبة المرموقة بما يؤهلهم إلى أداء مهمتهم على أحسن وجه، أبينا إلا أن ننخرط في تشييد هذا المشروع التربوي، وذلك من أجل مساعدة القارئ والأستاذ والطالب على محاولة فهم العلاقة الجدلية بين التربية والتنمية والتعرف على جل التحديات التي تعترض سبيلهما في تحقيق الأهداف المرجوة.

وفي ظل العلاقة الجدلية والتفاعلية بين ما هو تربوي و ما هو تنموي، ومن خلال التمعن في مختلف التحديات التي تواجههما معا، يمكن أن نطرح عدة تساؤلات نذكر من بينها: هل التحديات التي تواجه تحقيق فعل التربية وبلوغ التنمية تعد إكراها قسريا

مصدره عدم القدرة والاستطاعة؟ أم أن الأمر يتعلق بعدم وجود رغبة وإرادة؟ أم يتعلق الأمر بخلفيات سياسية وإيديولوجية هي من يرسم مسار العملية التربوية ككل؟ أم هناك أمور أخرى لا بد من تحديدها واستخراجها؟

المؤلف

ذ. الصديق الصادقي العماري

الفصل الأول:

التنشئة الاجتماعية

ودورها في تكوين السلوك الإبداعي عند الطفل

تقديم

إن عملية التنشئة الاجتماعية من أهم العمليات تأثيرا على الأبناء في مختلف مراحلهم العمرية، لما لها من دور أساسي في تشكيل شخصياتهم وتكاملها، وهي تعد إحدى عمليات التعلم التي عن طريقها يكتسب الأبناء العادات والتقاليد والاتجاهات والقيم السائدة في بيئتهم الاجتماعية التي يعيشون فيها، وتتم من خلال وسائط متعددة، وتعد الأسرة أهم هذه الوسائط، فالأبناء يتلقون عنها مختلف المهارات والمعارف الأولية، كما أنها تعد بمثابة الرقيب على وسائط التنشئة الأخرى، ويبرز دورها، أي الأسرة، في توجيه وإرشاد الأبناء من خلال عدة أساليب تتبعها في تنشئتهم، وهذه الأساليب قد تكون صحيحة وسوية أو غير ذلك مما ينعكس على شخصية الأبناء وسلوكاتهم سواء بالإيجاب أو السلب.

ويقوم المجتمع من خلال عملية التنشئة الاجتماعية بدور هام في تشجيع وتقوية بعض الأنماط السلوكية المرغوب فيها، والتي تتوافق مع قيم هذا المجتمع وحضارته، في حين يقاوم ويثبط أنماطا أخرى من السلوك غير المرغوب فيها. فماهي التنشئة الاجتماعية؟ وماهي أنواعها ومؤسساتها؟ وماهو دورها في نمو التفكير الإبداعي

عند الأطفال؟ وهل تشكل هذه التنشئة عائقا أم محفزا في تنمية إبداعاتهم؟

أولا: مفهوم التنشئة الاجتماعية

مفهوم التنشئة الاجتماعية هو مفهوم علمي حديث في الاستخدام السوسيولوجي، فهو لم يستخدم إلا في نهاية الثلاثينيات من القرن الماضي، وهي أساسا عملية ثقافية يتم بواسطتها نقل الثقافة من جيل إلى آخر، بما يمكن الأفراد منذ طفولتهم من العيش في مجتمع ذي ثقافة معينة. هي الكيفية التي يتكون بها الإنسان اجتماعيا من خلال عملية تفاعله بما لديه من استعدادات للتكيف مع البيئة التي يعيش فيها، ومن خلالها يتم تكوين ونمو تدريجي لشخصيته الفريدة واندماجه في الجماعة.

ويرجع الفضل الكبير في نحت مفهوم التنشئة الاجتماعية إلى عالم الاجماع الكبير "إميل دوركايم"، الذي عرفها بأنها: "الفعل الذي تمارسه الأجيال الراشدة على الأجيال الصغيرة التي لم تصبح بعد ناضجة أو مؤهلة للحياة الاجتماعية، وموضوعها إثارة وتنمية عدد من الاستعدادات الجسدية والفكرية والأخلاقية عند الطفل، والتي يتطلبها المجتمع السياسي في مجمله، والوسط الذي يوجه

إليه".[1] وبهذا، التنشئة الاجتماعية هي انتقال الطفل من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي عن طريق التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، وهي ما يجعل الفرد عضوا فاعلا في المجتمع الذي يعيش فيه، وبذلك هي عملية تعليم الطفل/الفرد المعتقدات والقيم بما يجعله مسؤولا وعضوا مقتدرا في المجتمع.

ويرى البعض أن هذا الانتقال يتم من خلال فرض أولويات المجتمع على الفرد، حيث "تمثل التنشئة الاجتماعية نوعا من الضغط الاجتماعي الذي يمارسه المجتمع على الفرد لترويضه وتكييفه مع المنظومة الاجتماعية، ويبدو الفرد ككائن غير مستقل وسلوكه ليس سوى إعادة إنتاج نماذج مكتسبة خلال مرحلة الطفولة".[2]

غير أن التنشئة الاجتماعية لا تقتصر على الفرض والقهر الاجتماعي، فالفرد ليس آلة متلقية عاجزة عن إدراك ما يجري حوله، أو التمييز بين ما يمكن أخذه من أشكال ثقافية في المجتمع من جهة، وما يمكن أن يضر تبنيه من هذه الأشكال من جهة أخرى. الأمر الذي أكد عليه عالم الاجتماع الفرنسي "ألان تورين" من

[1]Emile Durkheim, Education et sociologie; ed P.U.f col le sociologue, paris 1973, p 60.
[2] Emile Durkheim, op cit , p 49.

خلال أعماله المتعددة مثل "الحركات الاجتماعية" و"نقد الحداثة"، حيث وجه نقدا عنيفا للنظريات التقليدية الوضعية خاصة على عهد "أوجست كونت" و "إميل دوركايم"، لأنها ركزت على دراسة القهر والتعسف الاجتماعي الذي يمارسه التنظيم الاجتماعي مثل الأسرة والمجتمع والدولة، وأهملت دور الفاعلين الذين يسعون للتحرر من هذا القهر من خلال بناء عالم اجتماعي خاص يكون فيه الفرد فاعلا مع من يتقاسم معهم نفس المميزات، وذلك من خلال تصوره النظري حول "سوسيولوجيا الفعل"، فالأمر بالنتيجة يتدخل فيه اختيار الفرد وفق نسبة تحددها عوامل مختلفة، كالفروق الفردية بين الأفراد والنضج ووضوح المبادئ والإرادة وغيرها، فلا يصح أن نعدم نسبة الاختيار تماما.

والمجتمع المغربي يتضمن اليوم طرقا تربوية تتنوع تبعا للطبقات الاجتماعية فيه، والتي يمكن تقسيمها وفق معايير مختلفة من الناحية التعليمية والاجتماعية والاقتصادية. إن المنطلق الأساسي في تحديث التربية في المغرب هو أن تغير المعرفة في عصرنا، بتأثير الثورات التكنولوجية والعلمية والاقتصادية، ينبغي أن تقابله تربية لإنسان قادر على التكيف مع أي تغيير، وعلى إبداع التغير المنشود من خلال التعلم الذاتي المستمر مدى الحياة .

وبشكل عام يمكن القول إن التنشئة الاجتماعية تهدف إلى تزويد الفرد بخبرات معينة على مستوى الوظائف، من خلال ضبط سلوكه وإشباع حاجاته ومساعدته على تمثل ثقافة المجتمع ومعاييره، ومن ثم إكسابه معرفة بأدواره ومراكزه الاجتماعية المتوقعة منه بناء على القيم والاتجاهات والرموز وأنماط السلوك والعناصر الثقافية الخاصة بالجماعة، بالإضافة إلى خبرات على مستوى التغيير الاجتماعي المرجو الوصول إليه في مجتمع معين من خلال مراقبة الاتجاهات والنزعات والظواهر سواء القديمة أو المستجدة في هذا المجتمع، من أجل العمل على تفنيدها وتقويمها للمحافظة على ما هو نافع ونبذ ما هو ضار والإتيان بأفكار مبتكرة وفق حاجة المجتمع والإنسانية.

ثانيا: الأسرة، المدرسة والمجتمع: أية علاقة؟

إذا كان الدور الاجتماعي لكل من المدرسة والأسرة يتجلى في التنشئة الاجتماعية للأفراد عن طريق التربية فإن علاقتهما يجب أن تنطلق من هذا المنظور الأساسي. وعلاقة الأسرة بالمدرسة لا يجب أن تبقى علاقة سطحية تتجلى أساسا في أن الأسرة هي التي تزود المدرسة بالمادة الأولية أي الأطفال وبالتالي فعملية الإنتاج كلها على عاتق المدرسة، بل يجب أن تكون علاقتهما شاملة تنبني على

أنهما شريكان في عملية الإنتاج وفي التوزيع وفي الرأسمال، وبالتالي شريكان في الربح وفي الخسارة في حالة حدوثها.

بالرغم من التغييرات التي تحدث في الأسرة فهي مازالت إحدى المؤسسات ذات الأثر البعيد في المجتمع، ففي المنزل يتعلم الطفل اللغة ويكتسب بعض الاجتهادات ويكون رأيه عن ما هو صحيح أو خاطئ. والنواة الأولى للطفل هي النواة التكوينية لحياته وأثرها يلازم الطفل حتى يدخل إلى المدرسة، لذلك فتربية المدرسة هي امتداد لتربية الطفل في المنزل. وقد أوضحت عدة دراسات، أجريت لمعرفة أثر المنزل على نمو سلوك الطفل، أن كثيرا من مظاهر سلوك الفرد ما هو إلا انعكاس لحياته المنزلية، كنظافة المنزل مثلا تنعكس على مظهره وملبسه وكل تصرفاته.

وإذا كان تأثير المنزل على تنشئة الفرد يظهر عليه، فإن على المدرسة واجب معرفة البيئة المنزلية للطفل حتى يمكنها إدراك العوامل المختلفة المتداخلة في شخصيته. كما أنها لا يمكن أن تستثمر في عملها التربوي ما لم يتعاون الآباء معها عن طريق إمدادها بالمعلومات المختلفة عن مميزات الطفل وحاجاته ...الخ. ومن هنا يمكن القول إن المدرسة والأسرة كمؤسستين للتنشئة الاجتماعية، توجدان في وضعية المنافسة مع بقية المؤسسات التي

يقبل عليها الأطفال مثل التلفاز وشبكة الانترنيت والشارع، وبالتالي وجب عليهما تضافر الجهود والتنسيق بشكل معقلن لمواجهة تلك المنافسة الشرسة.

إن علاقة المدرسة بالأسرة والمجتمع يجب أن ترتكز على مبادئ التواصل والتفاعل المتبادل والشراكة الفعالة، مع تسخير كل الإمكانيات والوسائل والسبل الكفيلة لتفعيل هذه العلاقة على مستوى التطبيق والممارسة. وتبقى المدرسة هي التي يجب عليها أن تخطو الخطوة الأولى نحو هذا الانفتاح، وعليها أن تعمل جاهدة على جعل الأسرة تلتحق بها وتشاركها هموم عملها كعنصرين مهمين من عناصر المجتمع، كما يجب عليها أن تنفتح أيضا على باقي مكونات المحيط وذلك بتفعيل جميع الإجراءات التشريعية والقانونية التي تمكنها من تحقيق هذا الانفتاح، كما جاء في الميثاق الوطني للتربية والتكوين في مجال الشراكة والتمويل، وكذلك مجلس التدبير الذي يشارك فيه ممثل مجالس الجماعات ثم رئيس جمعية أباء وأولياء التلاميذ داخل المؤسسة.

من أهم الأدوار الأساسية للمؤسسة التعليمية الحداثية هي التربية والتأديب أولا، ثم بعد ذلك التعليم الحقيقي والمعرفة المنتجة، فهل تؤدي المدرسة هذه الرسالة المعقدة؛ أم تخلت عنها مكرهة

لمؤسسات أخرى تعنى بهذا الجانب الحياتي؟ وحسب اعتقادي، فإن التربية والتأديب أولى من التعليم، فلا معنى ولا قيمة للعالم غير المؤدب وغير المخلق، والذي لم يعلمه علمه التواضع ورباطة الجأش، فليعلم علم اليقين أنه في حقيقة الأمر أسفل سافلين، كيف ما كانت مراقي علمه وشواهده ودبلوماته.

إن الأسرة الودود هي مصدر التأديب الحقيقي والصحيح للطفل والذي يبتدئ من سن مبكرة لتكبر معه العواطف والإحساسات حتى يلج مقعده في المدرسة، والتي عليها أن تكمل اللبنة الأولى التي وضعتها الأسرة، حتى تكون هناك استمرارية والتي ستتحكم دون شك بشكل كبير في مسار حياته الطويلة والمعقدة، بما يضمن له الاندماج داخل المجتمع.

فإن الفهم الصحيح لوضعية التلميذ، هو وحده الذي يمكن أن يساعد المربين لتوجيهه وتصحيح مسار تعلمه وتدليل الصعوبات التي تواجه تعلمه وتجعله متعثرا. كما أن العلاقة بين الأسرة والمدرسة يجب أن تتسم بالتكامل والانسجام، لا التعارض والتناقض والتنافر، لأن أي تعارض بين القيم والمضامين التربوية والثقافية والتعليمية التي ترسخها المدرسة، من خلال برامجها ومقرراتها، وبين ما يأتي الطفل محملا به من وسطه الأسري سيؤدي لا محالة

إلى تصدع وتمزق في شخصيته وبنية تفكيره، وبالتالي يؤثر على مستوى تحصيله ومردوديته المدرسية. غير أن مشاهدة وملاحظة المتعلم لمجموعة من السلوكات السلبية ومظاهر الانحراف الأخلاقي داخل أسرته وفي وسطه الاجتماعي وعبر ما تبثه بعض البرامج الإعلامية غير التربوية، ينسف كل ما تحاول المدرسة ترسيخه من قيم تربوية وثقافية وحقوقية.

كما أن غزو الفضائيات والتكنولوجيات الحديثة، بفعل ظاهرة العولمة، لكل البيوت، وتطورها السريع وفقدان الأسرة لزمام التحكم والمراقبة لنوعية البرامج التي يشاهدها الطفل وطبيعة الأفلام والشرائط التي تستهويه، التي تبث ثقافة وقيما مغايرة لقيم مجتمعنا وتقاليده، نتج عنه نوع من اصطدام الثقافات والقيم، ما يخلق نوعا من التمزق والحيرة لدى الطفل ويهمش دور المدرسة في نقل تراث الجماعة إلى الأجيال المقبلة، كما أنه غالبا ما تسيطر على كيان وشخصية الطفل المراهق، القيم الدخيلة وتطغى على القيم الأصيلة نظرا للتأثير القوي الذي يمارسه الإعلام مما يصبح معه تأثير المدرسة ضعيفا.

ويمكن أن نخلص في النهاية إلى عدم الانسجام بين المدرسة ومحيط الطفل، ويتمثل ذلك في عدم قدرة المدرسة حتى الآن على

مواكبة التطور السريع لوسائل اكتساب المعرفة. فالطفل في أسرته، خاصة بالنسبة لأبناء الطبقات الميسورة والمتوسطة، يكتسب المعرفة بأجهزة ووسائل متطورة نسبيا عن وسائل اكتسابها في المدرسة (الإنترنت، الفيديو، القنوات الفضائية، الهاتف المحمول، الأقراص المدمجة...)، في حين مازالت الوسائل الديداكتيكية بالمدرسة تقليدية وضعيفة القيمة التربوية (كتاب، سبورة، طباشير، تلقين وإملاء، حوار عمودي...)، ما يخلق لدى التلميذ نوعا من الاستخفاف بطرق التدريس وأدواته، وبالتالي لا تشبع رغبته وطموحه بل تقوي لديه الشعور بتخلف المدرسة عن محيطها، وهو ما يؤثر على مستوى المردودية والتحصيل الدراسي.

ثالثا: أنواع التنشئة الاجتماعية

لا تأخذ عملية التنشئة نوعا أو مسارا واحدا بل هناك العديد من الأنواع، كما لا يمكن القول إن هذه الأنواع تأتي تباعا بالتسلسل، بل قد تتراوح وتتداخل وتختلف من فرد لآخر، ومن أبرزها:

1.التنشئة الأولية:

وهي العملية الأساسية التي يكتسب من خلالها الفرد الخبرات أثناء نشأته في المجتمع منذ الطفولة، غير أن المجتمع هنا غير كاف وحده لنمو شخصية الفرد، بل إن عناصر شخصية الطفل

البنائية تتأثر بعاملين هامين هما، تاريخ صحته الجسمية والنفسية والعقلية، ونوع وكم خبرته الاجتماعية. إذا كانت صحة الطفل الجسمية والعقلية والنفسية ضعيفة فإن ذلك يؤثر على حيوية بواعثه أي محركاته التي تدفعه للوصول لهدف معين، كما يؤثر على معنويته النفسية وممارسته للأدوار والتزامه بالموجهات الثقافية. أما إذا كان بصحة جيدة، فإن عناصر تكوين شخصيته تنشط تباعا.

وفقا للعديد من الدراسات المتخصصة -بيرجيي و لوكمان- يبدأ هذا النوع من التنشئة منذ الطفولة المبكرة، قبل أن يبلغ الطفل عاما واحدا، حيث يدرك أن جسمه منفصل عن محيطه وتبدأ قدراته الإدراكية بالنمو ومن بينها الخوف من العقاب القادم من المحيط الخارجي. وتنمو هذه القدرات في العامين الثاني والثالث بشكل ملموس حتى يبدأ الطفل يأخذ بعين الاعتبار المكافآت المتوقعة. ثم يمر الطفل بمرحلة جديدة بين أربعة وسبعة أعوام يبدأ خلالها بتعلم رموز التفاعل الاجتماعي وتنمو قدرته على الاعتماد على نفسه في ممارسة نشاطاته بسبب نمو قدراته الجسمية وتزايد حريته الحركية، كما تتزايد تساؤلاته حول التحاليل السلوكية وبواعث الموجهات الثقافية من حوله وتنخفض أهمية الثواب والعقاب لديه، ويبدأ في سن السابعة بالتدرب على تنمية قدراته في اكتشاف أسباب وجود

الأشياء، وتتطور لديه القدرة على الالتزام بالقوانين والأنظمة. وتأتي المرحلة الثالثة من سن الثامنة وحتى الرابعة عشر لتمثل مرحلة المراهقة المنطوية على التحولات الجسمانية الجينية والهرمونية وتتضمن التمييز وإدراك الفرق بين الصحيح والخطإ في القوانين العامة، بالإضافة إلى قدرة أعلى على معرفة ذاته وما يدور حولها. وتلي ذلك المرحلة الرابعة التي تمثل النضج حيث تتخذ البواعث طابع التطور وتتسم الخبرة الاجتماعية بالجودة.

يبدأ بناء الخبرة الاجتماعية من الأشهر الأولى من ميلاد الفرد، وتستمر بالنمو كلما عاش مع الآخرين ولاحظ الظواهر السائدة حوله في محيطه الاجتماعي، واكتسب منها التجارب وخاض صراعات اجتماعية، تعتبر محاكاة اجتماعية يتعلم منها كيف يبتعد عن الفشل ويقترب من النجاح.

2.إعادة التنشئة:

وتعني إكمال أو تصحيح بعض النقص في التنشئة السابقة، وهذا الإكمال أو التصحيح يكون إلزاميا، إذ يقول دوركهايم" :التربية هي الفعل الذي تمارسه الأجيال الراشدة على الأجيال التي لم تنضج بعد، وذلك من أجل الحياة الاجتماعية، فإن الإنسان الذي يتوجب على التربية أن تحققه فينا، ليس الإنسان على ما حددته الطبيعة بل

الإنسان على نحو ما يريده المجتمع[1]". فعند انحراف الفرد عن معايير وقيم المجتمع وقوانينه، يكون نهج إعادة التنشئة من النوع التصحيحي للانحراف السلوكي الذي أصابه. إذا كانت صحة الطفل الجسمية والعقلية والنفسية ضعيفة فإن ذلك يؤثر على حيوية بواعثه أي محركاته التي تدفعه للوصول لهدف معين، كما يؤثر على معنوياته النفسية وممارسته للأدوار والتزامه بالموجهات الثقافية. أما إذا كان بصحة جيدة، فإن عناصر تكوين شخصيته تنشط تباعا.

3.التنشئة المتوقعة:

إن تحضير الفرد وتهيئته لتغيير ما هو متوقع في حياته له أثر كبير في مضاعفة احتمالات النجاح، بسبب خبرة نظرية اكتسبها الفرد على الأقل من خلال وصف التغيير القادم، وذلك بدل أن يتعين عليه أن يواجه التغيير بلا أدنى فكرة عما سيواجهه، حتى إن كان الأمر مجرد انتقال الأطفال إلى ساحة اللعب في المدرسة. تحدث الكثير من المشكلات عندما يطلب من الأطفال أن ينتقلوا من نشاط لآخر، لذلك احرص على تنبيه الأطفال وتحضيرهم للتغيير القادم فهذا يتغلب على شعور الإحباط عند الطفل ويهيئه لانتقال سلس.

[1]Emile Durkheim, op cit , p 49

والتهيئة تنطبق على كل ما من شأنه أن يحضر الفرد لموقف أو مكانة اجتماعية جديدة، ففي مجتمعنا المغربي، كان الوالد يصطحب ابنه معه في مجالسه ليكون مؤهلا فيما بعد لشغل مركزه الاجتماعي، والحالة ذاتها مع الأم إذ كانت تصطحب ابنتها للمجالس النسوية لتؤهلها للدور الأسري الذي ينتظرها، فالتنشئة المتوقعة هي التهيئة المسبقة للفرد لتحمل مسؤولية جديدة ما، ويمكن أن نقول إن التنشئة المتوقعة هي إعداد للفرد وتدريب مسبق له قبل دخوله مجالا اجتماعيا جديدا أو شغله موقعا محتملا وتحضيره لمواجهة مهام جديدة لتقل الصعوبات والمخاوف المصاحبة لشغل الموقع الجديد، وقد يكون هذا الموقع جامعة كبيرة أو معسكر الجيش أو مقر عمل جديد أو زواج أو أية علاقة اجتماعية متوقعة.

4.التنشئة الراجعة:

التغير المستمر في البيئة الاجتماعية وأساليب معالجة مشكلات الحياة اليومية وما اعتادت عليه الأجيال قد يكون أسرع مما تستطيع الأجيال الأولى التماشي معه بنفس سرعة حدوثه، فتنشأ الحاجة لمساعدة الجيل الجديد الذي سبق الجيل الأول في التعرف على هذه الأساليب. أولادنا هم أفضل معلمين لنا بصرف النظر عن سنهم، ولديهم القدرة على أن يعلمونا بعضا من أهم دروس الحياة، كالصبر

والحب غير المشروط والاحترام المتبادل وحل المشاكل بطريقة إبداعية وقبول حتمية التغيير وقبول الحياة كما هي.

فالتنشئة الراجعة تعني تحول المتلقي في التنشئة إلى مرسل لها أو تحويل المنشئ إلى منشأ في عملية التنشئة الاجتماعية. في حالات التحولات الاجتماعية السريعة، تحصل تنشئة راجعة عندما لا يستطيع القائم على التنشئة أن يقوم بواجباته التنشيئية لأنها لا تنسجم مع سرعة التطورات والتي لم يألفها، فيتحول إلى متلقي للتنشئة، ويتحول من كان متلقيا إلى قائما بالتنشئة. فالفتاة قد تعلم والدتها فنون الطبخ الحديث وتنظيم الأثاث الحديث وبعض المفردات اللغوية الحديثة التي لم تكن مستخدمة في جيل الأم، وكذلك يمكن للابن أن يعّلم والده كيف يستخدم الأسمدة الكيميائية في الزارعة أو كيف يقود المحراث الكهربائي ويطلعه على أساليب جديدة في التسويق وكيفية استخدام الحاسوب والتواصل مع الآخرين من خلاله.

رابعا: مؤسسات التنشئة الإجتماعية

إذا كانت التنشئة الاجتماعية عبارة عن عملية تبدأ مع بداية الحياة وتنتهي بنهايتها، فحدودها لا تقف عند الأسرة فحسب، بل تغطي عددا كبيرا من المؤسسات الأخرى كالمدرسة وجماعة الأقران

ودور العبادة والجماعة المهنية ووسائل الإعلام وجمعيات المجتمع المدني وغيرها. وتتزايد أهمية مؤسسات التنشئة الاجتماعية غير الأسرة مع تدرج الناشئ في العمر ونموه من مرحلة لأخرى.

أ.الأسرة: تعتبر الأسرة هي مهد التنشئة والتربية، وهي منطلق التطبيع الاجتماعي، وتتضح أهمية الأسرة وخطرها في تشكيل شخصية الطفل و إذا ما تذكرنا المبدأ البيولوجي الذي يقول "كلما كان الكائن صغيرا تزداد القابلية للتشكيل" نجد أن لها الأثر الكبير في تشكيل شخصية الطفل تشكيلا يبقى معه بعد ذلك بشكل من الأشكال.

والأسرة هي البيئة الاجتماعية الأولى التي يبدأ فيها الطفل بتشكيل ذاته والتعرف على نفسه عن طريق عملية الأخذ والعطاء والتعامل بينه وبين أعضائها، وفي هذه البيئة يتلقى أول إحساس بما يجب أو لا يجب أن يقوم به. وهي أول مؤسسة صغيرة تعمل عملها في التأثير على الطفل، وهي الممثلة الأولى للثقافة والعامل الأول في صبغ سلوك الطفل بصبغة اجتماعية، فتشرف على توجيه سلوكه وتكوين شخصيته. فهي مجموعة من الأفراد المتكافلين الذين يقيمون في بيئتهم الخاصة وتربطهم علاقات بيولوجية ونفسية واجتماعية واقتصادية وشرعية قانونية.

فالتنشئة الأسرية لا تعني كساء وإطعام الأبناء، بل لها مهمة صعبة هي غرس القيم والمعايير التي تقوم بها الأسرة أو الجهات التعليمية أو الأجهزة الإعلامية خارج الأسرة. والطفل يحتاج للحب والتقدير حاجته للحليب الذي يرضعه والطعام الذي يتناوله. وهذه الجملة ليست وصفا أدبيا مبالغا فيه بل حقيقة فعلية. بل قد نذهب إلى أن بيتا يقدم الحب والتقبل بتوازن، ويقدم المعايير والقيم بشكل عقلاني بسيط ومتسامح مع تواضع المشارب والمآكل والكساء أفضل من بيت يرى أن التربية هي الواجبات في المأكل والمشرب مع حرمانهم من الحب وغرس القيم.

ب.المؤسسات التعليمية: تأخذ المدرسة المرتبة الثانية في عملية التنشئة الاجتماعية لكونها تتولى مهمة تربية الأطفال معرفيا وسلوكيا وانفعاليا، وهي التي تحقق التجانس الفكري والثقافي للأطفال من أسر مختلفة في مفاهيمها وتصوراتها، كما أنها تلعب دورا كبيرا في عملية التنشئة الاجتماعية والسياسية السائدة في المجتمع، لأن المدرسة وسيلة من وسائل الحراك الاجتماعي والصعود الاجتماعي، كما تعتبر مؤسسة عامة من مؤسسات التطبيع الاجتماعي وتعليم المعايير والأدوار الاجتماعية للناشئ، لكون التربية فيها متمثلة في تدريب الأطفال على المهارات والسلوك الاجتماعي المطلوب، ومن

المفترض أن تعمل على صقل المواهب وتنمية المهارات الأساسية للأطفال نحو تفعيل للعقل وتنمية للمواهب وتشجيع للإبداع.

غير أن الكثيرين يعتقدون بعدم توفر ذلك في مدارس العصر الحديث، سواء الشرقية أو الغربية منها. وفي الواقع فإن التنشئة الاجتماعية في المدرسة كثيرا ما تقوم على التنافس بين التلاميذ بوساطة اختبارهم بشكل مستمر وتقويمهم، مما يترك عندهم آثارا تنطبع على نفوسهم و عن ذواتهم. العملية التقويمية للتلاميذ في المدرسة تجعل ذا العلامات العالية يعتقد أنه ذكي فيما تجعل صاحب العلامات المنخفضة يؤمن أنه غير ذكي، رغم أن الواقع قد يكون متعلقا بتفعيل نشاط نصفي الدماغ عند كل منهما لا الذكاء.

ت.المؤسسات الدينية: إن تأثير هذه المؤسسات يتم بشكل تراكمي تاريخي أو بشكل مقصود لتوجيه الناشئين، وهو تأثير أكبر من المؤسسات الأخرى للتنشئة الاجتماعية وخاصة في مجتمعاتنا الإسلامية، سواء كان تأثيرا إيجابيا أو سلبيا، حيث تتميز المساجد بمكانة عظيمة في مجتمعنا المغربي، لأن الدين يؤدي في المجتمعات الإنسانية دورا كبيرا في التربية التي تنعكس على حياة الناس، ويظهر ذلك جليا في كون الدين يخترق جميع مناحي الحياة، حيث يدخل في النسيج الاجتماعي المسلم إضافة إلى

قيامه بعمليات الضبط الاجتماعي، وغالبا ما تكون المؤسسات الاجتماعية الأخرى كالمدرسة والأسرة والإعلام مقيدة بما تلقنه من تعاليم الدين.

ففي الوقت الحالي لم تعد التنشئة الاجتماعية الدينية حكرا على المساجد فقط كما في القديم بل هناك جمعيات من المجتمع المدني تعمل على تلقين المعايير القيمية الدينية للأطفال بل حتى الرجال و النساء وفق برامج واضحة. ويمكن القول إن دور العبادة تعمل على تعليم الفرد والجماعة التعاليم والمعايير الدينية التي تمد الفرد بإطار سلوكي معياري، فيتم توحيد السلوك الاجتماعي والتقريب بين الطبقات وترجمة التعاليم الدينية إلى سلوك عملي.

ث.جماعة الأقران: مجموعة الأقران هي جماعة أولية صغيرة نسبيا تتشكل عفويا وتقوم على أساس التجانس في العمر والاهتمامات، وتسمح لأعضائها بالتفاعل الوجداني وفق قيم تتشكل عفويا في إطار التفاعل، وتساهم وظيفيا في إعداد الأطفال للمشاركة في الحياة الاجتماعية.

إن تأثير الأقران في المراحل الأولى من العمر بالغ الأهمية نظرا لما يقدمه الأقران من نماذج خيرة أو شريرة لأقرانهم بحسب ما يكتسبونه من قيم واتجاهات وسلوك داخل أسرهم ومدارسهم، مما

يؤدي إلى تكوين معايير اجتماعية جديدة، وتنمية اتجاهات نفسية جديدة، و التوجيه نحو تحقيق الاستقلال مع إتاحة الفرصة للتجريب وإشباع حاجات الفرد للمكانة والانتماء.

ينظر علماء الاجتماع لجماعات الأقران على أنها منظومة تربوية تسعى لتحقيق وظائف تربوية متنوعة، فهي تتيح مجال تحقيق الهوية واكتشاف الذات بالإضافة لفرص التفاعل الاجتماعي الأولي بعيدا عن عمليات الضبط والمراقبة. وهذا الانتماء للأقران يعطي الناشئ المجال للانطلاق نحو أهداف ذاتية شخصية تغذي روحه وقدراته الاجتماعية في التفاعل والتعاون والاستقلال الشخصي عن مؤثرات الأسرة وحتى المدرسة، وقد يصل تأثير الأقران على الناشئ على التحكم باختياره لألوان ملابسه وطريقته في تقضية أوقات الفراغ وميله نحو هوايات معينة، ومن هنا تأتي خطورة التأثر بالأقران وضرورة تعرف الأهل على أقران ابنهم الناشئ والإشراف على نشاطاتهم.

ج.وسائل الإعلام: وهي المكتوبات من كتب ومجلات وصحف، والمسموعات كالراديو، والمرئيات كالتلفاز والسينما وكذلك الحاسوب وكل ما من شأنه توصيل معلومات من أي طبيعة كانت لأي متلق من مختلف الأنواع والأعمار. ولكونها منتشرة بشكل واسع، فإن

وسائل الإعلام تحمل تأثيرا كبيرا إلى المتلقي مع المعلومات، خاصة إن كان طفلا ناشئا. ويعتبر دورها مركزا على نشر المعلومات المتنوعة وإشباع حاجات نفسية مختلفة ودعم اتجاهات نفسية معينة وتعزيز القيم والمعتقدات أو تعديلها والتوافق في المواقف المستجدة، ولذلك فإن تأثيرها بالغ الأثر.

المؤثرات الإعلامية تؤثر على سلوك وتفكير الناشئ بحيث تجعله مستقبلا لا مرسلا للأفكار والتصورات، ولعدم تفاعله معها فإنها تؤثر فيه ولا يؤثر بها ولا تساهم في إدراكه لصورته عن نفسه. كما يعود هذا التأثير لأسباب متعددة منها المدة الطويلة التي يقضيها الناشئ في متابعة وسائل الإعلام، خاصة التلفاز، والطريقة الفعالة في التأثير على العقل الباطن للمتلقي عموما، والتي ثبت تأثيرها على القيم، وعندما تكون القيم المعروضة في وسائل الإعلام غير منسجمة مع القيم المنزلية والمجتمعية فإنها تولد صراعا داخليا.

خامسا: أساسيات التنشئة الاجتماعية

وهي الأساسيات التي يشترط توفرها لكي تقوم التنشئة الاجتماعية بأداء دورها بشكل فعال وناجح، وتتلخص هذه الأساسيات فيما يلي:

1.بيئة بيولوجية سليمة :

توفير البيئة البيولوجية السليمة للطفل يمثل أساسا جوهريا، وذلك لأن عملية التنشئة الاجتماعية تكون شبه مستحيلة إذا كان الطفل معتلا أو معتوها، خاصة وأن هذه المشكلة ستبقى ملازمة ودائمة تميزه عن غيره، وبالرغم من ذلك فإن المجتمع ملزم بتوفير كافة الوسائل التي من شأنها تسهيل عملية التنشئة الاجتماعية لهذه الفئة من الناس، فمن الواضح أن الطبيعة البيولوجية للإنسان تكون الجسم، وهي بذلك لها أثر كبير في التنشئة الاجتماعية ولا يمكن عزل العوامل البيولوجية عن الواقع الاجتماعي.

إن لجنس الابن وترتيبه بين إخوته ووضعه الصحي دورا في تحديد علاقته بوالديه حيث ينعكس ذلك على مستوى حماية الوالدين له ورعايتهما له، خاصة إن كان مصابا بمرض مزمن، غير أن ذلك يختلف من بيئة اجتماعية لأخرى، ففي البيئة الفقيرة المحرومة من السكن الصحي قد تعجز الرعاية الوالدية عن توفير ضروريات الحياة وتصبح مصدر قمع لرغبات الناشئين.

2.وجود مجتمع:

الإنسان كائن اجتماعي لا يستطيع أن يعيش بمعزل عن الجماعة، فهو منذ أن يولد يمر بجماعات مختلفة فينتقل من جماعة

إلى أخرى محققا بذلك إشباع حاجاته المختلفة. والمجتمع يمثل المحيط الذي ينشأ فيه الطفل اجتماعيا وثقافيا، وبذلك تتحقق التنشئة الاجتماعية من خلال نقل الثقافة والمشاركة في تكوين العلاقات مع أفراد آخرين بهدف تحقيق تماسك المجتمع.

إن العزل الاجتماعي للإنسان يجرده من التفاعل الاجتماعي الرمزي ويفقده فرصة تنمية القدرات الذكائية والاستعداد الاجتماعي والقابليات الاكتسابية البشرية الاجتماعية، فتتأخر قدراته من ناحية التفكير والنطق والتعلم.

3.الدافعية:

وهي الدافع والمحّفز الذي يدفع بالناشئ إلى تكرار سلوك معين حقق له ارتياحا في السابق أو تبين له أنه يحقق له هدفا معينا .وبشكل معاكس فإن الناشئ يتولد لديه المثبط تجاه سلوك معين يرغب في تجنبه لأنه سبق أن سبب له إيلاما أو أذى. فالدافع هو أحد الشروط المطلوب توفرها من أجل تحفيز الفرد على القيام بالتفاعل مع المجتمع، ومن ثم اكتساب الخبرات الاجتماعية المتنوعة.

عندما نتحدث عن تقبل الأبناء في قوتهم وضعفهم انفعاليا ومعرفيا، فإن هذا لا يعني عدم التوجيه وإثارة الدافعية، فالدافع أمر

يمكن إثارته بالتعزيز ولكن لا يكون بمقايضة الحب والتقبل بشروط توفر مواصفات ما، أي بأن نتقبل الناشئ مع تشجيعه دون ضغط. يمكننا أن نسعى إلى إيصال رسالة على أنه جيد ويمكنه فعل المزيد ولكننا نحبه مهما أتى منه.

4.الإرشاد والتوجيه:

وهو توجيه الصغار إلى أساليب التعامل الاجتماعي السليم وتوجيه المراهقين والراشدين إلى كيفية تحقيق التفاعل العام الناجح مما يسهم في تحقيق عملية التنشئة الاجتماعية. ودليل ذلك هو أن فقدان أطفال الشوارع للإرشاد والتوجيه يترتب عليه آثار أخلاقية واجتماعية سيئة، كما أن المرء عندما يولد فإنه يفتقد للخبرة في التعامل مع الأشخاص والأشياء والمواقف، ثم تأتي التنشئة الاجتماعية لتزوده بهذه الخبرة.

وبسبب كوننا نعيش عالما سريع التغير، فإن على المرشد والموجه أن ينتبه إلى تغيرات العصر ليتمكن من التأكيد على الثوابت المطلوب تدعيمها ولكن بطرق عصرية تثير فضول الناشئين وتحّفز عقولهم. يعكس النظام التربوي المتغير تغيرات المجتمع، ففي الستينات كان معنى النظام مرادفا للطاعة، وفي السبعينات اتجه النظام إلى إفساح مجال حرية أكبر للنشء لأن

تحديهم للكبار جزء من نموهم. في التسعينات تزايد الاتجاه نحو حرية الاختيار من خلال إدارة السلوك والتي ثبت الآن أنها لن تعلم الناشئ المهارات والمواقف المطلوبة للنجاح، فهل آن أوان التغير من جديد؟

سادسا: آليات التنشئة الاجتماعية

تستخدم مؤسسات التنشئة الاجتماعية آليات متعددة في تحقيق وظائفها، وتدور هذه الآليات حول مفهوم التعلم الاجتماعي الذي يعتبر الآلية المركزية للتنشئة الاجتماعية في كل المجتمعات، مهما اختلفت نظرياتها وأساليبها في التنشئة، ومهما تعددت وتنوعت مضامينها في التربية.

ومن الآليات الأكثر انتشارا خمسة وهي:

1.الملاحظة: عندما يتم التعلم من خلال ملاحظة الناشئ لنموذج سلوكي معين يتم الوصول إلى قرار مبدئي حول نجاح هذا السلوك أو فشله، وبناء عليه التوصل إلى استحباب محاكاته أو تجنبه نهائيا. وتعتبر الملاحظة أولى مراحل التفكير، ولكي تكون التنشئة الاجتماعية ناجحة يجب أن تبدأ بتربية منزلية ومدرسية تعمل على إثارة فضول الناشئ وتوثيق الصلة بين فكره والبيئة المحيطة به، من خلال لفت انتباهه نحو الملاحظة والمشاهدة

واستخدام الحواس وترغيبه في البحث عن حقائق الأشياء وفهمها والاستفادة من التجارب.

2.التقليد: وهي العملية التي من المتوقع أن تلي الملاحظة، حيث يقوم الناشئ بتقليد والديه ومعلميه ورفاقه وبعض الشخصيات الإعلامية، بالإضافة إلى كل سلوك أو شخصية تلفت نظره بطريقة أو بأخرى. وقد يكون التقليد واعيا مقصودا وقد يكون غير مقصود ولا واعٍ وهو ما يسمى بالتوحد كما سيلي ذكره.

ومشكلة التقليد المقصود عند الأطفال والناشئين أنه خاضع للبيئة الاجتماعية التي قد تردفهم بقدوة صالحة أو قد تحرمهم هذا الرفد فيقومون بتقليد أول ما يروق لهم تقليده دون خبرة لما وراءه، كأن يقلد الناشئ شخصية إعلامية فيتحدث مثلها أو يرتدي ملابسه بنفس طريقتها وهو يعلم أنه يقلدها، لكنه لا يتعمق في اختياره فيما إذا كان موفقا مدروسا، وفيما إذا كانت الشخصية تستحق التقليد أم لا. وإذا كان الابتكار هو ممارسة للإرادة وحرية الفكر والتجديد، فإن التقليد هنا هو نوع من حرمان الذات من الإرادة.

3.التوحد: وهو التقليد اللاشعوري وغير المقصود لنموذج سلوكي موضوع ملاحظة أو تعايش الناشئ. فقد يتأثر الناشئ بسلوك ما لشخص معين يعيش معه أو يلاحظه بكثرة فيتقمصه

بشكل لاشعوري رغم أنه يعزم على عدم تكرار السلوك عندما يكبر، لكن دخول هذا السلوك إلى اللاشعور أمر وارد، ومن ثم عندما يوضع الناشئ في موقف مشابه لموقف الشخص النموذج يصدر عنه سلوك مشابه بشكل لا شعوري وغير مقصود، وربما لا يلاحظ التشابه بين السلوكين إلا عندما يلفت نظره مشاهد خارجي. كأن يعاني الناشئ من تسلط أحد والديه، ثم يكبر ليتقمص هذه الشخصية ويتصرف مثلها دون أن يشعر، رغم أنه كان ينفر منها، مما يصهره في شخصية غيره ويحرمه من شخصيته الحقيقية وخصائصه وعلاماته المميزة.

4.الضبط: وهي عملية تنظيم سلوك الفرد بما يتفق ويتوافق مع ثقافة المجتمع ومعاييره، وهي التي يطلق عليها البعض التكيف مع الوسط الاجتماعي الذي يصل بالفرد إلى مشاركة أفراد المجتمع أو أعضاء الجماعة في أفكارهم وتصوراتهم وقيمهم واتجاهاتهم وما ينشأ عن ذلك من مشاركة سلوكهم. التكيف مع الوسط الاجتماعي يترتب عنه أن يتمثل الفرد خصائص المجتمع الذي ينتمي إليه، وأن يشارك أفراد جماعته أفكارهم وقيمهم بل ومشاعرهم وأذواقهم وحاجاتهم مما يعطيه انتماء لهم.

وينتج عن عملية الضبط هذه تهيئة الأجيال الجديدة لتنضم للمجتمع وتكتسب صفاته، ومن ثم تتمكن من التواصل مع الأجيال الأقدم، وتنقل للأجيال القادمة المعايير التي تعلمتها من السابقين وتجاربهم ليبنوا عليها ويتابعوا المسيرة عبر التاريخ.

5.الثواب والعقاب: يقوم مبدأ الثواب والعقاب على آليات نفسية تحفِز السلوك الإيجابي وتحبط السلوك السلبي، فعندما يشعر الإنسان بأنه موعود بثواب على عمل ما فإن ذلك يحمله على المبادرة إلى العمل رغبة في الثواب، كما هو حال عند من يقطع المسافات الطويلة ويجهد نفسه بالتدريبات القاسية للفوز.

والعكس صحيح بالنسبة إلى العقاب، فنحن نتجنب أمورا ونحرم أنفسنا من أمور كثيرة نرغبها خوفا من نتائجها السلبية علينا، سواء كانت تلك النتائج جزءا من العمل الذي نتجنبه ونتفاداه، أو كان مصدرها عقابا نتعرض له. إن مسألة الثواب والعقاب تتصل بشعوري الرغبة والرهبة في تكوين الإنسان، وهما شعوران مهمان في ضمان حمايته لنفسه، وفي تحقيقه لإنسانيته بكل حاجاتها الإيجابية والسلبية، فهما من المبادئ التربوية القرآنية المتناسبة مع الطبيعة الإنسانية.

إن عملية الثواب تشبه الدواء لكونها تحتاج إلى التدقيق في نوع وكمية الجرعة المعطاة للطفل. يجب أن تكون المكافآت داعمة للتدريب والتعليم وليس بديلا عنه لأن ذلك ضروري. وأهم مكافأة هي حسن العلاقة مع الناشئ، وفي حالة المكافأة المادية فإن الحوافز يجب ألا تصبح رشاوى، فلا يسمح للطفل بالتهرب من العمل برفض المال بل يوجب عليه حتى لو رفض المال، ولا يسمح للمكافأة أن تؤدي لتدليل الذات.

أما العقاب فله أيضا أنواع مختلفة ومتعددة، ومنها العقاب البدني، واستخدام هذا النوع من العقاب في التربية المنزلية يولد استياء النشء ويخفض تقديرهم للذات ويخلق لديهم ميلا نحو التصرف العدواني الثوري بدل أن يتعلموا النظام. عندما يعاقب الطفل بالحرمان أو بإيقاع الألم عليه، إذا لم يسلك السلوك المرغوب دون أن يكافأ في حالة السلوك المرغوب، فإن هذا لا يؤدي لتربية ناجحة. فالتعزيز الإيجابي من شأنه إيصال الرسائل التي تحدثنا عنها وهي رسائل الحب والتقدير والاحترام وهي أكثر فعالية من العقاب، وكذلك الأمر في العقاب النفسي في التربية المدرسية، فقد يوصل التلميذ إلى كراهية المدرسة والعلم كله.

سابعا: العلاقة بين التفكير الإبداعي والتنشئة الاجتماعية

إذا كان التفكير الإبداعي هو وسيلة الوصول إلى أي نوع من الإنتاج المبدع، وإذا كانت التنشئة الاجتماعية بمؤسساتها المختلفة لها تأثير كبير على نمو وتطور كافة طرق التفكير عند الأطفال والناشئين، فلا بد أن يكون للتنشئة أثر كبير على إمكانية الوصول للإنتاج المبدع أيضا. فالتنشئة تتضمن تعليم الطفل مهارات التفكير وصولا به للمعتقدات والقيم وربطها بحياته اليومية وأدائه المجتمعي.

من العوامل المؤثرة في سلوك الأب التربوي تجربته مع أهله وبخاصة مع والديه، فالأب الذي يسيء معاملة أولاده غالبا ما يكون قد أسيئت معاملته في طفولته من قبل والده، ومن المحتمل أن تنتقل بعض النماذج السلوكية من جيل إلى آخر. وبذلك فإن الآباء يملكون القدرة على أن يكونوا من العوامل الإيجابية التي تبلور حتى النسب الضئيلة من مواهب الأطفال الإبداعية لتتحول إلى إنتاج إبداعي عظيم ومتتابع على طول حياة الناشئ، كما يمكن للآباء أن يكونوا عوامل هدم تحجم بوادر الإبداع عند الطفل، وربما يحتاج لبذل جهود مضاعفة إن أراد الخروج من دائرة التحجيم تلك.

أما المؤسسة التعليمية، فهي بدورها تؤثر بشكل كبير على إطلاق عنان الفكر الحر عند الناشئ من خلال طرق التربية والتعليم المتبعة

في مدارس وجامعات المؤسسة التعليمية. فعندما تكون طرق التعليم تلقينية تعتمد الحفظ وحشو المعلومات، ثم إتباع ذلك بصبها كما هي في الامتحان دون أن يطلب من الناشئ تحليلها أو التفكير فيها ونقدها والزيادة عليها والاستنتاج منها أو أي نوع من أنواع المعالجة الفكرية، فإن ذلك يشكل طريقة تفكير هذا الناشئ ويحوله إلى كتلة متلقية غير قادرة على استيعاب المعلومات أو الاستفادة منها بتمثلها في حياته أو ربطها بواقعه المعاش، وبالتالي تضاؤل فرصة تطويره لما تعلم وإقدامه على إبداع الجديد.

أما عندما تعمل طرق التعليم بهدف تشجيع الناشئ على إعمال عقله وحواسه بالملاحظة والتحليل وفهم الأسباب لما يراه حوله من مخلوقات أبدعها الخالق جل وعلا، وأحداث ومواقف يربط فيها بين الأمور ويميز الفروق بينها، ويستنتج دروسا مستفادة كل يوم، فإن ذلك يجعل موقف الناشئ من المدرسة والعلم إيجابيا ويزيد من فرص فهمه واستقلالية فكره وتقدم أدائه سواء في الامتحانات الدراسية أو في امتحانات الحياة العملية لاحقا والصعوبات التي تتطلب التفكير.

ثامنا: بعض الأنماط الخاطئة في تنشئة التلاميذ

يوجد العديد من الأنماط السلوكية التي قد يفعلها أحد الوالدين، أو كلاهما أثناء تنشئة الطفل بدون وعي منهما بخطورة هذه السلوكيات، ومن تلك الأنماط ما يلي:

1)الحماية الزائدة أو التسلط غير المبرر: في الحالة الأولى يحصل الطفل على كل ما يريده من أبويه، مما يخلق لديه عدم إحساسه بالمسؤولية، فالواقع لن يهبه إلا ما هو جدير به، فمثل هذا الطفل لن يتجاوز طفولته ولن ينضج نفسيا أو اجتماعيا، أما في الحالة الثانية، فشل كل قدرات الطفل قد تشكل لديه ردود فعل عكسية جنوحية أو إجرامية.

2)تضارب معاملة الطفل: عندما يعاقب الطفل على سلوك خاطئ غير مقصود منه، ولا يعاقب مثلا على سلوك خاطئ جدا وغير مبرر لا بل ومتكرر، أو عندما تختلف طريقة الأم عن طريقة الأب...إلى آخره .

3)التمييز في المعاملة بين الأطفال: بين الذكور والإناث مثلا.... أو بين أولاد الزوجة الأولى وأولاد الزوجة الثانية أو بين طفل ذكي وطفل أقل ذكاء...مما يؤدي إلى تشكيل عقدة الغيرة

والحسد والكراهية وتصرفات عدوانية انتقامية، ومشاعر الإحباط والاضطهاد وعدم الثقة بالنفس و كذلك بالآخرين.

4)القدوة السيئة: فطبيعي أن يكذب الطفل إن وجد الكبير يكذب عليه أو على أحد أمامه، وطبيعي أيضا أن يعطي الأم المال المتبقي بعد شراء الخبز مثلا، فتجد الأم درهما زائدا أو خبزة زائدة فلا تنكر على الابن أو تأمره برد الزائد إلى البائع، نقول إنه من الطبيعي حينئذ أن ينشأ هذا الصغير على الغش والسرقة، والأب الذي يدخن ماذا ينتظر من ابنه عندما يكبر، وكيف يأمره بعدم التدخين وهو يدخن أمامه منذ السنوات الطوال، وهكذا فالقدوة السيئة للطفل هي من أكبر أسباب المشكلات النفسية والسلوكية لأبنائنا .

5)التحقير والإهانة: ضرب الولد بالحذاء أو ركله بالقدم أو صفعه على وجهه وشتمه بأقبح الألفاظ وكذلك تعييره والمبالغة في إهانته، كلها في النهاية تؤدى إلى نتيجة واحدة ألا وهي المشكلات السلوكية والنفسية، فسوف يهون على الصغير وهذا حاله أن يكذب ويسرق ويتعدى على الآخرين ويسب ويلعن وينتقم من الصغار تعويضا عما يعانيه من الأبوين أو المدرس، ويدخل في هذا الإطار

المبالغة في اللوم والتوبيخ وإساءة استخدام أسلوب الثواب والعقاب، فكلها تؤدى إلى معظم المشكلات السلوكية.

6)المشكلات الأسرية: ماذا ننتظر من الصغار الذين يتشاجر آباؤهم مع أمهاتهم ليل نهار، وبدلا من التفاهم والتنسيق معا في تربية أبنائهم نجد السب والشتم وتبادل الاتهامات فيما بينهم. وضرب الأب للأم أو طردها أو تطليقها، كل ذلك سيؤدى إلى تشويه الصغار سلوكيا ونفسيا فيفقد أحدهم الطمأنينة التي يجدها من ينعم بأبوين سعيدين في بيت هادئ، وهذا الفقدان يهون على الصغار السرقة والكذب والعدوانية والشعور بالنقص والحقد وكراهية الآخرين.

7) شعور الطفل بالحرمان داخل أسرته: يؤثر على ذكائه، وعلى مفهومه لذاته، والحرمان هنا لا يعني فقدان أحد أبويه بالسفر أو الوفاة أو الطلاق، وإنما هو الشعور بنقص المثيرات المختلفة التي يتعرض لها الطفل، مثل الحرمان الاقتصادي أو المالي، الذي يؤدي إلى الحرمان من القصص واللعب والمصروف الشخصي، إضافة إلى الحرمان المعرفي، وهو حرمانه من الوسائل التي يمكن أن تستثير نموه المعرفي، كالسماح له بالتعبير عن رأيه والاستماع إليه والحديث معه ومتابعته دراسيا وتشجيعه على النجاح والتفوق،

و الحرمان الاجتماعي أيضا الذي يتمثل في عدم تشجيعه على أن يكون له أصدقاء، وحثه على الاستقلال والاعتماد على النفس .... الخ.

8)القسوة الزائدة: بعض الآباء والمعلمين يظنون أن الهيبة لا تأتيهم إلا إذا ضرب ابنه ضربا مبرحا، وإلا إذا داوم على التجهم والبحلقة وتقطيب الجبين في كل لحظة وحين، ولا يكون مهما في البيت إن لم يذق أبناءه صفعة على جبينهم الرقيق ولأتفه الأسباب. إن هذه القسوة الزائدة في معاملة الأطفال لتورثهم الكثير من الأمراض السلوكية والنفسية في المستقبل، فالتبول اللاإرادي والخوف والانطوائية والكذب وغيرها من المشكلات تأتي القسوة في مقدمة أسبابها.

9)التدليل الزائد: إن الطفل المدلل الذي يحوط عليه الأبوان ويضعانه في محضن لا يخرجانه منه ويأتيان له بكل ما يريد وبكل ما يطلب مهما كان طلبه، إن كل ذلك يؤدى في النهاية إلى إنسان مريض مشوه، يعجز عن أخذ قرار، ويخشى من جميع المحيطين به، ويزداد خوفه وكذبه وشعوره بالنقص، ونتيجة لضعف جانب تحمل المسئولية عند الابن المدلل لأن جميع طلباته مستجابة.

فتحكم الابن في أبويه وخضوعهما له، وتمكن مشاعر الغرور والتكبر لدى الابن، وتكراره لعبارة "أبي لا يرفض لي طلبا وأمي لا تقول لي لا أبدا"، وتمرد الابن على سلطة والديه وعدم احترامه لوالديه أو تطبيقه لقوانينهما، كل ذلك يحول الابن المدلل إلى شخص غير قادر على التكيف الاجتماعي لأنه دائما يتوقع من أصحابه وأقرانه أن يستجيبوا لغروره وطلباته، لذلك نراه دائما وحيدا بدون أصدقاء.

10)حجم جماعة الأخوة وتكوينها، يؤثر في عملية التنشئة الاجتماعية داخل الأسرة؛ فإن أطفال الأسرة الصغيرة ينتمون في الغالب إلى أصل واحد، وأن البنت التي لها أخ تكون أكثر عرضة لإظهار سمات ذكورية مرتفعة مثل الطموح والمنافسة، وذلك أكثر من البنت التي لها أخت، ويشبه ذلك الموقف أيضا، الولد الذي له أخت، فقد كان إلى حد ما أكثر عرضة لإظهار سمات أنثوية مرتفعة مثل الحنو والطاعة أكثر من الولد الذي له أخ.

11)التسلط: إن المراقبة المباشرة والمبالغ فيها من قبل الآباء والمربين للطفل تفقده الإحساس بالأمان والاعتماد على النفس، وتشعره بالنقص وربما تضطره للكذب أحيانا، وإننا لا نقصد بذلك منع متابعة الطفل ومراقبته، ولكن المراقبة غير المباشرة وعدم

المبالغة فيها وعدم التدخل في كل ما يقوله ويفعله الطفل، هي التي نعنيها هنا. حتى إن بعض الآباء والمربين يسأل ابنه : لماذا تنظر من النافذة؟ ماذا تفعل في المطبخ؟ لماذا تلبس هذا القميص؟ وغيرها من الأسئلة التي لا تدل إلا على تسلط واضح من الآباء والمربين، وأطفالهم في غنى عنها ولا تساهم في العملية التربوية إلا مساهمة سلبية .

12)المغالاة في المستويات المطلقة: كأن نطلب من أبنائنا أن يكبروا بلا أخطاء، ويتصرفوا مثل الكبار، وأن تكون لديهم قدرات خارقة في كل شيء، فقط لأننا لم نصل نحن إلى هذه المستويات، ولكي نتفاخر بأبنائنا على الآخرين .

13)رغبة الأهل الشديدة في تنشئة أطفالهم على هواهم: وذلك لكي يكملوا فيهم نقصهم أو ما عجزوا عن تحقيقه، كتحديد نوع دراستهم واختصاصاتها، وهم غير واعين لرغباتهم وخصوصياتهم .

14)فقدان الحنان: الأب الحنون، والأم الحنون، والمعلم الحنون يساهمون بشكل كبير في إبعاد الطفل عن دائرة المشكلات النفسية والسلوكية بابتسامة عريضة، وقبلة على جبينه، ولمسة على رأسه، وحضن دافئ، وكلمة رقيقة، وثواب قبل العقاب، وعقاب هين و لين، فهذا كله يكون له من الطفل أبلغ النتائج فيما بعد، فما من

شيء يحتاج إليه الصغير أكثر من الحنان، وما من شيء أشد عليه من القسوة والجمود.

خاتمة

إن التنشئة الاجتماعية للأطفال سواء كانت في الأسرة أو المدرسة أو المجتمع تلعب دورا أساسيا في بناء وتأهيل شخصيتهم، إذا كانت مبنية على قواعد و أصول متينة، أما إذا بنيت على العشوائية وسوء التخطيط ومقولات الحس المشترك فلا يمكن أن تكون إلا عائقا من عوائق التفكير السليم والأساسي في تحقيق عملية التنمية والاندماج الاجتماعي.

الفصل الثاني:

المدرسة المغربية وسؤال التنمية

تقديم

المدرسة بشكل عام هي مؤسسة تخضع لضوابط محددة، تهدف من خلالها إلى تكوين وتأهيل العنصر البشري حتى يكون فاعلا ومنتجا، بحيث تنتج وتفعل هذه الفاعلية وفق إطار منظم يضبط مهام كل فئة، ويجعلها تقوم بعملها الخاص لكي يصب في الإطار العام ويحقق الأهداف والغايات والمرامي المرغوبة حسب كل مستوى وحسب كل فئة.

فالمدرسة هي السبيل الوحيد الذي يلج إليه الأطفال منذ صغرهم، بعد الأسرة، إلى أن يلتحقوا بسوق الشغل، وبالتالي فهي بمثابة معمل لتكوين الموارد البشرية، وهي كذلك فضاء يلتقي فيه الأطفال والراشدون حيث توفر لهم فرص التفاعل فيما بينهم.

المدرسة ليست سوى مؤسسة اجتماعية من بين المؤسسات الأخرى داخل المجتمع، وقد تدعي لنفسها الانغلاق على الذات بدعوى نظمها وقوانينها، بيد أن هذا الانغلاق ظاهري فقط لأنها تعكس مختلف التيارات الاجتماعية بكيفية شعورية أو لا شعورية، ولكنها تعمد إلى التربية والتكوين وفق الفلسفة التربوية التي تمثلها كمؤسسة تسعى إلى تحقيق أهداف مرسومة على المدى القريب و البعيد. مما يجعلها أمام مجموعة من التحديات الكبرى، أولها حمل

شعار التنمية البشرية المستديمة، وثانيها مدى قدرتها على الاستجابة لمتطلبات العصر الحالي الذي يعرف الثورة المعرفية والمعلوماتية الهائلة، وكذلك طبيعة الفلسفة التربوية التي من شأنها ترجمة كل هذه الإجراءات إلى عمليات ملموسة.

لكن هل يمكن الحديث عن مدرسة مغربية منسجمة، كجزء من المجتمع، مع مختلف الأجزاء الأخرى، وفق تصور متكامل لتحقيق تنمية فعلية للفرد ثم للمجتمع؟ أم مجرد إيديولوجيا تخفي وراءها أهدافا خاصة من خلال ممارسة العنف الرمزي أو نموذجها الثقافي وفق نظرة تقليدية؟

أولا: المدرسة و وظائفها

تعد المدرسة مؤسسة اجتماعية فعالة بجانب الأسرة، لها أدوار جد مهمة ووزن تاريخي متأصل من خلال عمليات الضبط الاجتماعي التي تقوم بها عبر التربية والتكوين، ومن خلال وظائفها التي تلامس مختلف جوانب الإنسان لتأهيله وجعله ذلك الكائن الذي يعرف ذاته أولا ثم يكتشف الأخر ثانيا. وإذا ما نظرنا إلى هذه الوظائف نجدها متعددة، نظرا لتعدد أغراض وأهداف الإنسان، فمنها ما هو تربوي وتعليمي ثم إداري، اجتماعي وأمني، تكويني،

ومنها ماهو إيديولوجي، وإرشادي وتوجيهي، تواصلي، واقتصادي... وبذلك تؤثر على سلوك الأفراد تأثيرا منظما.

والمدرسة من حيث هي كذلك تنصب وظيفتها الرئيسية على سلوك الناشئة، ويقاس مدى تحقيقها لوظيفتها بمدى التغيير الذي تنجح في تحقيقه في سلوك أبناءها، ومن ثم كان ضروريا أن ينظر إليها نظرة شمولية كنظرتنا نحو المجتمع برمته، وأن تكون في مقدمة وطليعة كل سياسة إصلاحية للمجتمع، وأن ينظر إليها كمرجعية لكل تغيير أو تغير قد تعرفه باقي القطاعات والجوانب الأخرى لحياة الفرد لأنها تستهدف تأهيله والرفع من قدرة فاعليته بما يتوافق مع التغيرات والتطورات على المستويين المحلي والإقليمي والخارجي.

المدرسة في أساسها مؤسسة اجتماعية تهدف إلى التربية والتكوين، سعيا لتحقيق عمليات التنمية بدءا من الفرد ووصولا إلى تنمية المجتمع الشاملة. والفكر التنموي المعاصر لا يقتصر فقط في مفهوم التنمية على الجانب الاقتصادي بقدر ما يركز على جميع الجوانب التي تتعلق بالإنسان بما فيها التربوي والسياسي والبيئي وعوامل أخرى، لذلك فإن أي تصور لهذه المؤسسة يجب أن يراجع من داخل إطار التصور الاجتماعي الشامل، ولاشك أن هذا

التصور الأساسي يدفع لدراسة علاقة المتعلم بغيره من المتعلمين، وعلاقته بالمدرسين وعلاقته بالإدارة التربوية، وبالتنظيم العام من داخل المدرسة لأنها الإطار الاجتماعي الذي له علاقة بما تحتويه من عناصر بشرية وما يوجد خارجها من تنظيمات اجتماعية أخرى بما فيها الأسرة والجمعيات والإعلام...إلخ.

وبشكل عام يمكن القول بأن المدرسة هي المؤسسة التي بفضلها يكتشف الفرد ذاته ومجتمعه وعبرها يتم الخروج إليه بكفاءات وإمكانيات لمواجهة كل الصعاب والمشاكل التي يمكن أن تواجهه لتحقيق عملية الاندماج الاجتماعي. إذ يرى إميل دوركايم أن وظيفة المدرسة تقوم على وظيفتي الحفاظية والمحافظة، والتشديد على جدلية الماضي والحاضر. بمعنى أن المدرسة وسيلة للتطبيع، وإعادة إدماج المتعلم داخل المجتمع. تقوم بتكييف المتعلم، وجعله قادرا على الاندماج في حضن المجتمع. تقوم بوظيفة المحافظة والتطبيع، ونقل القيم من جيل إلى آخر عبر المؤسسة التعليمية. ويعني هذا أنها وسيلة للمحافظة على الإرث اللغوي والديني والثقافي والحضاري، ووسيلة لتحقيق الانسجام، والتكيف مع المجتمع. أي تحويل كائن غير اجتماعي إلى إنسان اجتماعي، يشارك في بناء العادات نفسها التي توجد لدى المجتمع. وهذا

يجعل من المدرسة مؤسسة توحيد وانتقاء واختيار. ويعني هذا كذلك أن المدرسة توحد عبر التكييف الاجتماعي، ولكنها تميز بين الناس عبر الانتقاء والاصطفاء. ومن ثم فالوظيفة الأولى للمدرسة، في نظره، هي زرع الانضباط المؤسساتي والمجتمعي. وبصفة عامة تتحدد وظائف المدرسة: في ما يلي:

أ) وظيفة تعليمية تكوينية:

تقوم المدرسة من خلال برامجها ومناهجها المحددة، حسب المواد والمستويات، وبطريقة متناسقة وتدريجية، بتعليم الأطفال القراءة والكتابة والعد والحساب، وإكسابهم وتلقينهم المعارف الدينية والتاريخية والأدبية والعلمية واللغوية، كما تهدف كذلك إلى إكساب المتمدرسين مجموعة من الكفايات التواصلية، الاستراتيجية، المنهجية، التكنولوجية والثقافية... وقيم ترتبط بالعقيدة وبالهوية الحضارية وبثقافة حقوق الإنسان والمبادئ الكونية. وهنا نؤكد على الدور الريادي الذي أصبحت المدرسة المغربية حاليا تعتمده من خلال تجاوز العديد من الممارسات التقليدية والتطلع إلى شكل جديد وهو بناء المعارف والتمكن من الكفايات من طرف المتمدرس نفسه وبمساعدة المدرس الميسر والمنشط.

وبهذا المعنى تصبح المدرسة مؤسسة اجتماعية لأنها نظام اجتماعي، مهمتها تكوين مواطن المستقبل وتربيته؛ تكوينه بتعليمه وتأهيله، عن طريق تنشئته اجتماعيا، أي عن طريق إكساب المتعلم معارف ومهارات من دونها لا يستطيع فهم العالم والتفاعل معه والتأثير فيه، وإعداده لأن يمارس أدواره الاجتماعية باكتسابه كيف يعيش في الجماعة مع احترام القواعد الاجتماعية المشتركة، وتثمين قيم العدالة والحرية والمسؤولية.

ب)وظيفة تربوية:

عبر الفلسفة التربوية التي تعتمدها المدرسة والتي تؤطر الفعل التربوي ككل، تسعى إلى تربية الأطفال بصفة عامة على مجموعة من الأخلاق والقيم الأساسية التي تنظم علاقاتهم وتفاعلاتهم وتعاملاتهم بشكل إيجابي، سواء مع أنفسهم أو مع الآخرين، داخل المنزل أو داخل المدرسة نفسها أو داخل المجتمع، وهو الإطار المؤسساتي الذي نراهن عليه في المدى البعيد.

في هذه الوظيفة تسعى المدرسة إلى إكساب المتعلمين نماذج سلوكية قويمة تمكنهم من التفاعل مع الآخرين بشكل يمكنهم من الاندماج داخل المجتمع، بعيدا عن كل تعصب وإقصاء وتهميش. والوظيفة التربوية تنطلق من تهذيب النفس وتحقيق الاستقرار

والتوازن الاجتماعيين، وذلك عبر عملية التنشئة الاجتماعية التي يعتبرها عالما الاجتماع بيرجيي ولوكمان تبدأ بالتنشئة الأولية في الأسرة عبر الحب والعطف والرعاية الكاملة العمودية، أي من الآباء إلى الأبناء، والثانوية التي تكون في المدرسة والنوادي والجمعيات والمساجد. فالأولى تكون عفوية والثانية تكون قصدية.

ج)وظيفة إيديولوجية:

أي أن المدرسة ليست فضاء محايدا اجتماعيا تنقل فيه المعارف العلمية فقط، بل أداة لإعادة إنتاج الثقافة والنظام السائد. وبهذا المعنى هي جهاز مهمته نقل وترسيخ أفكاره المهيمنة وذلك لإعادة إنتاج تقسيمات المجتمع الرأسمالي وجعل النخبوية عملا مشروعا، وبالتالي إعادة إنتاج القيم والعلاقات الاجتماعية السائدة. وهكذا فالنظام التربوي، في نظر بيير بورديو و باسرون، يشكل عنفا رمزيا قصديا لكنه مفروض من طرف سلطة ذات نسق ثقافي سائد. وبالتالي فالوظيفة الإيديولوجية للمدرسة تتجلى في كونها مؤسسة للترويض الاجتماعي وإعادة إنتاج نفس أنماط الفكر والسلوك المرغوب فيهما من طرف المجتمع.

كما أن المدرسة ذات وظيفة صراعية، تعكس بكل جلاء التطاحن الاجتماعي، والتفاوت الطبقي، وتعيد لنا إنتاج الورثة؛ لأن

النظام التربوي يتطابق كل التطابق مع المجتمع الطبقي، وبما أنه من صنع طبقة متميزة تمسك بمقاليد الثقافة، أي بأدواتها الأساسية (المعرفة، المهارة العلمية، وبخاصة إجادة التحدث)، فإن هذا النظام يهدف إلى المحافظة على النفوذ الثقافي لتلك الطبقة. والبرهان الذي قدمه هذان المفكران يبرز التناقض بين هدف ديمقراطية التعليم الذي يطرحه النظام التعليمي الجديد، وعملية الاصطفاء التي تقصي طبقة اجتماعية ثقافية من الشباب، وتعمل لصالح طبقة الوارثيين.

ويترتب عن هذا، كون المدرسة الوطنية هي مدرسة غير ديمقراطية، تخدم مصالح الطبقة الحاكمة والأقلية المحظوظة. وما التعليم العمومي، والتعليم الخصوصي، والتعليم النظري، والتعليم المهني، سوى تعبير عن تكريس التفاوت الاجتماعي، وتحويل المؤسسة التربوية إلى فضاء للتمييز اللغوي والعنصري، ومكان للتطاحن الاجتماعي، والتناحر الطبقي، والتمايز اللغوي، وهذا ما يزيد من أزمات الأخلاق والمبادئ وانتشار الجرائم والانحرافات بكل أنواعها.

وعلى الرغم من أن المدرسة لا تكتسي طابعا حزبيا رسميا ولا صبغة طبقية مكشوفة، فإنها كانت، وما تزال، جهازا للتأطير

الإيديولوجي. فمن خلال الهياكل التعليمية القائمة، ومن خلال المناهج والكتب والأساليب التربوية المتبعة، ومن خلال القوانين والتشريعات التي تنظم سير التعليم، تتسرب إلى المدرسة عناصر كثيرة وأساسية من الإيديولوجيا السائدة. هذا فضلا عن المواد الدراسية ذات الطابع الإيديولوجي الواضح، كالتربية الوطنية والتاريخ والفلسفة والعلوم الإنسانية والمواد التراثية عامة.

ثانيا: المدرسة المغربية ورهانات التنمية

إن الحديث عن مدرسة المستقبل يدفعنا إلى النظر أولا في مقومات وأساليب مدرسة الماضي، إن صح التعبير، التي كانت تعتمد على أساليب وتقنيات محدودة لا تتعدى مستوى الحشو بالمعارف وحفظها لإرجاعها متى طلب الأستاذ ذلك بطريقة آلية، هذا الأخير الذي كان يعتبر مالكا للمعرفة والمتحكم الوحيد في تقنياتها وأساليبها، كما أن آفاق التعليم كانت محدودة لا تتجاوز أسوار المدرسة، بسبب الطريقة الإجرائية في التدريس النابعة من المقاربة بواسطة الأهداف.

بالرغم من أن تصورات وأفكار النظرية السلوكية لها الفضل الكبير في رسم معالم التقدم وتحقيق التنمية، من خلال التركيز على دراسة السلوك الإنساني وأهم تأثيراته، لكن ذلك كان رهين

الحقبة التاريخية التي شهد فيها المنهج التجريبي تطورا كبيرا، إلا أن بعض جوانب هذه النظرية قد تجوز وأصبح في حاجة إلى التطعيم بسبب تطور احتياجات الأفراد والثورة العلمية والتكنولوجية التي أصبح يعرفها العالم، ومتطلبات الانصهار في النسيج المحلي والدولي. إن الدور التقليدي الذي مارسته المدرسة قديما جعلها تبقى منغلقة على نفسها مما جعل مكانتها تهتز داخل المجتمع وفي نفوس الممارسين أنفسهم. فإن المدرسة ليست نسقا تربويا معزولا عن البناء الاجتماعي العام، وإنما هي مؤسسة اجتماعية تتفاعل بنيويا وتتكامل وظيفيا مع مختلف الأنساق السوسيو اقتصادية والمهنية والثقافية والسياسية...الخ.

فلا يمكن الحديث عن مدرسة النجاح في المستقبل، ما لم يتم استحضار التطور الحاصل في أدوار ووظائف وآليات اشتغال المدرسة، من خلال التعرف على سيرورات التحولات التي عرفتها وظائف وأدوار هذه المؤسسة في الماضي والحاضر. ففي الوقت الراهن تحولت هذه الوظائف من التلقين والحشو بالمعارف، إلى وظائف أكثر حيوية وتنوعا ودينامية، تتجه صوب إيجاد حلول لتحديات اكساب التلميذ مناهج وتقنيات تحصيل المعرفة والبحث، وتعزيز قدراته ومهاراته الحياتية، وتوسيع خبراته، إضافة إلى سعيها

لتطوير جاهزيته للشغل وتحقيق الذات والعيش المشترك مع الأفراد داخل المجتمع، من أجل القدرة على مواجهة الصعاب والمشكلات التي يمكن أن يواجهها في ممارسته اليومية سواء داخل المدرسة أو خارجها.

فغالبا ما يتم التركيز في كل إصلاح على التغيير في الواجهة وليس في المضمون، من خلال التركيز على الكتاب المدرسي أو طرق التقييم أو استراتيجيات التعلم....مع الإدعاء أن التغيير شمل المقاربات والنموذج البيداغوجي والقيمي بغرض الانفتاح، إلا أن الأمر لا يكاد يكون سوى عمليات تغيير مقاعد وليس تجديد وسيلة نقل لم تعد قادرة على تحمل أعباء المسافة والدفع اليومي المستمر، ولو قمنا بصيانتها على رأس كل ساعة إن صح التعبير.

لقد بدأ الرهان منذ بداية الإصلاح الأخير على العنصر البشري الذي يعتبر المشعل الذي ينير درب التنمية في المستقبل، فمتعلم اليوم هو مواطن الغد، وبذلك ركزت المدرسة المغربية كل أنشطتها واهتماماتها على هذا المتعلم وجعلته في قلب الاهتمام والتفكير والفعل، وجعلت كل الهياكل والبرامج والمشاريع في خدمته. فالطاقة البشرية المبنية على أساس الكفاءة والقدرة على مواجهة التحديات والصعاب المجتمعية من شأنها أن تتكيف مع الظروف والإمكانات

المحلية والإقليمية والدولية بل والتمكن من بلورة إمكانات جديدة، وفق نهج قوامه الاندماج الاجتماعي.

ثالثا: واقع الحال في منظومتنا التعليمية

رغم أن العقد المخصص لإصلاح منظومة التربية والتكوين في بلادنا قد ولى وانتهى، وعلى الرغم من الطابع الطموح للتوجهات التي نص عليها الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وبالرغم من القيم المثلى والمبادئ الفضلى التي تدعو إليها المدرسة المغربية، من خلال مضامين البرامج الدراسية، ومن خلال الكتب المدرسية، التي تنادي بالانفتاح واحترام الغير وتبني قيم الحداثة وقيم الحق والواجب، فإن كل الدراسات والتقارير التشخيصية التي أنجزتها مؤسسات وطنية ودولية مختصة تجمع على أن منظومتنا التربوية تعاني من اختلالات كبرى لا يتسع حيز هذه المداخلة لسردها كلها.

فقد جاء تقرير المجلس الأعلى للتعليم لسنة 2008 ليدق ناقوس الخطر، وليعلن فشل تنزيل الميثاق الوطني للتربية والتكوين نتيجة تظافر خمس اختلالات أساسية:

* إشكالية الحكامة على مختلف المستويات؛
* انخراط المدرسين في مزاولة المهنة في ظروف صعبة؛

* نموذج بيداغوجي أمام صعوبة الملائمة والتطبيق؛

* إشكالية تعبئة الموارد المالية وتوزيعها؛

آخر هذه الدراسات، تقرير التنمية البشرية لهذه السنة (عام 2013) الذي أصدره برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، والذي كشف أن معدل إلمام البالغين بالقراءة والكتابة (من فئة 15 سنة فما فوق) بلغ 56.1%. كما أن نسبة السكان (فئة 25 سنة فما فوق) الحاصلين على مستوى التعليم الثانوي لا تتعدى 28 %. ويشير التقرير الأممي كذلك، إلى أن النسبة الإجمالية للالتحاق بالتعليم تتباين حسب الأسلاك التعليمية، حيث تم تسجيل على التوالي 11.4% بالابتدائي و56% بالثانوي و13.2% بالتعليم العالي. فيما وصل معدل التسرب من التعليم الابتدائي 9.5%، وهي نسبة مرتفعة مقارنة مع المعدلات المسجلة من طرف الدول ذات المستوى الاقتصادي المماثل لبلادنا.

كما أصدرت منظمة "اليونسكو" مؤخرا تقريرا صادما عن واقع التربية والتعليم بالمغرب، حيث أشار التقرير الذي تناول بالتفصيل المنظور العالمي حول انتقال التلاميذ إلى التعليم الثانوي، ونسبة الأساتذة وبيئة وجودة وتمويل التعليم في إطار مقارنة إحصائية لواقع التربية والتعليم في العالم لسنة 2011. أن المنظومة التربوية

المغربية تحتل مراتب متأخرة في أغلب المؤشرات التربوية مقارنة مع المنظومات التربوية لأغلب الدول العربية والإفريقية.

ف 10 % من الأطفال المغاربة الذين بلغوا سن التمدرس لم يلتحقوا بالمؤسسات التعليمية، في مقابل ذلك سجلت قطر نسبة 98 %، ومصر 97.5 %، والكويت 97 %، ثم البحرين 93 %. كما أن معدل الانتقال من التعليم الابتدائي إلى الثانوي الإعدادي بلغ حوالي 87 %، حيت جاء ترتيب المغرب وراء إثيوبيا التي سجلت معدل 91 %، فيما سجلت كل من السودان والبحرين وجيبوتي 96 %.

بالإضافة إلى ذلك، أكد تقرير منظمة "اليونسكو" أن نسبة انتقال التلاميذ إلى الثانوي الإعدادي في المغرب بلغت 34.5 %، وهي نسبة جد متدنية مقارنة مع ما حققته دول الأخرى (البحرين 89 %،الكويت 79 %، قطر 77 %، مصر 65 %، ناميبيا 54 %، كينيا 50 %، غانا 46 %).

كما أشار التقرير المذكور، إلى أن نسبة المقروئية بالمغرب بالنسبة للفئة العمرية فوق 15 سنة بلغت حوالي 56 %، منها 44 % بالنسبة للإناث. وكشفت الإحصائيات والمؤشرات المقارنة، أن المغرب احتل مع موريتانيا رتبة جد متأخرة مقارنة مع الدول

العربية. كما حققت قطر نسبة 95 %، تليها الأردن بنسبة 91 %، وسجلت عمان وليبيا والسودان وتونس ومصر نسب عالية.

وبهذا المعنى أصبح أمام المدرسة المغربية مجموعة من التحديات، أولها تجديد هياكلها وفلسفاتها التربوية، وثانيها تجنب الكم والطريقة الآلية واعتماد المعيارية القيمية، وصولا إلى جعل المدرسة المغربية مختبرا حقيقيا عن طريق اعتماد التجارب الميدانية لا التنظيرية الفضفاضة.

رابعا: تحديات المدرسة المغربية في مجتمع متغير

المدرسة المغربية لوحدها غير قادرة على تحقيق هذا المرمى السامي، أي التنمية، لأن العنصر البشري تتقاسمه المدرسة مع مجموعة من الأجزاء المجتمعية الأخرى مثل الأسرة والإعلام والجمعيات وغيرها من التنظيمات الاجتماعية. لذلك تحقيق التنمية المطلوبة يتطلب تكاملا وظيفيا بين جميع الأجزاء المكونة للمجتمع على الرغم من اختلافها من حيث الأدوار والوظائف، مع الأخذ بعين الاعتبار أن أي خلل في أحد الأجزاء يؤدي إلى خلل في المجتمع ككل، وبالتالي عرقلة مسلسل التنمية المرغوبة.

يرى عالم الاجتماع "مصطفى محسن" أن نظم ومؤسسات وسياسات التربية والتعليم والتكوين تبدو متخلفةعلى أكثر من

مستوى، بل فقدت القيمة والمكانة التي كانت تحظى بهما في الماضي؛ الأمر الذي حدا بالعديد من المجتمعات إلى الدعوة إلى إصلاح شامل لنظم التربية والتكوين، ونهج سياسات جديدة لتأسيس مدرسة المستقبل وفق ما يتلاءم مع المتغيرات والرهانات والتحديات الآنية والمستقبلية[1]. و من بين التحديات التي على المدرسة المغربية أن تراهن عليها في المستقبل نذكر إجمالا:

✓ تحدي الدمقرطة وتكافؤ الفرص، سيما وأن شعار تعميم التعليم لا يزال لم يعرف بعد طريقه إلى التحقيق الفعلي بالرغم من الجهود المبذولة، حيث ما زالت الفوارق قائمة بين الذكور والإناث، وبين الأرياف والحواضر، وبين الأحياء الراقية والفقيرة، وبين الجهات؛

✓ تحدي الوصول إلى جودة حقيقية في نظامنا التعليمي، حيث تُجمع التقارير التقييمية والتشخيصات على تردي المنتوج التربوي،

✓ تحدي توفر منظومة تدبيرية تجعل في صلب اهتماماتها وفي صدارتها الفصل الدراسي والمتعلم؛

[1] مصطفى محسن، مدرسة المستقبل: رهان الإصلاح التربوي في عالم متغير، سلسلة شرفات 26، منشورات الزمن، الرباط، ص: 49-56.

✓ تحدي الانصهار مع المحيط، بحيث أن نظامنا التعليمي مطالب بالانفتاح على بيئته المجتمعية والتكافؤ معها، وإقرار سلطة الكفاءة والاستحقاق؛

✓ تحدي المواكبة الحضارية والتوجه نحو المستقبل، بمعنى ضرورة مواكبة العولمة الجارفة مع الوعي بما تنطوي عليه من انعكاسات بل ومخاطر.

خامسا: حول مفهوم التنمية وأهم مقوماتها

أصبح الاهتمام يتزايد بمشكلة التنمية بعد الحرب العالمية الثانية، وذلك بسبب التغيرات التي واجهتها أوربا بعد أن دمرتها الحرب، وهي نفس المشكلة التي واجهت الدول التي استقلت عنها، فأصبحت الكثير من هذه البلدان تبحث عن الأساليب المناسبة لرفع مستوى المعيشة والقضاء على مظاهر التخلف والفقر والبطالة، وأصبحت هذه القضية هي القضية الأولى التي تواجه الحكومات، والتي تعتبر القدرة على إيجاد الحلول لها معيارا للحكم على مدى نجاحها.

يعد مفهوم التنمية من أهم المفاهيم العالمية التي برزت في القرن العشرين، حيث أطلق على عملية تأسيس نظم اقتصادية وسياسية متماسكة فيما يسمى بعملية التنمية، وتبرز أهمية مفهوم التنمية في

تعدد أبعاده، ومستوياته، وتشابكه مع العديد من المفاهيم الأخرى، مثل التخطيط والإنتاج والتقدم.

برز هذا المفهوم بصورة أساسية منذ الحرب العالمية الثانية، حيث ساد ولفترة طويلة مصطلح التنمية الاقتصادية والذي يشكل النمو الاقتصادي هدفها الأساس، إلا أن الفكر التنموي المعاصر لم يعد يركز على البعد الاقتصادي فقط، بل تجاوزه ليشمل أبعادا أخرى، منها الاجتماعي والسياسي والبيئي وكل ما له علاقة بتأهل الإنسان؛ حيث ظهرت مع هذا التطور مجموعة من المفاهيم الأساسية منها: التنمية البشرية والتنمية المستدامة.

أما استخدام كلمة التنمية في المجال الاجتماعي فإنه يشير للدلالة على عمليات التغيير الاجتماعي التي تصيب البناء الاجتماعي عن طريق التطور الطبيعي والتحول التدريجي. وعندما يستخدم مفهوم التنمية في المجال الاجتماعي فإنه يدل على الجهود التي تبذل لإحداث سلسلة من التغييرات الوظيفية والهيكلية اللازمة لنمو المجتمع، عن طريق زيادة قدرة أفراد هذا المجتمع على استغلال الطاقة المتاحة إلى أقصى حد ممكن، وذلك لتحقيق أكبر قدر من الحرية والرفاهية للأفراد وبأسرع من معدل النمو الطبيعي.[1]

[1] بدوي احمد زكي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان، 1997، ص384.

بغض النظر عن السيرورة التاريخية للتنمية يمكن أن نقول أنها تنطوي في أبلغ صورها على إحداث نوع من التغيير في المجتمع الذي تتوجه إليه، و بالطبع هذا التغيير من الممكن أن يكون ماديا يسعى إلى رفع المستوى الاقتصادي والتكنولوجي للمجتمع، وقد يكون معنويا يستهدف تغيير اتجاهات الناس وتقاليدهم، فالأمر يتعلق إذن بعمليات هادفة محدودة في الزمان والمكان تراهن على التغيير الإيجابي.

التنمية في مختلف أشكالها وتصوراتها تستهدف أبعادا مفتوحة على ما هو لوجيستيكي، أو على ما هو معنوي تقود نحو تغيير السياسات والممارسات والمواقف السائدة، التي عجزت عن حمل مشعل التطور والتقدم بما يتوافق وحاجات الشعوب وفق نهج متكامل يشمل جميع مكونات المجتمع. فيمكن «تعريف التنمية باعتبارها تحولات فكرية واجتماعية تعطي لمجتمع معين القدرة على الرفع الدائم لإنتاجه المادي، وبالتالي التحسين المستمر لظروف عيش أفراده»[1]. فمفهوم التنمية يظل مرتبطا دائما بالخلفيات العلمية والاستراتيجيات النظرية التي تحكم الإطار الذي تنتمي إليه، فعلماء الاقتصاد مثلا، يعرفونها بأنها الزيادة السريعة في مستوى الإنتاج

[1] عبد القادر العذري ، المبادرة الوطنية للتنمية البشرية، جريدة الاتحاد الاشتراكي، 20 شتنبر 2005.

الاقتصادي عبر الرفع من مؤشرات الناتج الداخلي الخام، في حين يلح علماء الاجتماع على أنها تغيير اجتماعي يستهدف الممارسات والمواقف بشكل أساس، وهذا ما يسير على دربه المتخصصون في التربية السكانية.

لا يوجد تعريف موحد للتنمية، فهي ترتبط بالتصنيع في كثير من الدول، و ترمز إلى تحقيق الاستقلال في أخرى، بل يذهب الساسة مثلا، إلى وصفها بعملية تمدين تتضمن إقامة المؤسسات الاجتماعية والسياسية، بينما يميل أهل الاقتصاد إلى معادلة التنمية بالنمو الاقتصادي.[1]

التنمية كذلك هي تعبئة الموارد الوطنية المتوفرة في الدول. وهذه الموارد يمكن أن تكون[2]:

- موارد بشرية غير مستخدمة إطلاقا أو غير مستخدمة كليا أو مستخدمة بشكل سيئ. فالغاية المنشودة هي زيادة إسهام تلك الموارد في عملية التنمية عن طريق التعليم والتدريب؛
- موارد مادية بشكل مواد أولية لم يتم استثمارها كليا أو مستثمرة بشكل مفرد؛

[1] فريديريك هاريسون، الموارد البشرية و التنمية، ترجمة: سعيد عبد العزيز، معهد التخطيط القومي، القاهرة، مصر، 1984، ص68.

[2] وزارة التربية الوطنية، قسم البرامج والمناهج و الوسائل التعليمية، الدليل المرجعي في التربية السكانية، ط2، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1996، ص 18.

- موارد فنية بشكل مهارات محلية؛
- موارد مالية؛
- موارد تنظيمية بشكل وتأليف فعال لمختلف عوامل الإنتاج بغية تلبية حاجات السكان وتطلعاتهم.

❖ التنمية البشرية

التنمية البشرية «هي عملية تنمية وتوسيع الخيارات المتاحة أمام الإنسان، وذلك من خلال اعتباره جوهر عملية التنمية ذاتها أي أنها تنمية الناس بالناس و للناس»[1]، وهي تعتبر أن البشر هم الثروة الحقيقية للأمم. كما أنها عملية توسيع خيارات هؤلاء البشر. إذن تعتبر الإنسان منطلقها و غايتها، و تتعامل مع الأبعاد البشرية أو الاجتماعية باعتبارها العناصر المهيمنة، وتنظر للطاقة المادية باعتبارها شرطا من شروط تحقيق هذه التنمية.

وتطور مفهوم التنمية البشرية يشمل مجالات عديدة منها: التنمية الإدارية والسياسية والثقافية، ويكون الإنسان هو القاسم المشترك في جميع المجالات السابقة. ولهذا فتطور الأبنية الإدارية والسياسية والثقافية له مردود على عملية التنمية الفردية، من حيث تطوير أنماط المهارات والقيم والمشاركة الفعالة للإنسان في عملية التنمية

[1] د. عبد الرحمان التومي، الكفايات وتحديات الجودة، ط 1، أكتوبر 2005، ص10.

إلى جانب الانتفاع بها. وعلى هذا الأساس يمثل منهج التنمية البشرية الركيزة الأساسية التي يعتمد عليها المخططون وصانعو القرار لتهيئة الظروف الملائمة لإحداث التنمية الاجتماعية والاقتصادية.

وبعد كل هذا، يمكن القول إن التنمية البشرية هي المنهج الذي يهتم بتحسين نوعية الموارد البشرية في المجتمع، وتحسين النوعية البشرية نفسها، من خلال تخطيط استراتيجي واضح ومتين ينطلق من تشخيص الحالة الراهنة وتحليلها ثم البناء والتنفيذ وصولا إلى التقويم والمتابعة.

❖ التنمية المستدامة

التنمية المستدامة حسب تقرير لجنة «مستقبلنا المشترك» الذي أعدته اللجنة العالمية للبيئة والتنمية في عام 1987 هي: "التنمية التي تلبي الاحتياجات الحالية الراهنة دون المساومة على قدرة الأجيال المقبلة في تلبية حاجاتها".[1] أي التنمية التي تفي باحتياجات الجيل الحاضر دون الإضرار بقدرة أجيال المستقبل على الوفاء باحتياجاتها الخاصة، وهي تفترض حفظ الأصول

[1] ماجد أبو زنط وعثمان غنيم، التنمية المستدامة إطار فكري، المنارة، المجلد 12، ع1، 2006. ص: 157-158.

الطبيعية لأغراض النمو والتنمية الحقيقية في المستقبل. هذا وقد حدد المجتمع الدولي مكونات التنمية المستدامة على أنها:[1]

-نمو اقتصادي؛

-تنمية اجتماعية؛

-حماية البيئة ومصادر الثروة الطبيعية.

يتطلب تحقيق التنمية المستدامة إيجاد تغييرات سياسية ومؤسسية تصمم بعناية لتلبي الاحتياجات التي تم تحديدها. ويتحقق ذلك من خلال تطبيق مبدأ "التخطيط الاستراتيجي". ويستلزم ذلك تطبيق نظم التقييم البيئي الإستراتيجي ثم التقييم البيئي التراكمي عند تحديد الأهداف، ثم تقييم الأثر البيئي لكل مشروع. تطبيق التخطيط الاستراتيجي يجب أن يعتمد على المشاركة الواسعة لجميع المنتفعين ذوي الصلة لتحقيق أفضل نتائج يستفيد منها الجميع.

من أهم التحديات التي تواجهها التنمية المستدامة هي محاربة الأمية، والفقر، والبطالة، وتحسين نوعية الحياة، وتحسين مستوى الخدمات الصحية، وتطوير الخدمات التربوية، ودعم القدرات في مجال التعليم، ونقل التكنولوجيا.

[1] ماجد أبو زنط وعثمان غنيم، المرجع السابق، ص: 157-158.

بشكل عام نستطيع القول بأن التنمية المستدامة هي العلاقة بين النشاط الاقتصادي واستخدامه للموارد الطبيعية في العملية الإنتاجية وانعكاس ذلك على نمط حياة المجتمع بما يحقق التوصل إلى مخرجات ذات نوعية جيدة للنشاط الاقتصادي.

❖ أسس التنمية المستدامة:

تعتمد التنمية المستدامة على تحقيق أمرين مهمين هما: الحق في حماية البيئة والحق في التنمية. أما الأسس التي تنبني عليها التنمية فهي:

-الإنسان وهو المسؤول الأول عن هذه التنمية والمستهدف منها؛

-الطبيعة وما تحتويه من موارد لخدمة الإنسان؛

-التكنولوجيا وما تعنيه من استخدام المعرفة العلمية في استثمار موارد البيئة وحل مشكلاتها والتصدي للأخطار التي تواجهها.

❖ التعليم من أجل التنمية المستدامة

يرمي التعليم من أجل التنمية المستدامة إلى مساعدة المتعلمين على أن تكون لديهم المواقف والمهارات والمعارف اللازمة لاتخاذ قرارات مستنيرة، والتصرف على أساسها لتحقيق ما يعود على أنفسهم وعلى غيرهم بالفائدة الآن وفي المستقبل. وذلك من خلال

إدماج مبادئ التنمية المستدامة وقيمها وممارساتها في جميع جوانب التعليم والتعلم، سعيا لمعالجة المشكلات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والبيئية التي نواجهها في القرن الحادي والعشرين. ويعد التعليم السبيل الأهم لتحقيق التنمية المستدامة، وذلك من خلال إعادة توجيهه نحو سبل التنمية ومجالاتها، وزيادة فرص التكوين، وتوعية الناس بقيمته العلمية وأهميته في عمليات التغير الاجتماعي. هذه التنمية لا تتطلب فقط التربية البيئية بل تشمل كذلك البعد الاجتماعي والاقتصادي، هذه الأبعاد التي تتداخل في ما بينها لتحقيق استدامة التنمية، من خلال التربية على حسن إدارة الموارد الطبيعية وصيانتها، وتوجيه التطور الثقافي والمؤسساتي بشكل يضمن تواصل تلبية احتياجات أجيال الحاضر والمستقبل ويحول دون تدهورها.

ماذا لو أعدت النظم التعليمية الدارسين كي ينضموا إلى صفوف القوى العاملة، وكي يتصدوا لأي أزمة من الأزمات، ويتحلوا بالمرونة، ويصبحوا مواطنين مسؤولين، ويتكيفوا مع التغير، ويتعرفوا على المشاكل المحلية ويصلوا إلى حلول لها، ويتعاملوا مع الثقافات الأخرى باحترام، ويوجدوا مجتمعا يتسم بالسلام

والاستدامة؟ ماذا لو استفاد كل شخص من فرص حقيقية للتعلم مدى الحياة في أماكن العمل وفي المجتمع المحلي؟

سادسا: العلاقة بين التربية والتنمية:

مما لا شك فيه، أن التنمية الشاملة تحتاج إلى العديد من المقومات البشرية وغير البشرية، إلا أنه يكاد يجمع المهتمون بقضية التنمية، أمثال الدكتور مصطفى محسن[1]، على أن العنصر البشري هو أهم هذه المقومات، حيث يعد هذا الأخير العنصر الأساسي والركيزة التي تقوم عليها التنمية في أي بلد، ولا سبيل إلى بناء هذا الإنسان إلا عن طريق التربية التي تقوم على تطوير الشخصية الإنسانية وإعادة بنائها، كما تعمل التربية على إيجاد أنماط من السلوك تناسب التنظيمات الاجتماعية الناشئة عن الأخذ بالأساليب العلمية والتكنولوجية، كما تعيد التربية بناء الآراء والمعتقدات لتواكب التغيرات الاجتماعية الناشئة عن عملية التنمية، ومن هنا يتضح أن الإنسان هو أساس التنمية وأداتها، وهو أيضا غايتها، وهو في الوقت نفسه محور العملية التربوية.

ولعل أهم خاصية من خصائص التنمية هي تأهيل القوى البشرية وإعدادها للعمل في القطاعات المختلفة، وعلى كل

[1] مصطفى محسن، مرجع سابق، ص 49-56.

المستويات، وذلك بتزويدها بالمعارف والمهارات والقيم اللازمة للعمل المستهدف، والتهيئة للتعايش مع العصر التقني، والتوازن في تأهيل القوى العاملة حسب الاحتياجات المتغيرة، وكذلك تعزيز قيمة العمل والإنتاج، ودعم الاستقلالية في التفكير، ونبذ الإتكالية والنزعة الاستهلاكية، وهي من أهم أهداف التربية. ومن هنا نجد أنه يمكن للتربية أن تقوم بدور بارز في تحقيق التنمية.

ولا شك أن الذي زاد من علاقة التربية بالتنمية وخاصة في منتصف هذا القرن هو الاقتصاد كمحور مهم، حيث ظهرت بعض النظريات المهمة مثل نظرية "رأس المال البشري"، والتي تعتبر بمثابة الإطار النظري المسؤول عن التبني الكامل للعلاقة الجدلية بين التعليم وسياسات التنمية، وهو الإطار الذي أصبح التعليم بمقتضاه الحاسم الأول في النمو الاقتصادي للدول. ومع ظهور هذه النظرية زاد الاقتناع بدور القدرة الإنتاجية للموارد البشرية في العملية التنموية واعتبارها رأس مال مستثمرة. ولعل الدور الأكبر لانتشار هذه النظرية يعود إلى وكالات التنمية الدولية مثل البنك الدولي واليونسكو ومنظمة التنمية والتعاون الاقتصادي وغيرها. وهذه النظرية أدت إلى زيادة الإنفاق على التعليم عالميا وربطت التعليم بقضية الإنتاج، فتضخمت الاستثمارات في قطاع التعليم

وأجريت البحوث والدراسات حول إسهام التعليم في النواحي الاقتصادية وغيرها من نواحي التنمية الأخرى.

ويمكننا القول بأن دور التربية يتمثل في بناء قاعدة واسعة متعلمة مدربة تستطيع التعامل مع معطيات التنمية، تتكيف مع متطلباتها فتساهم فيها وتستفيد منها، إضافة إلى إيجاد القوى العاملة المتخصصة بمختلف أنواعها ومستوياتها، والتوقع لكافة الاحتياجات، والتعرف على ما يطرأ عليها من تغيرات، وتطوير الأنظمة التربوية والمناهج الدراسية والوسائل والطرق الإدارية، بما يتماشى مع المتغيرات والمتطلبات المتجددة. ومن هنا يتضح أن للتربية دورا فعالا في التنمية، شريطة توفر ظروف ملائمة لعمل مخرجات التربية وتنظيمات اجتماعية وإدارية وإنتاجية أكثر ملائمة.

لا يمكن لأحد أن ينكر أن التربية إذا أحسن استخدامها وتوجيهها تساهم في تحقيق التنمية وتحافظ على استمراريتها. كما يجب أن لا تؤخذ التربية بمعزل عن البيئة المحيطة بها، وهو ما تعاني منه بلدان العالم الثالث التي استوردت أنظمة تعليمية من الدول المتقدمة دون تكييفها مع متطلبات بلادها وتعديل مناهجها، حيث علقت الدول العربية الآمال على التربية لإحداث هذه التنمية ولكنها أهملت القيم والهويات الثقافية الذاتية الخاصة بها، مما أدى

إلى حدوث تربية وتنمية قاصرة ومشوهة، فهي تحتاج إلى إحداث تنمية حقيقية يحكم الإسلام هذه التنمية ويوجهها في جميع أبعادها وجوانبها المادية والمعنوية.

ولكون التربية هي أداة التنمية، فإن التربية لكي تحقق دورها يجب أن تستند إلى فلسفة مجتمعية للتنمية، تنبثق منها بدورها فلسفة خاصة للتربية المحققة للتنمية المستهدفة، وهي التنمية الشاملة المتوازنة، ومن هذه الفلسفة التربوية يتم اشتقاق السياسات التربوية والاستراتيجيات التربوية وخطط العمل التنفيذية.

و يبقى التخطيط أهم آلية لبلورة وتجسيد هذه الرؤى على أرض الواقع. ذلك أن التنمية تستلزم التوفر على ميكانيزمات التفكير الاستراتيجي، والتخطيط الاستراتيجي الذي ينبني على مجموعة من العناصر المساهمة في نجاح التخطيط ومنها: الرؤية الواضحة، القيم المرشدة، الصلاحيات، تشخيص الاحتياجات، الأهداف المركزية، الغايات، خطط العمل، ثم التنفيذ والمراقبة مع اعتماد أسس وآليات التتبع والمواكبة. إذ لا يكفي التوفر على تصور وبناء خطط لإنجاح التنمية رغم أهميتهما القصوى، بل لابد أيضا من التوفر على قدرات وموارد بشرية مبدعة وخلاقة قادرة على تجسيد هذا التصور وبلورة المخططات التنموية. من هنا تبرز أهمية تقوية

قدرات الفرد في عملية التنمية مع استحضار أن هذا الفرد هو الأداة والهدف في المسلسل التنموي في نفس الوقت.

سابعا: التخطيط التربوي الاستراتيجي والتنمية

شاع استخدام التخطيط الاستراتيجي على نطاق واسع في المؤسسات على اختلاف أنواعها في الحقبة الأخيرة من القرن العشرين. فقد أثبتت التجارب التطبيقية للتخطيط الاستراتيجي أن المؤسسات التي تخطط استراتيجيا تتفوق في أدائها الكلي على المؤسسات التي لا تخطط استراتيجيا. فالتخطيط الاستراتيجي كأسلوب إداري يختلف عن غيره من أساليب الإدارة الفعالة في كون مبادئه الأساسية وأساليبه ونظرياته قد جرى تطويرها بمزيج من التجارب العملية الميدانية والفكر الأكاديمي المنهجي المتخصص.

إن التخطيط بمفهومه القديم مارسته الشعوب والمجتمعات البشرية بمختلف أنواعها وأشكالها وبطرق عدة، وذلك حسب ظروف كل منها، ولقد مورست أشكاله البدائية بصورة عفوية وتلقائية وظهرت بمعان بديلة هي التوقع والتدبير والحيطة. وكلها ممارسات تتم في المستقبل وذلك لتجنب المشاكل والمخاطر التي تهدد سلامة وأمن هذه المجتمعات والشعوب، فقد مارسوا فكرا تخطيطيا بالرغم من بساطة أساليبه وعملياته وأدواته وأهدافه.

والملاحظ أن البداية الحقيقية للتخطيط التربوي بمعناه الحديث يرجع إلى التجربة الوثيقة في التخطيط العام، فمن التخطيط العام نشأ التخطيط التربوي كتخطيط قطاعي منبثق عنه ومرتبط به، وبما أن التربية جزء من الخطة القومية فكان نصيبها التخطيط التربوي، ولكن بصورة بسيطة وغير دقيقة[1]. والتخطيط التربوي يشمل مجموعة الأنشطة المرتبطة والتي تحدد غايات محددة للتنمية التعليمية لوقت معين ومحدود، وهذه الأنشطة تأخذ مكانها خلال عملية التخطيط للتنمية الشاملة في إطار من الإمكانات المحددة، بواسطة الموارد المالية والاقتصادية والبشرية، وخلال مجموعة من المعوقات. ويشمل التخطيط التربوي أيضا دراسة الكفاءة الداخلية الفعالية وكذلك الإنتاجية للنظام التعليمي إلى جانب بعض الموجهات للتغيرات المطلوبة.[2]"

التخطيط الاستراتيجي، بشكل عام، هو صنع الاختيارات، فهو عملية تهدف لدعم القادة لكي يكونوا على وعي بأهدافهم ووسائلهم. وبذلك فهو أداة إدارية، ولا تستخدم إلا لغرض واحد ألا وهو مساعدة المؤسسة في أداء عمل أفضل. ويمكن للتخطيط

---

[1]محمد أحمد علي الحاج، التخطيط التربوي إطار لمدخل تنموي جديد، دار المناهج، عمان، الأردن، 2000، ص 117-121

[2]الجندي، عادل السيد محمد، الإدارة والتخطيط التعليمي والاستراتيجي، مكتبة الرشيد، الرياض، د.ت ، ص131.

الاستراتيجي أن يساعد المؤسسة على أن تركز نظرتها وأولوياتها في الاستجابة للتغيرات التي تحدث في البيئة من حولها، و أن يضمن أن أفراد التنظيم، أي المؤسسة، يعملون باتجاه تحقيق نفس الأهداف.

كما أن التخطيط في معناه الخاص والضيق هو أسلوب تعلمي يقوم به الأستاذ أثناء التهييئ للدرس، وهو ما يسمى بالتخطيط للتعلمات. هذا النوع من التخطيط يقوم به الأستاذ خارج القسم حيث يعمل على وضع خطة مناسبة تساعده على تحقيق الأهداف أو الكفايات المرجوة. فلا يمكن مواجهة وضعيات التدريس إلا بوضع تخطيط محدد لمختلف الأنشطة التربوية المقررة والاستراتيجيات المناسبة للتنفيذ.

تعبر الإدارة باستمرار عن موقف ديناميكي يتفاعل بحركة دائبة ضمن مواقف معقدة. فالإدارة تسعى إلى إنجاز أهداف محددة ضمن إطار ظروف مختلفة، بعضها يساعد المدرسة و يدفعها إلى الأمام من خلال فرص عديدة، والبعض الآخر يكبح نشاطها ويشكل قيودا عليها. إن القاعدة الأساسية في هذا السياق تتلخص في أن هذا الموقف المعقد يتطلب من المدرسة قدرات خاصة ثنائية الاتجاه، عليها أن تستغل الفرص المتاحة بأعلى درجات الكفاءة

والفعالية، في نفس الوقت الذي تسعى فيه وبقوة إلى تجنب المخاطر والمعوقات، أو وضع استراتيجيات محددة للتكيف معها.

من خلال ما سبق، يمكن القول بأن التخطيط الاستراتيجي يتجه نحو بناء استراتيجيات محددة تهدف إلى وضع آليات قادرة على الفعل لاستخدام الموارد المتاحة في ظل المخاطر المختلفة لإنجاز أهداف المدرسة، إما قريبة أو متوسطة أوبعيدة. والمدرسة في أساسها مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع من أجل التربية والتنشئة الاجتماعية سعيا لتحقيق عمليات التنمية الكاملة، بدءا من تنمية الفرد، وصولا إلى تنمية المجتمع الشاملة، عن طريق تحقيق الاندماج في المجتمع، عبر أدوار ووظائف اجتماعية فعلية. ولن يتم ذلك إلا عبر تخطيط استراتيجي يأخذ بعين الاعتبار تنمية كل جوانب الإدارة التربوية التي تضع الطفل في أولى اهتماماتها. والفكر التنموي المعاصر لا يقتصر فقط في مفهوم التنمية على الجانب الاقتصادي، بقدر ما يركز، إضافة إلى ذلك، على جميع الجوانب التي تتعلق بالإنسان بما فيها التربوي والسياسي والبيئي وعوامل أخرى.

لذلك فإن أي تصور لهذه المؤسسة يجب أن يراجع من داخل إطار التصور الاجتماعي الشامل، ولاشك أن هذا التصور

الأساسي يدفع لدراسة علاقة المتعلم بغيره من المتعلمين، وعلاقته بالمدرسين، وعلاقته بالإدارة التربوية، وبالتنظيم العام من داخل المدرسة، لأنها الإطار الاجتماعي الذي له علاقة بما تحتويه من عناصر بشرية، وكذلك علاقته بما يوجد خارجها من تنظيمات اجتماعية أخرى بما فيها الأسرة والجمعيات و الإعلام...الخ. وبشكل عام يمكن القول بان المدرسة هي المؤسسة التي بفضلها يكتشف الفرد ذاته ومجتمعه.

فالتعليم يمثل المساهمة الحقيقية التي تقدمها الأجيال لبعضها البعض، والتعليم الجيد عملية مكلفة يجب النظر إليها كاستثمار وليس كخدمة مجانية، ومن هذا المنطلق نجد أن بناء أجيال متعلمة مفكرة ومنتجة ومتقنة ومؤمنة عمل جبار يحتاج لجهود كبيرة، تخطيط علمي من داخل القسم وخارجه وعلى مستوى الفرد ذاته، و تطبيق سليم ومتابعة مستمرة وتمويل سخي، و لعل من أهم المنهجيات التي تساعد في إنجاز مثل هذه الأعمال هي التخطيط الإستراتيجي الجيد.

فقد أصبح التخطيط الاستراتيجي في الوقت الحالي من أهم الأدوات التي تساعد على تحقيق الرؤى والأحلام. حيث لا تكاد تخلو اليوم مؤسسة عالمية من خطة استراتيجية خاصة، والتي

تحرص على توفير متطلبات استقرارها ونموها كأساس لإنجاز خططها وتحقيق أهدافها. ويتطلب ذلك أن تعمل المؤسسة على تحسين قدرتها وكفاءتها، وفي التعامل مع التغيرات في بيئتها الخارجية وما بها من فرص وقيود وتهديدات، وكذلك العمل على رفع كفاءتها في التعامل مع بيئتها الداخلية، و ما بها من نقاط قوة وأوجه ضعف، فنجد أن لكل مدرسة خطة استراتيجية على مستواها، وتكون غالبا مشتقة من استراتيجية التعليم في الدولة والمنطقة التعليمية.

يهدف التخطيط الاستراتيجي المدرسي على مستوى المدرسة إلى تأمين مستقبل أفضل للمتعلمين وللعاملين فيها، وإلى تحقيق الأهداف المنشودة وتأدية الأدوار المطلوبة، إذ يحدد التخطيط الغاية ويعطي المبررات ويوضح المسار، كما يوفر المعايير الأساسية التي تتيح إجراء التقييم عند بلوغ الغاية، وتقيس مدى التقدم الذي تم إحرازه، فهو من أبجديات عمل المؤسسات التربوية.

ثامنا: المدرسة المغربية والتخطيط المدرسي الاستراتيجي

أصبحت المدرسة المغربية خاصة في ظل التوجهات الجديدة، عاملا أساسيا في تحقيق التنمية البشرية والمجمعية الشاملة، وذلك من خلال اعتمادها على فلسفات تربوية ومقاربات اقتصادية

وتربوية واجتماعية عقلانية وحداثية فعالة، ويمكننا أن نلمس هذا من خلال توجهات الميثاق الوطني للتربية والتكوين: "يروم نظام التربية والتكوين الرقي بالبلاد إلى مستوى امتلاك ناصية العلوم والتكنولوجيا المتقدمة والإسهام في تطويرها، بما يعزز قدرة المغرب التنافسية ونموه الاقتصادي والاجتماعي والإنساني في عهد يطبعه الانفتاح على العالم".[1]

كما نجد بأن الاختيارات التربوية الموجهة لمراجعة مناهج التربية والتكوين المغربية تنطلق من العلاقة التفاعلية بين المدرسة والمجتمع، باعتبار المدرسة محركا أساسيا للتقدم الاجتماعي وعاملا من عوامل الإنماء البشري المندمج، ومن إعداد المتعلم المغربي لتمثل واستيعاب إنتاجات الفكر الإنساني في مختلف تمظهراته ومستوياته، ولفهم تحولات الحضارات الإنسانية وتطورها، وإعداد المتعلم المغربي للمساهمة في تحقيق نهضة وطنية اقتصادية وعلمية وتقنية، تستجيب لحاجات المجتمع المغربي وتطلعاته، وكذلك لكي يكون النظام التربوي المغربي في مستوى مواجهة تحديات العصر ولتحقيق تنمية اجتماعية واقتصادية

[1] وزارة التربية الوطنية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، القسم الأول، المبادئ الأساسية، المملكة المغربية، 2000.

تضمن للفرد الاندماج في المجتمع وقدرته على التفاعل في النسيج المحلي الإقليمي والدولي.

ولتحقيق أهداف وغايات التنمية المأمولة، عملت المدرسة المغربية الجديدة على تبني اختيارات تربوية وبيداغوجية حداثية وحديثة، أثبتت فعاليتها في دول أخرى، وخاصة اعتماد مدخل الكفايات لتحديث وتفعيل المنظومة التربوية والتكوينية المغربية، وبعلاقة مع المشروع التنموي المستدام و آمال النهضة المجتمعية الشاملة. لكن هل تمت ترجمة هذه التصورات النظرية المبرمجة مركزيا كما تم وضعها؟ أم هناك عمليات تكييف و ملائمة مستمرة حسب الوسائل والتقنيات والمتطلبات المحلية المتاحة؟ وهل يمكن للمدرسة المغربية أن تكون وسيلة من وسائل تحقيق عملية التنمية؟ و ما هي العوائق التي تقف حاجزا أمام تحقيق هذه التنمية؟

إذا كانت الأهداف التنموية المرسومة ضمن أي قطاع من قطاعات المجتمع تقتضي عملية التخطيط لها، كل على حدة، فإن تخطيطا شاملا ينبغي أن ينتظم كل القطاعات، حتى يحصل التكامل وتنتفي العبثية والإهدار، ومن ذلك نذكر التكامل والتنسيق الذي ينبغي أن يتحقق بين المنظومة التعليمية، وبين باقي قطاعات المجتمع كأجزاء مهمة ضمنه في تفاعل وتكامل وظيفي مستمر.

فإذا كانت تلك المنظومة بمثابة الشريان الذي من المفروض أن يغذي شبكة المجتمع، بدماء نقية توفر له الدفع والحيوية، وتجدد العطاء، فإن شبكة المجتمع أو هياكله الإنتاجية ينبغي أن تكون مؤهلة لاستقبال ما تضخه المنظومة التعليمية من دماء؛ و بنفس القدر، فإن المنظومة التعليمية ينبغي أن تكون في مستوى حاجيات المجتمع ومتطلباته، من الأطر المدربة المؤمنة برسالتها في عمارة الأرض، وترقية الحياة إلى أعلى مستوى ممكن، عبر تقديم النموذج الصالح للإنسان الصالح من حيث المبادئ والقيم الفاضلة التي تعكسها النماذج السلوكية الحية، والتي تعبر عن الهوية المغربية من حيث الأصالة، والتعايش مع كل الثقافات مهما كان شكلها أو مصدرها في احترام وتسامح. ومن المؤسف جدا أن هذا التنسيق الذي يشكل روح التخطيط، يكاد يكون منعدما في مجتمعنا المغربي، وفي مقابل ذلك نجد تخطيطا من نوع غريب، بغض النظر عن أسبابه، والدوافع الكامنة وراءه، في إغفال أو تجاهل تام لكل مقومات المجتمع التي تشكل أساس كل خطوة نوعية.

فإذا أخذنا على سبيل المثال الخريطة المدرسية، وجدناها تمثل مظهرا من مظاهر ذلك التخطيط الغريب، غرابة يصحبها الظلم في جميع الأحوال، فلا يستطيع عاقل مهما كانت له قدرة على التحمل

واختلاق التأويلات أن يقتنع بما يجري من عبث على مستوى هذه الخريطة، ولا يملك إلا أن يصنف ذلك في خانة اللامعقول بما تحمله من زيف و إكراه وتعسف. فهذه الخريطة تملك سلطانا عجيبا يمنح الفاشلين الضعفاء من التلاميذ فرحة زائفة بالنجاح، ولكن ثمة ذلك الزيف الباهض جدا الذي تؤديه التنمية وتؤديه المنظومة التعليمية: عرقلة، واضطرابا، وتفككا، ويؤديه التلاميذ المخدعون المستدرجون عندما تلفظهم المنظومة يوما ما بلفظ النواة الأساسية، وربما حتى المجتمع، إلا أن تتداركهم رحمة الله، فيتخذوا لهم سبيلا في زحمة الحياة، بعد إعادة ترتيب وهيكلة أو برمجة، تحت إسم إعادة الإدماج عن طريق برامج ومناهج جديدة بعيدة عن المدرسة العمومية، أو ما تسمى بالتربية غير النظامية أو محو الأمية، وحتى هذه المبادرات لا تصلح الاعوجاج لأن برامجها تبقى بعيدة كل البعد عن خصوصيات هؤلاء الضحايا.

فإن ذلك السلطان العجيب يخول للمنظومة التعليمية أن تفعل تماما ما تريد، هو ما ترغب المدرسة في تكوينه، من قبيل نجاح وانتقال أطفال أبرياء بشكل تعسفي إلى مستوى موالي، هؤلاء كان من حقهم ممارسة فعل التعليم والتعلم بشكل تام قبل الانتقال إلى هذا المستوى. فلا يجب التركيز في التخطيط الاستراتيجي على

الربح المادي وإهمال الربح البشري، الذي أصبح اليوم ضرورة ملحة تفرض نفسها، لأن البشر هم السبيل إلى تحقيق الربح المادي وليس المادة التي تصنع الأجيال، بالرغم من أن الرأسمال المادي له دور مهم وضروري لكن كوسيلة لا غاية. ونفس السلوك اللامعقول يجري عندما تقدم المنظومة التعليمية حشودا هائلة من المتخرجين للمجتمع، معتقدة أن تدفع بهم إلى الأمام، ولكن المجتمع يدفع بها إلى الهامش لتصير كما مهملا، وطاقات معطلة، فتصير عبئا ثقيلا، ورأسمالا مهدورا، وفي ذلك ما فيه من إيقاف لعجلة التنمية.

إن عوامل شتى معقدة تكمن وراء هذه الوضعية الغريبة، بعضها مكنون في نفوس الناس بمختلف شرائحهم، بفعل البرمجة العقلية، والقولبة الثقافية، التي خضعوا لها، وبعضها الآخر هو نتاج لإرغامات هي بدورها ثمرة لاختلالات في التوازنات على مستوى التحكم في دفة الصراع والتدافع الحضاريين...كما أن جل المشاكل الاجتماعية التي ترتبت عن عدم تحقيق أدوار المدرسة التنموية لا تؤثر على المدرسة نفسها فقط وإنما توثر على التنظيم الاجتماعي ككل، أي المؤسسات الاجتماعية التي ترتبط ارتباطا وثيقا بالمدرسة من جهة، وفيما بينها من جهة أخرى. وفي نهاية المطاف، يكاد

يجمع الجميع على أننا أمام معضلة تنموية أساسها تربوي، ومعضلة تربوية أساسها تنموي، وفي ضوء هذه العلاقة الجدلية نفهم اختلال العلاقة بين البحث العلمي في ساحات الجامعات وبين مؤسسات المجتمع ومنشآته التنموية.

إذا كانت المنظومة التعليمية في حاجة إلى الاتساق بين مكوناتها وأجزائها لتؤتي أكلها، وتكفي مستهدفيها شر الفصام، الذي تورثه إياهم منظومة تربوية تشكو من داء التفكك والاضطراب، فإن ذلك الاتساق، على أهميته وخطورة شأنه لا يغني عن اتساق وتكامل ينبغي حصوله بين تلك المنظومة من جهة، وبين الأسرة والإعلام والجمعيات من جهة أخرى، فضلا عن مظاهر الحياة العامة التي تنبعث تأثيراتها القوية النافذة لتمارس سلطاتها بالكامل على نفسيات الأفراد، وتحدث فيها شعورا بالرضى يدعم عملية التنمية الوجدانية والعقلية والحس–حركية، ويحقق التوازن المطلوب الذي يشكل دعامة أساسية لبناء شبكة العلاقات الاجتماعية القادرة على إنتاج وتبادل الرؤى الخيرات، ضمن صورة تضامنية متماسكة، سواء من داخل مكونات المنظومة التربوية التعليمية من جهة، أو بين هذه المنظومة وكل شرائح المجتمع المتنوعة من جهة

أخرى، في توافق وتكامل وانسجام بشكل يضمن نجاعة العمل المشترك.

أما في حالة العكس، فإن تمزقات مريعة وهزات عنيفة تتعرض لها النفوس فتنعكس على شبكة العلاقات الاجتماعية فتحدث فيها ثقوبا تفقد المجتمع وظائفه وتخل بتوازنه، فتصاب دينامية التنمية في الصميم فيقع التخلف والتقهقر والارتكاس. إن ما يمكن أن نطلق عليه لعبة البناء والهدم والتنافر والتصادم بين مكونات المنظومة التربوية يسقط المجتمع في عبثية مقيتة تعرقل السير نحو الأهداف والطموحات التي تظل في ظل هذه الوضعية مجرد خيالات وأوهام.

تاسعا: مجلس تدبير المؤسسة كآلية للتخطيط والتدبير الإداري

إن إصلاح منظومة التربية والتكوين المغربية وخاصة في ما يتعلق بالتدبير والتسيير الإداري على صعيد المؤسسات التعليمية عرف عدة عمليات لتطوير القدرات والمهارات التدبيرية لهذه المؤسسات، وذلك عبر إحداث مجلس التدبير والمجلس التربوي ضمن ما سمي بمجالس المؤسسة وفق مقاربة شمولية، إضافة إلى المجالس التعليمية ومجالس الأقسام، من أجل تحسين الحكامة الجيدة وتطبيق اللامركزية و اللاتمركز واستقلالية المؤسسات

التعليمية، من خلال تنازل الإدارة المركزية على مجموعة من الإجراءات والمهام التدبيرية لصالح الإدارة المحلية، مع الحرص الشديد على ترسيخ الفكر والنهج التعاقدي من المركز إلى الفصل الدراسي.

أما مجلس التدبير فهو آلية أساسية من آليات التأطير والتدبير التربوي والإداري، كذلك نهج ديمقراطي للتشارك والمشاركة في أوراش الإصلاح عامة، يمكن المؤسسة من مباشرة لا تركيز التدبير الإداري[1]، من خلال إشراك كل الفاعلين التربويين والمتدخلين في الحقل التربوي، عبر مشاريع تربوية هادفة تسعى إلى الرفع من مردودية المتعلم خاصة والمؤسسة التعليمية عامة و بالتالي تنمية المجتمع ككل.

وبهذا المعنى أصبح التسيير والتدبير الإداري والتربوي للمؤسسات التعليمية يتم وفق مقاربة تشاركية بين كل الأطراف المعنية بالشأن التربوي، فلم يعد ممارسة فردية يتحملها مدير المدرسة لوحده، كما كان في السابق، بل هناك أطراف أخرى ملزمة بالمشاركة وتحمل المسؤولية، مادام إنجاح أهداف المدرسة لم يعد حكرا عليها وحدها، ومادامت ملزمة بالانفتاح على المحيط

[1] المصطفى تكاني، مجالس المؤسسة: التأطير والتدبير التربوي والإداري بالمؤسسة التعليمية، منشورات صدى التضامن، المملكة المغربية، د. ت، ص:13.

واستحضاره في قلبها، والخروج منها إليه بما يعود بالنفع على الفرد والمجتمع.

فقد أكدت المادة 09 من المرسوم 2.02.376، من النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي لوزارة التربية الوطنية، على أن آليات التأطير والتدبير التربوي بمؤسسات التربية و التعليم العمومي تتكون من إدارة ومجالس المؤسسة، كما أن المؤسسة يمكن أن تتلقى دعما تقنيا أو ماديا أو ثقافيا من لدن هيئات عامة أو خاصة في إطار اتفاقيات الشراكة.[1] فما هي مهام هذا المجلس؟ و ما هي مكوناته؟ ومتى يجتمع؟ و ما هي الأمور التي تعترض أشغاله؟ وهل يساهم في التخطيط المدرسي الاستراتيجي أم أنه آلية لممارسة القهر والتعسف الإداري على عكس أهدافه الطموحة؟

1.مهام مجلس التدبير[2]

✓ اقتراح النظام الداخلي للمؤسسة في إطار احترام النصوص التشريعية والتنظيمية الجاري بها العمل وعرضه على مصادقة مجلس الأكاديمية الجهورية للتربية والتكوين المعنية؛

[1] المصطفى تكاني، مرجع سابق، ص 74.

[2] المصطفى تكاني، نفسه، ص 78

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

✓ دراسة برنامج العمل السنوي الخاص بأنشطة المؤسسة وتتبع مراحل إنجازه؛

✓ الاطلاع على القرارات الصادرة عن المجالس الأخرى ونتائج أعمالها واستغلال معطياتها للرفع من مستوى التدبير التربوي والإداري والمالي للمؤسسة؛

✓ دراسة التدابير الملائمة لضمان صيانة المؤسسة والمحافظة على ممتلكاتها؛

✓ إبداء الرأي بشأن مشاريع اتفاقيات الشراكة التي تعتزم المؤسسة إبرامها؛

✓ دراسة حاجيات المؤسسة للسنة الدراسية الموالية؛

✓ المصادقة على التقرير السنوي العام المتعلق بنشاط وسير المؤسسة، و الذي يتعين أن يتضمن لزوما المعطيات المتعلقة بالتدبير الإداري والمالي والمحاسبي للمؤسسة.

من خلال المهام السابقة يتضح جليا أن مجلس التدبير هو النواة الحقيقية للمؤسسة التعليمية، بواسطته تتم بلورة مشاريع تربوية

هادفة، هذه المشاريع تتبني على خطط استراتيجية واضحة المعالم، تستقي منطلقاتها من التوجهات التربوية الوطنية المحددة في المناهج الدراسية و تراعي الخصوصيات المحلية، و من حاجات التلاميذ وتطلعاتهم، وفق مقاربة شاملة تتصهر فيها كل الرؤى والاقتراحات، مع مطالبة الجميع بالمشاركة في التنفيذ والتقويم والتتبع والمواكبة.

2.مكونات مجلس التدبير[1]

✓ بالنسبة للمدرسة الابتدائية: مدير المؤسسة بصفته رئيسا؛ ممثل واحد عن هيئة التدريس عن كل مستوى دراسي من مستويات المرحلة الابتدائية؛ ممثل واحد عن الأطر الإدارية والتقنية؛ رئيس جمعية آباء وأولياء التلاميذ؛ ممثل عن المجلس الجماعي الذي توجد المؤسسة داخل نفوذه الترابي.

✓ بالنسبة للثانوية الإعدادية: مدير المؤسسة بصفته رئيسا؛ حارس أو حراس عامون للخارجية؛ الحارس العام للداخلية؛ ممثل واحد عن هيئة التدريس عن كل مادة دراسية؛ مسير المصالح الاقتصادية؛ مستشار في التوجيه والتخطيط التربوي؛ ممثلين اثنين عن الأطر الإدارية والتقنية؛ رئيس جمعية آباء وأولياء التلاميذ؛

[1]وزارة التربية الوطنية، النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي، المغرب، المادة 19 من المرسوم 2.02.376.

ممثل عن المجلس الجماعي الذي توجد المؤسسة داخل نفوذه الترابي.

✓ بالنسبة للثانوية التأهيلية: مدير المؤسسة بصفته رئيسا؛ مدير الدراسة في حالة توفر المؤسسة على أقسام تحضيرية لولوج المعاهد والمدارس العليا أو أقسام لتحضير شهادة التقني العالي؛ الناظر؛ رئيس الأشغال بالنسبة للمؤسسة التقنية؛ حارس أو حراس عامين للخارجية؛ الحارس العام للداخلية؛ ممثل واحد عن هيئة التدريس عن كل مادة دراسية؛ ممثلين اثنين عن الأطر الإدارية و التقنية؛ مسير المصالح الاقتصادية؛ ممثلين اثنين عن تلاميذ المؤسسة؛ رئيس جمعية آباء و أولياء التلاميذ؛ ممثل عن المجلس الجماعي الذي توجد المؤسسة داخل نفوذه الترابي.

3.اجتماعات مجلس تدبير المؤسسة[1]: يجتمع مجلس تدبير المؤسسة بدعوة من رئيسه كلما دعت الضرورة إلى ذلك، وعلى الأقل مرتين في السنة:

- دورة في بداية السنة الدراسية، وتخصص لتحديد التوجهات المتعلقة بتسيير المؤسسة وعلى الخصوص:

[1]وزارة التربية الوطنية، لنظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي؛ المغرب، المادة 20 من المرسوم 2.02.376.

- ✓ دراسة برنامج العمل السنوي الخاص بأنشطة المؤسسة والموافقة عليه؛
- ✓ تحديد الإجراءات المتعلقة بتنظيم الدخول المدرسي؛

• دورة في نهاية السنة الدراسية، وتخصص لدراسة منجزات وحاجيات المؤسسة و بصفة خاصة :

- ✓ النظر في التقرير السنوي العام المتعلق بنشاط وسير المؤسسة والمصادقة عليه؛
- ✓ تحديد حاجيات المؤسسة للسنة الدراسية الموالية والموافقة عليها.

إن فكرة مجلس التدبير بالمؤسسة التعليمية من الخطوات الجريئة والجادة التي أقبلت عليها وزارة التربية الوطنية، في إطار ترسيخ النهج التعاقدي التشاركي بين كل الفاعلين التربويين و الفرقاء الاجتماعيين من أجل الرفع من مستوى عطاء المؤسسة التعليمية، بما ينعكس إيجابيا على الطفل الذي هو المحور الأساس، والذي وضعته المنظومة التربوية التكوينية في صلب الاهتمام والتفكير والفعل.

غير أن مبادرة من هذا النوع تتطلب مجموعة من التدابير المسبقة كإطار مهم وأساسي لإنجاحها. فبدل الخوض في التصورات النظرية المتعلقة بالمهام والمكونات كان لزاما أن يتبع

هذا الإجراء بخطوات جادة متعلقة بتكوين الأطر التربوية والأعضاء المشاركة في المجلس، خاصة فيما يتعلق بالجانب القانوني والتسيير الإداري من أجل معرفة الحقوق والواجبات وحدود التصرف. بعض هذه التصورات النظرية تتعلق بمشروع المؤسسة، فليس من السهل الحديث عن مشروع مؤسسة و مطالبة مجتمع مدرسي بكل شركائه بإنجازه في غياب تام لكل مقومات العمل سواء من الناحية المنهجية أو القانونية. فعدم وضوح مهام هذا المجلس، وكذا انعدام تأثيره في صنع القرار المحلي، جعل دوره يبقى حيويا يظهر في كتابة التقارير فقط.

كل هذه الإجراءات وغيرها جعلت النهج التشاركي في التدبير الإداري والتربوي لهذا المجلس غير واضح، لم يقنع الشريك بضرورة الانخراط في العمل و تحمل المسؤولية وفق ضوابط التواصل التي يفرضها هذا النوع من التدبير، خاصة لدى بعض ممثلي الجماعات المحلية و جمعيات المجتمع المدني. إلا أننا لابد أن نشيد ببعض المحاولات الجادة في بعض المؤسسات التعليمية، بفضل ما تراكم لدى أطرها من خبرات ومهارات عن طريق البحث الشخصي، هذه الأطر المكافحة التي عقدت شراكات إما مع

جمعيات خارجية أو داخل الوطن، تمكنت من خلالها تحقيق نتائج إيجابية تجاوزت أسوار المدرسة.

عاشرا: مدير المؤسسة والقيادة التربوية

إن التطور في جميع الأوجه العلمية والتقنية والاقتصادية أحدث تغيرات في المجتمعات الإنسانية، مما انعكس على التلاميذ. وهذا يتطلب أن يتغير دور المدرسة من الإطار التقليدي إلى مدرسة في طور جديد. فلقد تغير دور مدرسة اليوم ووظيفتها بصورة دينامية عن دور مدرسة الأمس. فمدرسة اليوم مسؤولة عن تعليم وتربية أطفال لديهم احتياجات ومتطلبات جديدة ومتنوعة، أطفال يواجهون تحديات نفسية وثقافية واجتماعية واقتصادية متعددة تختلف عما كان موجودا لدى أطفال الأمس، ففرضت هذه التحديات أدوارا جديدة، وعلى الإدارة المدرسية مواجهتها.

فمدير المدرسة الذي كان معنيا بإدارة المبنى، المنفذ لتعليمات الوزارة وإدارة التعليم، الساعي إلى توفير احتياجات المدرسة المادية، المحافظ على أمن التلاميذ وسلامتهم، المشرف على توزيع الجدول الدراسي، امتد دوره اليوم ليكون قائدا تعليميا يبني خططا إستراتيجية في ضوء رؤية علمية مستقبلية بمعية فريق الأطر التربوية العاملة معه، تهدف إلى رفع مستوى التعلم لدى التلاميذ، والإسهام في

تجويد عملية التدريس، وبناء القرارات المحاسبية وفق معلومات صادقة. كما أصبح قائدا مجتمعيا يعي دور المدرسة في المجتمع، ويشارك القيادات المكونة للمجتمع والآباء في تجويد عملية التربية. كما أضح قائدا ذا رؤية علمية يستطيع من خلالها أن يستثمر طاقات المجتمع المدرسي، ويرفع روح الالتزام والإنجاز في الآخرين، ويؤمن باستثمار جميع قدرات ومهارات جميع المتمدرسين.

وللقيام بهذه الأدوار، لم يعد امتلاك المعرفة المتخصصة كافيا، بل أضحى المطلوب توظيف المعرفة والمهارات بصورة علمية ومنظمة ومفيدة لتلبية احتياجات التلاميذ التربوية والعلمية والاجتماعية والنفسية، فأصبح عمل مدير المدرسة على درجة عالية من التعقيد، وذلك لطبيعة التغيير المستمر للمجتمع المدرسي وتأثيره بالمتغيرات المتنوعة المحيطة والتي تؤثر في التلاميذ ورسالة المدرسة. لذا يجب أن يمتلك المدير المهارات القيادية والإدارية المناسبة بهدف توجيه المدرسة، واتخاذ القرارات الحكيمة، والقيام بالإجراءات العملية، التي يجب أن تستند إلى معلومات عملية وتربوية مناسبة.

لذلك، على مدير المدرسة أن يفهم أهداف السياسة العامة للتعليم والأنظمة واللوائح المنظمة للعملية التعليمية، لأنه موظف دولة ويعمل على تنفيذ السياسات العامة لهذه الدولة، بما فيها السياسات التربوية داخل المؤسسة التعليمية. ويفترض فيه بوصفه قائدا تربويا في مؤسسته وفي المجتمع المحلي أن يكون على صلة بجميع فروع مؤسسات الدولة في مجتمعه المحلي، وأن يكون على معرفة بالمؤسسات والمنظمات التربوية والعلمية بهدف الاستفادة منها في تحقيق رؤية المدرسة ومهامها. و أن يتعامل مع المجتمع ويتفاعل معه لتحقيق الأهداف العامة لمصلحة المدرسة و لمجتمعه المحلي وللوطن بصفة عامة.

خاتمة

أؤكد على أن المدرسة المغربية لازالت تتخبط في البحث عن هويتها الحقيقية، فكيف بنسق لازال يبحث عن كينونة أن يحاول نهج سياسة الدفع المثمر وأن يدعي لنفسه التغير والتحول الإيجابي؟ وكيف بنسق لازال منغلقا على نفسه، مقيدا بسلاسل التبعية، أن يوهم الناس والشركاء أنه يسعى للعمل في إطار مقاربة تشاركية لتحقيق مصلحة التلميذ ومصلحة مجتمعه المصغر، من أجل أن يكون قادرا على الانصهار في مجتمع أشمل في إطار تكامل وظيفي؟

الفصل الثالث:

المدرسة المغربية والتربية على القيم

تقديم

إن أزمة القيم تعد من السمات الواضحة في العصر الحاضر، نتيجة لطغيان المادة على ما حولها من قيم ومبادئ، فالتقدم الباهر الذي وصل إليه الإنسان لم يحقق له التوازن النفسي الذي يبتغيه، بل إنه ساعد على اهتزاز القيم وضحالتها بداخله فأصبح كل ما يهمه المادة فحسب، فهو لا يرى إلا ذاته، ولا يسمع إلا صوته. ونتيجة لهذا ضعفت القيم التي تحافظ على الترابط الاجتماعي، مما أدى إلى تفشي مشاكل اجتماعية كثيرة مثل الانحراف وتعاطي المخدرات بكل أنواعها، وتفكك الأسر نتيجة الطلاق والأمية والبطالة وطغيان أسلوب العنف، ومشاكل أخرى كالتشرد والتسول والعدوانية و الفردانية، لأن الأفراد أصبحوا لا يهتمون إلا بما يخدم مصالحهم الشخصية، وكذا الغش والرشوة والمحسوبية.

فقد أصبحت الحاجة ماسة إلى التربية على القيم والمبادئ الأساسية التي تنظم العلاقات الإنسانية بين الأفراد. وتعد المدرسة أحد الأجزاء الأساسية للمجتمع، التي تقوم بفعل التربية والتكوين من أجل تأهيل المتعلم حتى يكون قادرا على الاندماج في هذا المجتمع عبر مجموعة من الوظائف الإيجابية و السلوكيات المدنية الفعالة. وهذا الهدف الأسمى لن يتحقق، في نظرنا، إلا باعتماد

فلسفة تربوية تقوم على برامج ومناهج حية تستهدف ترسيخ قيم المواطنة والسلوك المدني وقيم حقوق الإنسان، يكون لها آثار إيجابية على الفرد والمجتمع.

فما هو مفهوم القيم؟ وما هي روافدها؟ وما هي علاقة التربية بمنظومة القيم؟ وما هي أنواع القيم التي جاء بها الميثاق الوطني للتربية والتكوين؟ وكيف تساهم التربية على القيم في تكوين متعلم اليوم، مواطن الغد؟

أولا: حول مفهوم القيم

تتنوع المفاهيم الخاصة بمعنى القيم باختلاف الأطر المرجعية الخاصة بالمفكرين أنفسهم، فالبعض يراها على أنها تدل على المثل العليا، وآخرون يرون أنها دليل على المنفعة. ومن هنا يمكن القول إن القيم تختلف وتتباين بتباين الشعوب والمجتمعات والأفراد، وتصوراتهم الثقافية، وأبنيتهم الاجتماعية، وطبيعة النشأة والتربية.

ويمكن تعريف القيمة بأنها الحكم الذي يصدره الفرد على موضوع ما، مستندا إلى مجموعة من المبادئ والمعايير التي وضعها المجتمع الذي يوجد فيه، وهي إذن أحكام اجتماعية خارجة عن الشخص أو هي مجرد اتفاق اجتماعي على أن نتصرف بشكل

معين لفظيا وأدائيا، وهذه الأحكام ليست من مكونات السلوك وليست دافعة له إلا أنها تسهم في تشكيله.

و في معنى القيم فإننا نرصد ما يلي:

- القيم مجموعة من المعايير التي يحكم عليها الناس بأنها حسنة والتي يريدونها ويبحثون عنها، ويكافحون لتمريرها إلى الأجيال الموالية والإبقاء عليها.
- القيم هي المبادئ السليمة ومجموعات الفضائل التي هي وليدة الدين الصحيح والفلسفة الرشيدة لتوجيه سلوك الإنسان، وقد ثبت أن هذه القيم لا تسير في اتجاهها إلا عن طريق تفاعل الفرد وبيئته الطبيعية والاجتماعية تفاعلا كاملا .

يمكن القول إذن، إن القيم مبادئ سليمة وفضائل معنوية حسنة، تحض عليها الأديان والفلسفات الرشيدة التي توجه سلوك الإنسان وترفعه وتحقق الاطمئنان له وللجماعة. كما يمكن أن نقول كذلك أن القيم هي المثل التي توجه سلوك الناس وتنظمه، وتختلف مرجعياتها باختلاف الأمم وتباين ثقافتها ومعتقداتها الدينية، وتطور مقوماتها الحضارية.

ثانيا: روافد تكوين القيم ومصادر اشتقاقها

يعتبر الدين من أهم الروافد العامة في تكوين القيم، إضافة إلى الدور الذي تلعبه البيئة الثقافية وخبرة الفرد والتربية التي يتلقاها والجو العائلي والمدرسة والمجتمع، ثم تأتي بعد ذلك روافد أخرى من قبيل: الذكاء والحاجات والميول والاتجاهات وروح المبادرة والإرادة، وكلها تتحقق عن طريق الخبرة الشخصية. بالإضافة إلى روافد تتعلق بالأصل البيئي وهي على سبيل المثال : أسلوب الحياة والعادات والتقاليد الأسرية والاجتماعية ونماذج السلوك.

فالقرآن الكريم والسنة النبوية إضافة إلى الخبرة التاريخية من المصادر الأساسية لاشتقاق القيم. وقد تم التوصل إلى هذه القائمة من خلال القرآن الكريم والسنة النبوية وتحليل الكتابات التاريخية عن تاريخنا الإسلامي. فالعلاقة بين التاريخ والدين علاقة قوية، وقد تم التوصل إلى مجموعة كبيرة من القيم لكل منها مجموعة من المظاهر التي تعبر عنها.

كما أن التنشئة تشمل كافة الأساليب التي يتلقاها الفرد من الأسرة والمدرسة والأصدقاء، ووسائل التنشئة الاجتماعية المختلفة، وسائر المحيطين به من أجل بناء شخصية متكاملة ومتوازنة

ومتوافقة جسميا ونفسيا واجتماعيا، وتلعب دورا كبيرا في ترسيخ القيم التربوية الصحيحة، حيث أن القيم شأنها شأن الظواهر الإنسانية، تكون من صنع المجتمع؛ لأنها عبارة عن تصورات تتميز بالعمومية والالتزام. فأفراد المجتمع يشتركون في قيم واحدة مفروضة من طرف المجتمع الذي ينتمون إليه، وهي جوهر البيئة الثقافية للمجتمع ومحورها الرئيسي.

ثالثا: علاقة التربية بمنظومة القيم

تختلف المجتمعات البشرية في أولوياتها عند تحديد أهداف النظام التربوي لديها، فقد تركز بعض المجتمعات على المفاهيم الإدراكية المعرفية والتي تعنى بتعلم الأفراد المهارات والمعارف، وقد تركز أخرى على التربية القيمية التي تعنى بأعداد الأفراد ليكتسبوها و يتمثلوها، أما الثالثة فتركز على مفاهيم التنشئة الاجتماعية التي تحاول أن تجعل الأفراد أكثر توافقا وانسجاما مع أفراد المجتمع، وإنشاء علاقات اجتماعية متبادلة، أو قد تكون بعض الأمم منظومة تراعي الأبعاد الثلاثية المذكورة بهدف تحقيق النمو الشامل للفرد معرفيا و نفسحركيا ووجدانيا، مما يساعد على توازن البناء النفسي للفرد وتمكينه من بناء علاقات اجتماعية سليمة ومتوازنة من خلال تنشئته اجتماعيا وبشكل سليم.

فالنظام التربوي يعمل على نقل القيم والمعتقدات الخاصة بالمجتمع بصرف النظر عن طبيعة النظام السياسي المتبع في تلك الدولة سواء كان المجتمع ديمقراطيا أو تسلطيا، إذ يؤثر نوع الحكم في التغذية الراجعة فقط التي يمكن من خلالها أن يؤثر في النظام السياسي والقيمي التي يطبقها ذلك المجتمع. فالإرادة السياسية لتحقيق التربية الرشيدة أمر جد مهم و أساسي بل يعتبر من أولى الأولويات. فالقرارات السياسية الحاسمة في تهيئ الفضاء اللائق بالتربية والتعليم والتكوين قد يكون أولى من وضع البرامج والمناهج، وقد يقول البعض أن كثيرا من الأفراد تعلموا على الحصير وبالعصي، نعم، لكن الوضع يختلف بين اليوم والأمس، والاختلاف يتضح من خلال رغبات و ميولات الأفراد وحاجاتهم.

إن القيم ضرورية لتحقيق السعادة للفرد والمجتمع، وتنظيم سلوك الناس، مما ييسر العيش الهادئ الكريم ويحفظ الحقوق، ويمنع الطغيان والاعتداء، فهي تعمل على تحقيق المجتمع المتعاون على الخير، وتجعل المسؤولية بين الفرد والمجتمع تبادلية وتضامنية ومتوازية، تحفظ للجماعة مصلحتها وقوة تماسكها، وللفرد حريته، وبدون القيم تنحط الجماعة البشرية إلى مرتبة الحيوانية، وللتدليل على ذلك لا يمكن أن نتصور مجتمعا خاليا من الصدق والأمانة

والإخلاص والعطف على العاجز والفقير وحب الخير، لا شك أن هذا المجتمع لا يمكن أن يستقيم له أمر من دون وجود تربية على قيم و أخلاق نبيلة.

لذلك ترتبط القيم بواقع الحياة اليومية ارتباطا وثيقا، لأنها ينبغي أن تكون في الحقل، والمصنع، والمدرسة، والأسرة، بحيث يظهر الإخلاص في العمل والصدق في القول والفعل، والثقة والوفاء ومحاربة التواكل، والتهاون، كما ينبغي أن تجسد هذه القيم لتكون سلوكا إيجابيا في المجتمع لتحقق الخير له–أي المجتمع– وللإنسانية جمعاء، ولن يتحقق ذلك إلا عبر قاطرة مبنية على أسس وركائز متينة قوامها البرامج والمناهج الحية والأطر والمؤسسات التي تقوم بوظيفة التربية والتكوين والترشيد لا التدريس فقط. ومما يدل على ارتباط القيم بواقع الحياة اليومية، و الذي تسعى المدرسة إلى تمتينه وتعزيزه عبر مجموعة من الأنشطة والممارسات، أننا لا يمكن أن نتصور الصدق إلا في إنسان صادق، والوفاء إلا من إنسان. فإن التربية على القيم والأخلاق تعد غاية كبرى من غايات المدرسة المغربية الراهنة.

رابعا: المدرسة المغربية وأزمة القيم

إن برامج ومناهج ومواد المدرسة المغربية لازالت تركز على الإطار الفكري و المفاهيمي بعكس المجتمعات الغربية التي تتناول إضافة إلى ذلك الآليات الفعلية الهادفة إلى نشر وتثمين ثقافة القيم ورفع درجة الوعي بمتطلباتها من حقوق وواجبات، وتعزيز ثقافة الاحتكام للقانون في تنظيم العلاقة بين الأفراد والمؤسسات والدولة طبقا لقاعدة "العقد الاجتماعي" الذي بموجبه خول الشعب للدولة تسيير أمور حياته مقابل تحقيق الأمن والسلام. فإن المغربي لازال يخلط بين أبعاد المواطنة كنوع من القيم في الخطاب السياسي بمختلف أطروحاته، وأن هذا المفهوم يشوبه الغموض لدى بعض المجتمعات العربية، خاصة في ظل انتشار مفاهيم العولمة والمواطنة العالمية.

ولا شك أن الانفتاح الثقافي العالمي عبر انتشار ثقافة الانترنت ووسائل الاتصال والإعلام أثر على ثقافة المجتمع المغربي، كالهوية والانتماء والتعددية والحرية والمشاركة السياسية في وقت بقيت فيه المدرسة المغربية محافظة على أساليبها التقليدية رغم كل المحاولات التصحيحية. لذا، فإن استيراد الأفكار والمفاهيم عبر وسائل الفضاء الإعلامي ومختلف طرق الاتصال أدى إلى التأثير

في الصورة الذهنية القائمة لدى المتعلمين حول مفهوم القيم وأبعادها. مما يجعل المدرسة المغربية أمام تحديات كبيرة وهي إيجاد صيغة واضحة تخرج المتعلمين من حالة الحيرة والقلق بل التناقض الذي يعيشون فيه باستمرار، تتمشى و التغيرات المستمرة.

إن واقعا بشريا يعيش تحديات ورهانات على مستوى العقيدة والمعرفة والعلم، وعلى مستوى الاقتصاد وفرص الحياة وأنماطها، لا يمكن تدبيره إلا في إطار جو ديمقراطي يتم فيه تدبير الشأن العام والبحث عن تحقيق الخير الأسمى للجميع بحرية وحوار ومشاركة وبعقلانية تبني البرامج عبر قراءة التاريخ، من خلال استخلاص القيم والخصوصيات الضامنة للوحدة والهوية، وتحليل الواقع، من خلال التعامل النقدي مع المطالب الآنية في ظل إكراهات الواقع المحلي والدولي، واستشراف المستقبل، من خلال البحث عن موطئ قدم في خريطة العالم التي أصبحت افتراضية إلى حد لا يتصور.

ولأهمية التربية على القيم يرى الدكتور زكي نجيب محمود في كتابه «فلسفة وفن »: "أن القيم تقوم في نفس الإنسان بالدور الذي يقوم به ربان السفينة يجريها ويرسيها كما يشاء، ففهم الإنسان على حقيقته يتوقف على معرفة القيم التي تمسك بزمامه وتوجهه". كما

يؤكد الدكتور زكريا إبراهيم هذا الرأي في كتابه«المشكلة الخلقية »فيقول : "الواقع أنه إذا كان ثمة شئ أصبح الإنسان المعاصر في أشد الحاجة إليه، فما ذلك الشيء سوى الوعي الأخلاقي الذي يوقظ إحساسه بالقيم."

إن مصدر التنمية البشرية والتنشئة الاجتماعية يعاني خللا مشخصا بأزمة القيم، وهذه الأزمة ترجع لا محالة إلى أسباب لا مادية؛ والحديث عن أزمة التربية والتكوين هو حديث لا ينقطع في كل الأمم وعلى مر التاريخ. ومن الواضح أن هذه الأزمة تتلون بوعي المجتمعات وانتظاراتها. فأزمة المدرسة في كندا هي غير أزمتها في فرنسا أو في المغرب، ومن ثم تتنوع الحلول تبعا لتصور الأزمة ونوعيتها. إن الاقتناع بوجود أزمة في المدرسة المغربية سبب كاف لتدشين مسلسل إصلاح المنظومة التربوية التي يقدم عنها البنك الدولي تقريرا أسودا، يقدمه بالوصف ويعيشه المجتمع المغربي بالمعاناة.

في العصر اليوناني حوالي القرن الخامس قبل الميلاد، لم يظهر السوفسطائيون إلا لكي يحلوا أزمة التربية والتكوين التي انتهى إليها تعليم الشعراء؛ كان السؤال الخطير، في واقع شهد تنازع الملل والنحل الفلسفية والعقدية وتصارع التعاليم المختلفة التي تزرع الشك

و اللايقين وقلق المعرفة ولا تستجيب لمطالب الحياة، كان هذا السؤال هو إلى من تكل أولادك إن وجدوا، في مثل هذا السياق؟

إن هذا السؤال يجد راهنيته اليوم ليس من جهة محتوى المقارنة فقط، بل ومن جهة فكرة المقارنة ذاتها؛ كان التعليم الذي قدمه السوفسطائيون تعليما ينسجم مع الجو الديمقراطي الذي أخذ في الاستتباب عهدئذ، ولا سيما مع بركليس[1] "Périclès"حوالي 495-429 ق.م، تعليما لم يكن يقدم المعارف المجردة فقط، بل يقدم كيفية الحياة ومهارة العيش في المدينة. ومن ثم كان تعليمهم لا متهافِتا كما يدعي خصومهم بل متهافَتا عليه لأنه مرتبط بحاجة المجتمع.

لذلك فإن الحديث عن الإصلاح هو رهان على الاستجابة لحاجات المجتمع ومتطلباته، فعندما لا تكون المدرسة بمنتوجها المعرفي والمهاري والقيمي في مستوى المجتمع بانتظاراته وتحولاته ورهاناته؛ أي عندما لا تكون المدرسة في وفاق مع المجتمع أو تعجز عن التفاعل معه تكون الأزمة. لذلك يلح الميثاق الوطني في اختياراته وتوجهاته التربوية العامة على العلاقة التفاعلية بين المدرسة والمجتمع باعتبارها محركا أساسا للتقدم الاجتماعي وعاملا

[1] وولتر ستيس، تاريخ الفلسفة اليونانية، ترجمة مجاهد عبد المنعم مجاهد، ط2، 2005، ص 77.

من عوامل الإنماء البشري المندمج، كما يلح على اعتبار المدرسة مجالا حقيقيا لترسيخ القيم الأخلاقية وقيم المواطنة وحقوق الإنسان وممارسة الحياة الديمقراطية، وهذه الفلسفة العامة هي التي توجه مراجعة المناهج التربوية، استنادا إلى مدخل بيداغوجي يتمثل في اعتماد التربية على القيم وتنمية وتطوير الكفايات التربوية والتربية على الاختيار.

واستنادا إلى الاختيارات والتوجهات في مجال القيم؛ تعد مرتكزات ثابتة في الميثاق وهي "قيم العقيدة الإسلامية، قيم الهوية الحضارية ومبادئها الأخلاقية والثقافية، قيم المواطنة، قيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية." فإذا كانت هذه هي الفلسفة العامة والاختيارات والتوجهات والمرتكزات الأساس، فبأي معنى نتحدث عن أزمة القيم؟

خامسا: الأطر المرجعية لاعتماد التربية على القيم

تعتبر الفلسفة التربوية الإطار المرجعي الذي يعتمد عليه أي نظام في توجيه وتنظيم نظامه التربوي. فعلى أساسها يتم التخطيط للتعليم والتعلم، وعلى أساسها يتم اختيار المقاربات والطرائق التربوية، فإن المجتمع يحتاج إلى تربية تكون أكثر تلاؤما مع

طموحاته. ولا يمكن تحقيق هذا إلا بفضل فلسفة ضامنة، لأنه بدون فلسفة تربوية موجهة سيتم السقوط في العشوائية والاعتباطية.

ولكي يكون النظام التربوي المغربي في مستوى مواجهة تحديات العصر، وتحقيق تنمية اجتماعية واقتصادية تضمن للفرد الاندماج في المجتمع، والقدرة على التفاعل في النسيج الإقليمي والدولي، كان لزاما عليه تبني فلسفة تربوية تضمن التنمية المستدامة للفرد والمجتمع، ما دامت التربية هي الموجهة والحاسمة. و يعتبر الميثاق الوطني للتربية والتكوين هو الجسد لهذه الفلسفة التربوية، فعلى أساسه تم إنجاز الكثير من الإصلاحات وفي ضوئه تبنى الكثير من المستجدات التي من بينها التربية على القيم.

ومن بين ما أكد عليه الميثاق الوطني للتربية والتكوين، العمل على إنجاح المتعلم في الحياة وتأهيله للتوافق مع محيطه في كل فترات ومراحل تربيته وتكوينه، وذلك بفضل ما يكتسبه من كفايات ضرورية لإحقاق النجاح والتوافق ضمن منظومة من القيم الوطنية والعقدية والكونية. ولذلك نص عن ضرورة العمل بمضمون التربية على القيم، كما جاء في الجزء الأول كما يلي:[1]

[1]وزارة التربية الوطنية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الجزء الأول، المبادئ الأساسية، المرتكزات الثابتة، المملكة المغربية، 2000، الفقرة1.

"يهتدى نظام التربية والتكوين للمملكة المغربية بمبادئ العقيدة الإسلامية وقيمها الرامية لتكوين المواطن المتصف بالاستقامة والصلاح، المتسم بالاعتدال والتسامح، الشغوف بطلب العلم والمعرفة، في أرحب آفاقها، والمتوقد للاطلاع والإبداع المطبوع بروح المبادرة الإيجابية والإنتاج النافع".

وفي هذا الإطار صدرت المذكرة الوزارية رقم 87 التي تدعو كافة الفاعلين التربويين إلى تفعيل أدوار الحياة المدرسية لدعم مشروع الميثاق الوطني للتربية والتكوين، فركزت على تثبيت القيم الأساسية لدى التلميذ (ة) من خلال:

- التشبع بمبادئ الإسلام السمحة وقيمه الرامية إلى تكوين المواطن المتصف بالاستقامة والصلاح، والمتسم بالاعتدال والتسامح.
- تكريس حب الوطن، والتربية على المواطنة والمشاركة الإيجابية في الشأن العام لبلده.
- الاعتزاز بالهوية الوطنية بكل أبعادها الحضارية والتفاعل بانسجام وتكامل وتفتح مع القيم الإنسانية الكونية.
- التشبع بمبادئ المساواة وبروح الحوار وقبول الاختلاف، وتبني الممارسة الديموقراطية، واحترام حقوق الإنسان وتدعيم كرامته.

- امتلاك ناصية العلوم والتكنولوجيا والإسهام في تطويرها.

وقد حدد الميثاق الوطني للتربية والتكوين أربع مرتكزات للقيم بالمغرب هي :

- قيم العقيدة الإسلامية.
- قيم الهوية الحضارية.
- قيم المواطنة.
- قيم حقوق الإنسان.

كما حدد الكتاب الأبيض المنبثق عن أجرأة الميثاق الوطني للتربية والتكوين مواصفات المتعلمين من حيث القيم والمقاييس الاجتماعية المرتبطة بها، وهي مواصفات تتدرج باختلاف المستوى العمري للتلاميذ ومنها التشبع ب:

- القيم الإسلامية وممارسة أخلاقياتها.
- قيم الحضارة المغربية والوعي بتنوع وتكامل روافدها.
- حب الوطن وخدمته.
- قيم حقوق الإنسان/ حقوق المواطن المغربي وواجباته.
- روح الحوار وقبول الاختلاف.
- قيم المشاركة الإيجابية في الشأن المحلي والوطني وقيم تحمل المسؤولية.

ويقتضي بلوغ هذه المرامي، حسب الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الوعي بمنتظرات الأطفال وحاجاتهم البدنية والوجدانية والنفسية والمعرفية والاجتماعية، كما يتطلب في الوقت نفسه نهجَ السلوك التربوي المنسجم مع هذا الوعي من الوسط العائلي إلى الحياة العملية مرورا بالمدرسة. ومن تم، يقف المربون والمجتمع برمته تجاه المتعلمين موقفا قوامه التفهم والإرشاد والمساعدة على التقوية التدريجية لسيرورتهم الفكرية والعملية.

وبناء على ذلك، ينبغي لنظام التربية والتكوين أن ينهض بوظائفه كاملة تجاه الأفراد والمجتمع، وذلك بمنح الأجيال الصاعدة فرصة اكتساب القيم والمعارف والمهارات التي تؤهلها للاندماج في الحياة العملية، بل المساهمة في تجديد المجتمع، بل العالم ككل والتحلي بأخلاق المسؤولية.

لذلك تسعى المدرسة المغربية الوطنية الجديدة كما يريدها الميثاق إلى أن تكون مفعمة بالحياة، ومفتوحة على محيطها بفضل نهج تربوي نشيط يتجاوز التلقي السلبي، نهج قوامه استحضار المجتمع في قلب المدرسة، مما يتطلب نسج علاقات جديدة بين المدرسة وفضائها البيئي والمجتمعي والثقافي والاقتصادي في جميع الجوانب بما يضمن التكامل لا التعارض.

نتيجة لذلك، لم تعد التربية حكرا على المدرسة وحدها، بل اعتبرت الأسرة المؤسسةَ التربوية الأولى التي تؤثر في تنشئة الأطفال وإعدادهم للتمدرس الناجح.

سادسا: التربية على قيم العقيدة الإسلامية

القيم الدينية وحدها كفيلة بحل الصراعات والأزمات التي يتعرض لها الإنسان، نتيجة التطور والتقدم العلمي والتكنولوجي، فهي توجد نوعا من التكامل لكل جوانب الوجود والحياة. كما أن القيم الدينية تتفوق في ذلك على بقية أنواع القيم، لأن الدين هو أساس القيم والداعي دائما إلى تدعيمها.

والقيم الدينية نابعة من الأديان، ولهذا فهي قيم روحية قادرة على هداية الإنسان لأنها من صنع الله تعالى الذي خلق النفوس وألهمها فجورها وتقواها، والإسلام حين جاء أشاع بين الناس قيما جديدة على غير ما كان معتادا لديهم وأخذ يدعو إلى اعتناق هذه القيم عن طريق الحكمة والموعظة الحسنة لقوله عز وجل: «أدع إلى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة وجادلهم بالتي هي أحسن»[1].

لذلك كان النبع الصحيح للقيم هو الدين نفسه، وقد جاء الإسلام بقيمه السامية لكبح جماح ما يتنافر معها، وإذا كان الدين هو

[1] سورة النحل الأية 125

أساس القيم فإن الأخلاق هي القوة الروحية الكبرى لها، والتي استطاعت أن تعلو بالإنسان إلى أرقى مستوى، والفصل بين القيم الأخلاقية والقيم الدينية يشبه الفصل بين الفروع والجذور.

ومن أمثلة القيم الإسلامية ومظاهرها السلوكية التي يجب أن يتربى عليها متعلم اليوم من أجل إعداده لمواطن الغد الصالح نذكر:

القيم	مظاهرها السلوكية
العبودية	إفراد الله تعالى بكل أنواع العبادة، وأنه سبحانه وتعالى المستحق للعبادة والتعظيم.
الإخلاص	إخلاص النية لله تعالى في جميع الأعمال، وابتغاء الأجر والثواب من الله تعالى.
الوفاء بالعهد و الوعد	احترام العهود والمواثيق مع كل البشر.
أدب الحديث	الإصغاء للمتحدث وعدم مقاطعته. . .
القوة	تقوية الصلة بين العبد وربه، العناية بالصحة، ومواجهة الصعاب والمخاطر وإعداد العدة للأمور قبل وقوعها. .
العفة والطهر	التعفف عما في يد الآخرين، غض البصر عن

	كل محرم، تطهير القلب والنفس والجوارح من الآثام...
المساواة	عدم التمايز بين أفراد المجتمع أو التفريق بينهم على أساس لون أو جنس. مساواة جميع أفراد المجتمع أمام القانون. تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص أمام الجميع.

سابعا: التربية على قيم حقوق الإنسان

التربية على حقوق الإنسان هي كل نوع من التعلم يساعد على بناء المعارف والمهارات والمواقف والسلوكيات المتعلقة بحقوق الإنسان. كما أن التربية على حقوق الإنسان تمكن الأشخاص من إدماج قيم حقوق الإنسان، من قبيل الاحترام والقبول والإشراك، في حياتهم اليومية على نحو أفضل. ويشجع هذا النوع من التربية على استخدام حقوق الإنسان كإطار مرجعي في علاقاتنا مع الآخرين. كما أنها تشجعنا على فحص مواقفنا وسلوكاتنا الخاصة بشكل نقدي، وبالتالي على تحويلها من أجل تعزيز السلم والوئام الاجتماعي واحترام حقوق الجميع.

إن تعزيز مبادئ وقيم حقوق الإنسان من داخل العملية التعليمية وفي إطار الممارسة التربوية، هو ما ينعت اليوم بالتربية على حقوق الإنسان، وهو اتجاه لا يقصد تعليم معارف وتصورات حول حقوق الإنسان للأطفال والمتعلمين، بقدر ما يرمي إلى تأسيس القيم التي ترتبط بتلك الحقوق.

❖ السياق التراكمي لإدماج ثقافة حقوق الإنسان في المنظومة التربوية:

–البرنامج الوطني المشترك منذ سنة1994؛

–الميثاق الوطني للتربية والتكوين منذ سنة2000؛

–الأرضية المواطنة للنهوض بثقافة حقوق الإنسان سنة2007؛

–خطة العمل الوطنية للديمقراطية وحقوق الإنسان سنة2010؛

–الخطة الإستراتيجية لقطاع التعليم المدرسي فبراير 2011؛

–حصيلة قطاع التعليم المدرسي منذ 1994 إلى 2012.

❖ **<u>التربية على حقوق الإنسان: معرفية أم قيمية</u>**

ليست التربية على حقوق الإنسان تربية معرفية، بل هي تربية قيمية بالدرجة الأولى. فاهتمام هذه التربية بالجانب المعرفي لا يعد قصدا نهائيا من هذه التربية، فهي تتوجه بالأساس إلى السلوك. وإذا ما تبين أحيانا أن هناك اهتماما بالمحتوى المعرفي، فإن مثل

هذا الاهتمام لا يتجاوز كونه مدخلا أساسيا للمرور إلى قناعات الفرد و سلوكاته.

لا تكتفي هذه التربية الحقوقية بحشد الذهن بمعلومات حول الكرامة والحرية والمساواة والاختلاف، وغير ذلك من الحقوق؛ بل إنها تقوم أيضا على أساس أن يمارس المتعلم تلك الحقوق، وأن يؤمن بها وجدانيا، وأن يعترف بها كحقوق للآخرين، وأن يحترمها كمبادئ ذات قيمة عليا. إنها ليست تربية معارف للتعلم فقط، وإنما هي تربية قيم للحياة و المعيش، انطلاقا من أن التلاميذ لا يريدون أن يتعلموا حقوق الإنسان فقط، وإنما أن يعيشوها في تعليمهم حتى تكون له أكبر فائدة عملية بالنسبة لهم.

يتعلق الأمر إذن، بتكوين شخصية للطفل المتعلم تتأسس نظرتها إلى الحياة ووجدانها ومشاعرها على ما تقتضيه ثقافة حقوق الإنسان من ممارسات وعلاقات بين الأفراد، ثم بين الفرد والمجتمع. فالتربية على حقوق الإنسان تهدف في مرحلة ما قبل المدرسة والسنوات الأولى من المرحلة الابتدائية إلى بناء مشاعر الثقة والتسامح الاجتماعي.

فالمشاعر هي أساس كل الثقة المرتبطة بحقوق الإنسان. وهكذا جاز اعتبار حقوق الإنسان تربية عمل أكثر مما هي تربية نظر،

وذلك من حيث إن الغرض المتوخى منها هو مساعدة الصغار على فهم الحقوق والواجبات بغية تطبيق مبادئ حقوق الإنسان على أكمل نظام في وجودنا البشري. مما يتطلب من المدرسين أن يفعلوا ما هو أكثر من مجرد ترديد درس محفوظ لكي تدب الحياة في هذه الأفكار.. عندئذ يمكن للمدرسين وللتلاميذ ممارسة هذه المبادئ بدلا من تدريسها بمجرد الفم أو محاكاتها.

يتضح إذن، أن تعليم مبادئ وأخلاق حقوق الإنسان للأطفال والمتعلمين بشكل عام يعني تأسيس هذه الحقوق كقيم على مستوى الوعي والوجدان والمشاعر، و كسلوكات عملية على مستوى الممارسة. وينطلق هذا التعليم القيمي السلوكي من أقرب مجال له، وهو حجرة الدرس والبيئة المدرسية، ومن ثمة يؤسس تعزيز موضوع اشتغاله، أي حقوق الإنسان، في الفضاء المجتمعي العام خارج المدرسة، في البيت، في الشارع، في مختلف المرافق، ومع مختلف الفئات الاجتماعية. ولعل ذلك ما يسمح باستنتاج أن التربية على حقوق الإنسان ترمي إلى تكوين المواطن المتشبع بالقيم الديمقراطية ومبادئ حقوق الإنسان، القادر على ممارستها في سلوكه اليومي من خلال تمسكه بحقوقه واحترامه لحقوق غيره، الحريص على

حقوق ومصالح المجتمع بقدر حرصه على حقوقه ودفاعه عنها، من خلال أدائه لواجبه بكل أمانة و إتقان.

❖ الممارسة البيداغوجية وقيم حقوق الإنسان

إن الممارسة البيداغوجية والممارسة التربوية أيضا ليستا معزولتين عن البنية الثقافية المجتمعية عامة؛ مما يلزم بالتفكير في أن لا نجاح للممارستين معا بدون انسجامهما مع ممارسة تشملهما وتستغرقهما، وهي الممارسة الثقافية التي تحدد إطارهما العام. فهذه الأخيرة هي التي تؤسس وتؤطر كل عملية تربوية وتعليمية، خصوصا على مستوى التصورات والمعارف والقيم.

إن ما يلقن للمتعلم في المدرسة وما يتلقاه الفرد من التنشئة في مختلف المؤسسات الاجتماعية يتأسس على ثقافة المجتمع النظرية وتصوراته القيمية ومعاييره السلوكية. فإن تدريس ثقافة حقوق الإنسان وتنشئة الفرد على مبادئها ومفاهيمها وقيمها يتطلبان تأسيسهما على نشر ثقافة نظرية وقيم للسلوك والتعامل، تتكامل والثقافة الحقوقية، وتمهد لها وتشيعها وتحميها، نظريا وتشريعيا وعمليا، على مستوى المجتمع كلية في مختلف مرافقه وقطاعاته.

وهكذا تكون الحاجة كبيرة إلى ثقافة عقلانية إنسانية تنويرية، فهي الكفيلة بتعبيد الطريق لتدريس وتنشئة يرسخان حقوق الإنسان؛

مما يؤمن بتطبيق مبادئ حقوق الإنسان تطبيقا عمليا في المجتمع عموما. كما يعزز الدروس المستفادة ويهدي التلاميذ إلى معرفة المساهمة التي قد يقدمونها خارج الفصل والمدرسة، وفي حياتهم كأفراد بالغين. إذ أن دمج الثقافة الحقوقية في التكوين المعرفي والسلوكي والوجداني للفرد يقتضي سيادة نسق ثقافي قيمي يرتكز على مبادئ مهمة أساسية ومفاهيم العقل والإنسان والحرية، وهو النسق الذي يعلي من شأن الذات وحقها في الوجود والكرامة والتفكير وكل ما من حقها.

إن دمج قيم ومبادئ حقوق الإنسان في المواد الدراسية من خلال رؤية واضحة لا متناقضة، وتربية الفرد على هذه الحقوق، سيظلان عملا غريبا عن النسق المجتمعي العام إذا لم تتم تنمية ثقافة يكون الإنسان محورها، ويشكل العقل مبدأها، وتقوم على الحرية والتنوير. فاستمرار ثقافة وقيم تمجدان اللاعقلانية ولا تستحضران الإنسان كقطب رئيسي وترسخان السلطة وتمارسان الظلم والعنف...، إن استمرار ذلك من شأنه أن يجعل خطاب حقوق الإنسان في المدرسة وفي أي مكان آخر مجرد قول فارغ من المعنى وعديم المصداقية. فالمحيط الذي ترتبط به المدرسة ينبغي أن يؤمن

بحقوق الإنسان ويحترمها ويحميها كي يترسخ ذلك على مستوى المدرسة.

إن مشروع التربية على حقوق الإنسان هو مشروع ملزم بأن يستحضر مستويات متعددة يؤسس بعضها الآخر ويكمل بعضها الآخر؛ فهو مشروع لا يتوقف عند حدود ما هو بيداغوجي فقط، ولا يرتبط بالنسق التربوي الشمولي فحسب، بل هو مشروع يتعلق بهذين المستويين معا ويدمجهما في نسق ثقافي مجتمعي أشمل يتسم بالعقلانية والإنسانية والتنوير.

بهذا المعنى، نجد أنفسنا أمام مشروع ليس بيداغوجيا خالصا، ولا تربويا صرفا، وإنما هو مشروع سوسيوثقافي. إنه مشروع تحديث العقل ثقافيا، وتنمية وضع الإنسان اجتماعيا، وتنوير القيم في أفق عقلاني إنساني تحرري يقر الحق ويحترم الواجب، وإقامة ذلك على نظام سياسي ديمقراطي ينسجم وهذا الثقافي التنويري الإنساني، ويكون مع حقوق الإنسان لا ضدها.

في نظرنا، يحيل مفهوم ثقافة حقوق الإنسان على:

- منظومة من القيم والمبادئ ذات الصلة بضمان الكرامة الإنسانية لكافة الأشخاص، عبر حماية الحقوق والحريات.

- تراكمات تاريخية متتالية للبشرية من أجل إحقاق الكرامة الإنسانية.
- كيفية انتظام العلاقات بين الناس وفق مبدإ الكرامة الإنسانية.
- قوانين مصاغة وفق الشروط الممكنة والمتاحة لإحقاق العدالة ومحاربة الظلم.
- تحديد الحقوق والحريات والخيارات الضرورية لتفتح الكائن البشري.

إن إدماج ثقافة حقوق الإنسان بيداغوجيا في الحقل التعليمي، وإن ترسيخ تلك الثقافة عبر التربية الشاملة، وإن تأطير ذلك كله داخل فضاء ثقافي مجتمعي عقلاني تنويري...، إن ذلك كله، ورغم أهميته التي عملنا على إبرازها، يتطلب إرادة سياسية كمبدإ أول بدون شروط، التي تضفي على الجانب التربوي نوعا من المشروعية. إن هذا المقتضى السياسي، والذي يتأسس على ديمقراطية حقيقية وفق مخطط استراتيجي متين، هو ما سيضمن انسجام البيداغوجيا والتربية والثقافة مع واقع الإنسان، من حيث مدى الاعتراف له بحقوقه، نظريا وتشريعيا، ومن حيث مدى احترام هذه الحقوق عمليا. وأما أن يظل الكائن البشري موضوع استغلال وضرب وعنف، وكذلك الدمج البيداغوجي والتنشئة التربوية

والتثقيف التنويري، ستظل عمليات فوقية تعوزها القاعدة التي تضمن لها المشروعية العملية.

ثامنا: التربية على قيم المواطنة

❖ حول مفهوم المواطنة

يمكن تعريف المواطنة لغة بأنها تشتق من كلمة الوطن، وهو المنزل الذي يقيم فيه الإنسان والجمع أوطان، ويقال وطن بالمكان وأوطن به أي أقام أوطنه اتخذه وطنا وأوطن فلان أرض كذا أي اتخذها محلا ومسكنا يقيم فيه.[1]

ومن وجهة نظر علم الاجتماع يمكن القول بأن المواطنة مكانة أو علاقة اجتماعية تقوم بين شخص طبيعي وبين مجتمع سياسي أو ما يعرف بالدولة، ومن خلال هذه العلاقة يقدم الطرف الأول الولاء ويتولى الطرف الثاني مهمة الحماية، وتتحدد هذه العلاقة بين الشخص والدولة عن طريق القانون. كذلك تعتبر المواطنة انتماء الإنسان إلى الدولة التي ولد بها أو هاجر إليها وخضوعه للقوانين الصادرة عنها وتمتعه بشكل متساو مع بقية المواطنين بالحقوق والتزامه بأداء الواجبات، وهي بذلك تمثل العلاقة بين الفرد والدولة كما يحددها قانون تلك الدولة.

[1] ابن منظور، لسان العرب، وطن، دار صادر، بيروت، لبنان، 1999.

ارتبط تطور مفهوم المواطنة بمفهوم الدولة وباختلاف منظومة القيم الاجتماعية والسياسية عبر العصور، فالحقوق والواجبات تختلف تبعا للنمط السياسي الذي يحكم الدولة فضلا عن تطور مفهوم السلطة حسب العصور والأزمنة كما حددتها النظريات التيوقراطية ونظرية الحق الإلهي المباشر وغيرها، أما نظرية العقد الاجتماعي فهي تقوم على أساس اتفاق بين المواطنين والحاكم من أجل ضمان الأمن والسلام والحفاظ على ملكياتهم الخاصة. بعد ذلك عرف هذا المفهوم تحولات عميقة حسب عمليات التغير الاجتماعي التي عرفها الأفراد والجماعات وكذا درجة وعي الأفراد بذواتهم ومهماتهم ومتطلباتهم.

وبالرغم من أن مفهوم المواطنة يتضمن تفسيرات مختلفة تتعلق بالمواقع الاجتماعية والسياسية وقضايا فلسفية أساسية تتعلق بالمحاولات الهادفة إلى التعليم من اجل المواطن، فان مفهوم المواطنة المعاصر تطور ليصبح تلك العلاقة بين الفرد والدولة وفق القانون الذي يحكم تلك الدولة وبما يحتويه من حقوق وواجبات، فممارسة المواطنة تتطلب توفير حد أدنى من هذه الحقوق.

وبذلك فان المواطنة تهدف إلى تحقيق انتماء المواطن وولائه لموطنه وتفاعله إيجابيا مع أفراد وطنه بفعل القدرة على المشاركة

العملية والشعور بالإنصاف وارتفاع الروح الوطنية لديه عند دفاعه عن وطنه كواجب وطني. لذلك فان كلمة المواطنة تشتمل على دلالات متعددة تمتد بين الإحساس والشعور، ممارسة السلوكيات المنطلقة من وجدان الفرد، وحيث أن الفرد نفسه هو المواطن فإن المواطنة تمثل حلقة وصل أو رابط بين المواطن الذي يمارس الفعل والوطن الذي اشتق منه الفعل ويتفاعل معه.

❖ أسس التربية على المواطنة

إن اختيار التربية على المواطنة ليس اختيارا تربويا فحسب، وإنما هو توجه وطني استراتيجي يندرج في مسار بناء مجتمع ديمقراطي، وتنمية روح المواطنة والسلوك المدني لدى كل مواطن .وهذا ما يقدمه مضمون الرسالة الملكية ومغزاها حول هذا الموضوع.

"إن المملكة المغربية، وفاء لاختيارها الذي لا رجعة فيه، في بناء دولة ديمقراطية يسودها الحق والقانون، تواصل إقامة مؤسسات دولة حديثة، مرتكزاتها المشاركة والتعددية والحكامة الجيدة، وإرساء دعائم مجتمع متضامن، يتمتع فيه الجميع بالأمن والحرية والكرامة

والمساواة، وتكافؤ الفرص والعدالة الاجتماعية، ومقومات العيش الكريم، في نطاق التلازم بين حقوق وواجبات المواطنة[1]."

وتمثل العولمة تحديا للمجتمعات البشرية عموما بتأثيراتها المختلفة والمتشعبة، فوسائل الاتصال كأحد مظاهر العولمة والانفجار المعرفي حولت العالم إلى قرية كونية صغيرة، وبذلك فقد قزمت من مفهوم المجتمع المحلي والقطر والدولة الواحدة ونشرت بدلا منها مفاهيم المجتمع الإنساني والأمم الأوروبية والتكتلات العالمية والقانون الدولي بفروعه حيث اخترقت الحدود القومية ووضعت حدود خاصة تخدم مصالحها. لذلك شكلت هذه الظاهرة تحديا للتربية في العديد من المجتمعات الإنسانية، إذ انهارت الحدود الثقافية وسادت ثقافة الانترنت وانتشر التواصل الإنساني بين الأفراد في مختلف المجتمعات بغض النظر عن الجنس أو اللون أو العرق أو الدين، مما يسر تبادل الأفكار والمعتقدات ومهد الطريق إلى إحداث تغيير في معظم المجتمعات الإنسانية سواء كانت متقدمة أو نامية.

تعد التربية الوطنية من الأهداف التربوية العامة التي تسعى إلى غرس قيم المواطنة لدى الأطفال والتلاميذ، وترسيخ انتمائهم

[1] الفقرة الأولى من تصدير الدستور المغربي، 2011 .

لوطنهم من خلال زيادة وعيهم لإيجاد المواطن الصالح الذي يساهم في تنمية مؤسسات المجتمع المدني بفاعلية، والذي يمتلك القدرة على الحكم على الأشياء وتكوين الرأي الشخصي لهم، وتعتمد التربية على المواطنة على الممارسات والتطبيقات التي تقوم بها مؤسسات المجتمع المدني ككل فهي مسؤولية مشتركة بين هذه المؤسسات كالأسرة والمدرسة ومؤسسات المجتمع الأخرى.

فقد زاد اهتمام المجتمعات المتطورة بالتربية على المواطنة بهدف مواجهة تنامي العنف وتفكك العلاقات الاجتماعية وصراع المصالح وتدعيم منظومة القيم وقواعد السلوك الرشيد في المجتمع عموما ولدى الأسرة باعتبارها اللبنة الأولى للمجتمع خصوصا، حيث تبدأ عملية التنشئة الاجتماعية، بما فيها نقل الموروث الثقافي و القيمي لأفرادها بغية تنمية المواطنة وإعداد المواطن الصالح القادر على مواجهة متطلبات الحياة المستقبلية والتعايش معها. وبذلك فان المواطنة تحدد علاقة الفرد بدولته وفق الدستور السائد فيها والقوانين التي تنظم العلاقة بينهما من حيث الحقوق والواجبات.

وبالنظر إلى العوامل المؤثرة في المواطنة، وتأثيرها في البناء الاجتماعي والثقافي والتربوي، وتعزيز منظومة القيم الاجتماعية، بغية الوصول إلى بناء اجتماعي متماسك يقوم على الاعتزاز

بالمجتمع وقيمه وتاريخه، والتجديد والتطلع إلى مواكبة التغيير العالمي من حوله، خاصة في ظل الانفجار المعرفي وثورة الاتصالات، فان دراسة الاتجاهات المعاصرة في تربية المواطنة تشكل ضرورة ملحة، لما لها من أثر تحديد أولويات المجتمع نحو تربية معاصرة للمواطن بما يكفل تربية ومواطنة سليمة ويوظف التقنيات المتاحة للارتقاء بها.

وقد تطور مفهوم المواطنة في الدولة الحديثة نتيجة للتطورات السياسية والاجتماعية والاقتصادية في معظم دول العالم، إضافة إلى تأثير العولمة وثورة الاتصالات والانترنت، لتصبح الديمقراطية وإشراك الشعب في الحكم وتحقيق مبادئ المساواة والتعددية السياسية وحقوق الإنسان ركائز المواطنة المعاصرة والدولة الحديثة.

يمثل مفهوم المواطنة المحرك الرئيس لتكريس وتفعيل حقوق الإنسان وتحويلها من مجرد نصوص قانونية إلى منظومة قيمية، هي سلوكات إيجابية يمارسها المواطن مستندا بذلك إلى حبه وإيمانه بالوطن ومصلحته والتضحية والتفاني دفاعا عنه، بحيث يمارس الأفراد هذه السلوكات بشكل طبيعي ومحسوس في ظل دينامية المواطنة باعتبارها آلية فاعلة لتكريس عالمية الحقوق

الإنسانية وترجمة قيم ومبادئ المجتمع وتحويلها إلى واقع ملموس يعيشه المجتمع أفرادا وجماعات.

وتتصل التربية بالمواطنة بقيم الحرية والكرامة وترسيخ سلوكيات المساواة والديمقراطية واحترام الاختلاف في مراحل نمو الفرد وتطوره العقلي والوجداني والجسمي، عبر المؤسسات التربوية والاجتماعية بدءا بالأسرة والمدرسة ومرورا بوسائل الإعلام ومؤسسات المجتمع المدني التي تعنى بالتنشيط الاجتماعي والتثقيف الفردي.

إذا كان علماء التربية والاجتماع قد عرفوا المواطنة بما فيها المكانة أو العلاقة الاجتماعية التي تقوم بين شخص طبيعي وبين مجتمع سياسي يسمى الدولة، ومن خلال هذه العلاقة يقوم الطرف الأول بالولاء و الطرف الثاني بمهمة الحماية، وتتحدد هذه العلاقة بين الشخص والدولة وفق القانون كما تحكمها المساواة. فان العمل لتطوير التربية على المواطنة وفق اتجاهات معاصرة بحيث تواكب التغيير في المجتمعات الإنسانية، يشكل ضرورة ملحة بغية تحقيق أهداف التربية والتنشئة الاجتماعية وخلق مجتمع متماسك يسوده الوئام والسلم المجتمعي.

❖ معالم التربية على المواطنة

يمكن تحديد معالم التربية على المواطنة والتي تتمثل في أن يكون لدى الأفراد الثقة في هويتهم وأن يعملوا من أجل تحقيق السلام وحقوق الإنسان والديمقراطية في مجتمعهم، وذلك من خلال:

- تحمل المسؤولية الاجتماعية وإدراك أهمية الالتزام المدني.
- التعاون من أجل معالجة المشكلات وتحقيق العدالة والسلام والديمقراطية في مجتمعهم.
- احترام الاختلافات بين الناس سواء أكان سببها الجنس أم العرق أم الثقافة.
- احترام الموروث الثقافي وحماية البيئة.
- دعم التضامن والعدالة على المستوى الوطني وعلى المستوى الدولي.

❖ أهداف التربية على المواطنة

يمكن الإشارة إلى أن الهدف العام للتربية على المواطنة يتمثل في إعداد المواطن الصالح الذي يعرف حقوقه ويؤدي واجباته تجاه مجتمعه والقادر على مواكبة متطلبات الحياة المستقبلية، ويمكن تلخيص مجمل أهدافها:

- تزويد الأفراد بفهم إيجابي وواقعي للنظام السياسي في مجتمعهم.
- تعليم الأفراد في المجتمع القيم وأهمية مشاركتهم في القرارات السياسية.
- فهم الأفراد لحقوقهم وواجباتهم.
- فهم الأفراد للنظام التشريعي في مجتمعهم واحترام وتقدير القوانين والأنظمة.
- التعرف على القضايا العامة التي يعاني منها المجتمع.
- الإيمان بالمساواة بين الرجل والمرأة.
- معرفة وسائل المشاركة في النشاطات الوطنية والقومية.
- فهم الحاجة للخدمات الحكومية والاجتماعية.
- احترام دستور الدولة.
- الالتزام بمبادئ الحرية والديمقراطية والعدالة الاجتماعية.
- توجه الأفراد في المجتمع نحو المواطنة الصالحة.
- الإيمان بالمساواة بين أفراد الشعب الواحد، وبين شعوب الأرض.
- التركيز على تحقيق المدارس الآمنة من خلال السلوكات المدنية.

- تشكيل الثقافة الإيجابية في المدارس، واكتساب الثقافة السياسية الملائمة التي تجعل المواطن قادرا على أداء دوره السياسي بوعي ومسؤولية.
- التحصيل الدراسي الأكاديمي المرتفع.
- الاعتزاز والانتماء والولاء للأمة الإسلامية والعربية.

تاسعا: التربية على قيم الديمقراطية

إن المدرسة هي القناة الرسمية لإعداد العناصر البشرية المهيأة لممارسة السلوك الديمقراطي والمشاركة الفعالة في مجتمعها وفقا للمبادئ والقيم الديمقراطية. وفي الحياة المدرسية كما في الحياة الاجتماعية يتطلب إقرار الديمقراطية بإشراك الجميع وإسهامه في بناء صرح العلاقات التربوية بكل حرية وتلقائية، وتجديده وترسيخه بالحوار والنقاش الحر والتلقائي و المسؤول، ضمانا لتحقيق الوئام وتبادل التقدير داخل المجتمع الصغير.

فلا يمكن للعلاقات التربوية المدرسية التلقينية المنغلقة على نفسها و اللامبالية بالآخر وبحقوقه وبثقافته أن تدعي القدرة على التنشئة الحضارية التي نروم تحقيقها في مجتمعنا المغربي. فلابد من إحلال طرق تعليم بديلة للطرق التلقينية التي لا تسمح بتبادل العلاقات بين الأستاذ والمتعلم، وتتيح للتلاميذ ممارسة حقهم في أن

يشاركوا أو يناقشوا أو يمارسوا أو يعملوا فكرهم فيما يتعلمون، وتكرس في نفوسهم الإيمان بحق الاختلاف وجدوى الحوار الثقافي وقيمة التواصل الحضاري والتبادل المعرفي المجرد من كل تعصب وغلو أو أنانية أو انغلاق أو إقصاء. ومن باب التربية على الديمقراطية وثقافة المواطنة وترسيخ قيم التعاون والتضامن والمشاركة، على المدرسة أن تعكس ذلك في مناهجها وممارساتها اليومية ليس من حيث وجودها في هذه البرامج أو عبر ترسانة من المذكرات الوزارية أو النيابية، ولكن من حيث برمجتها على الواقع.

فمن المعلوم أن عملية التربية لا تقوم على النقل المباشر للمعارف وتعليمها، وقيم التكافل والتضامن لا يمكن تحفيظها للتلاميذ في شكل منظومات. فبذر هذه القيم يتم من خلال إشاعتها في الحياة المدرسية وفي العلاقات التربوية بين الأساتذة والتلاميذ وفي كل مكونات المجتمع المدرسي وخارجه على اختلاف طبقاتهم وانتماءاتهم الاجتماعية وأصولهم الثقافية والتاريخية المتباينة. قد يتحقق ذلك بنسب متواضعة من خلال أعمال الإحسان ومشاعر العطف والمودة التي يجب أن يتحلى بها الأستاذ تجاه تلاميذه ويبديها نحوهم، ولكنه يترسخ ويثبت في ظل العلاقات التشاركية

التي تسود المؤسسة المدرسية، وفي ظل تواصل تبادلي حر وإنساني بين المدرسين والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم.

فينبغي للمدرسة أن تجعل التعليم يعتمد أساسا على التنشيط، الذي تكثر فيه فرص التواصل الحر ومبادلة العلاقات التربوية والاجتماعية، التي تتيح بروز مشاعر التضامن والتعاون والتكافل الفطرية الكامنة في الناشئة وتنميتها حتى يكتسي سلوك الطفل طابعا أخلاقيا فاضلا، ويكتسب حدا أدنى معترفا به من الحس الاجتماعي، ويقدر القيم المجتمعية.

فإن إحلال القيم الديمقراطية والتربية على حقوق الإنسان وترسيخ قيم المواطنة في الجو المدرسي لا ينبغي أن يكون ظرفيا محكوما بمناسبات، كما هو سائد اليوم في أكثر مدارسنا، بل يجب أن يتم بصيرورة مستديمة تعبر بصدق عن انفتاح المدرسة وارتباطها بالتغيرات الاجتماعية.

عاشرا: حق الطفل في الحماية من سوء المعاملة

تتخذ الدول الأطراف جميع التدابير التشريعية والإدارية والاجتماعية والتعليمية لحماية الطفل من كافة أشكال العنف أو الضرر أو الإساءة البدنية أو العقلية أو الإهمال، و إساءة المعاملة أو الاستغلال، بما في ذلك الإساءة الجنسية، وهو في رعاية

الوالد(الوالدين) أو الوصي القانوني(الأوصياء القانونيين) عليه، أو أي شخص آخر يتعهد الطفل برعايته.[1]

ظاهرة سوء معاملة الطفل تعني تلك التصرفات الإرادية أو غير الإرادية الصادرة عن أي شخص، كيفما كانت صفته، والتي تلحق بأية وسيلة كانت، السلامة الجسمانية والعقلية والمعنوية للطفل وتحدث لديه ضررا ماديا أو معنويا أو نفسيا، أحس به الطفل الضحية، أو لم يحس به، و أيا كان المجال الذي وجد فيه[2].

❖ ما العمل لمساعدة الطفل ضحية سوء المعاملة؟[3]

سوء المعاملة ظاهرة جد معقدة تجعل المدرسين الذين لهم علاقة مع الأطفال في وضعيات لا يعرفون فيها بالضبط ما يتعين فعله باعتباره أمرا صائبا .

ما يمكن للمدرس أن يفعله لمساعدة الطفل ضحية سوء المعاملة؟

1 – الوقاية خير من العلاج:

تعريف الطفل بحقه في ألا يتعرض لسوء المعاملة من أي جهة كانت و في أي ظرف من الظروف .

2 – اكتشاف طفل ضحية سوء المعاملة:

---

[1] اتفاقية حقوق الطفل، الفقرة الأولى، المادة 19.

[2] المرصد الوطني لحقوق الطفل، الأطفال ضحايا سوء المعاملة " 25 مايو 1999.

[3] دليل بيداغوجي للتربية على حقوق الطفل - ديسمبر 2001.

يتعين على المدرس أن يكون جد منتبه و حذر لعدة أعراض منها:

- آثار ضرب ، خدش ، جرح ، حرق ، كسر... ،
- توقف في النمو البدني والنفسي – حركي ،
- حزن، خوف، انغلاق على الذات، تلعثم في الكلام ،
- نقص في الانتباه، فشل دراسي(تراجع في المستوى، تغيب، انقطاع ...)

3.ماذا يمكن للمدرس فعله في حالة ملاحظة أعراض سوء المعاملة ؟

- الانتباه لكون مؤشر واحد لا يكفي عادة،
- التحري عن الوسط العائلي (صعوبات اقتصادية ،..) .
- تعزيز العلاقة مع الأطفال لأن ذلك يشجع هؤلاء على الكلام،
- في حالة تظافر الأعراض الملحوظة يتعين التدخل،
- الاتصال بالمساعدة الاجتماعية في حالة وجودها والاستعانة بجهات أخرى مثل الأسرة ومؤسسات المساعدة الاجتماعية والنفسية بتنسيق مع الإدارة.

إحدا عشر: نموذج نشاط داخل القسم للتربية على القيم:

- التوافق على ميثاق عمل داخل القسم.

إن الاتفاق على إنشاء ميثاق ملزم يقنن العمل داخل القسم، ويحد من بعض الظواهر السلبية، كفيل بأن يسهم في إكساب المتعلم مجموعة من قيم المواطنة والسلوك المدني. فمن خلال مسار التوافق، وما ينتج عنه من مواثيق يمكن أن نعلم بعض أصول الممارسة الديمقراطية وقواعد احترام الحقوق.

.أ.الكفايات والأهداف:

الأهداف التالية:

-تنمية الوعي بالحقوق والواجبات.

-إكساب المتعلم ثقافة احترام الآخر.

-التربية على الالتزام التام بالمواثيق والقواعد المتفق عليها جماعيا.

-تنمية القدرة على النقد الذاتي وإبداء الرأي.

-التربية على المبادرة.

-اكتساب القدرة على التواصل

ب.الخطوات المنهجية:

أثناء الحصة، يمكن التعاقد على ميثاق العمل داخل القسم وفق الخطوات التالية:

- أثير الموضوع مع المتعلمين، وأعرفهم بأهمية التوافق على ميثاق عمل.
- أطلب من المتعلمين تشكيل مجموعات، وأضع على رأس كل مجموعة منسقا لاقتراح قواعد ملزمة.
- توزع معلقات إبداء الأراء على جميع المجموعات فتقوم كل مجموعة باقتراح قواعد للتعامل فيما بين المتعلمين.
- أصنف القواعد حسب الأولويات.
- أدون مقترحات كل مجموعة على السبورة فتناقش جماعيا ثم تصاغ القواعد ويتم التوافق عليها.
- صياغة النسخة النهائية للميثاق المتفق عليه مع توقيع المتعلمين عليه.

ج.الموارد والوسائل:

- أوراق أو معلقات وأقلام،
- فضاء القسم.

د. إجراءات التقويم:

- مدى تمكن المتعلمين من تدبير العمل الجماعي.
- التوافق على ميثاق القسم.
- احترام الميثاق.
- مدى تمكن المتعلمين من الانخراط في النشاط.

خاتمة

إن إدماج التربية على القيم في الحقل التعليمي وترسيخ تلك الثقافة عبر التربية الشاملة، مع تأطير ذلك كله داخل فضاء ثقافي مجتمعي عقلاني تنويري...، ورغم أهميته التي عملنا على إبرازها، فإن ذلك يتطلب إرادة سياسية كمبدأ أول بدون شروط، التي تضفي على الجانب التربوي نوعا من المشروعية. إن هذا المقتضى السياسي والذي يتأسس على ديمقراطية حقيقية وفق مخطط استراتيجي متين، هو ما سيضمن انسجام البيداغوجيا والتربية والثقافة مع واقع الإنسان، من حيث مدى الاعتراف له بحقوقه، نظريا وتشريعيا، ومن حيث مدى احترام هذه الحقوق عمليا. وأما أن يظل الكائن البشري موضوع استغلال وضرب وعنف، أو يظل الدمج البيداغوجي والتنشئة التربوية والتثقيف التنويري عمليات فوقية تعوزها القاعدة التي تضمن لها المشروعية العملية.

الفصل الرابع:

سوسيولوجيا التمايز أمام التربية ومعيقات التنمية

تقديم

إن الحديث عن المستقبل يضعنا أمام أنفسنا وأمام واقعنا المعاش، والحديث عن الغد هو حديث عن أطفال يولدون اليوم، والحديث عن الطفولة هو حديث عن التنمية والتي تعني تنمية الظروف المادية للحياة وتنمية الجوانب الروحية والثقافية، وهكذا لا يمكن الحديث عن تنمية دون الحديث عن التربية فهي أساس التنمية وركيزتها، فالمفهومان لابد أن يتقاطعا في نقطة واحدة، وأن تتحد مسيرتهما على خط تصاعدي في حركة التطور. وإذا لم يحصل التفاعل والانسجام بين التنمية والتكوين الدراسي للطفل فلن يمكن الحديث عن المستقبل، لأن الطفل لازال نسبيا في نظرة مجتمعنا مجرد مخلوق بريء يدخل السرور ويثري الحياة الزوجية بنكهة خاصة، الطفل في مجتمعنا الحالي لم يرق في وجداننا إلى ذلك المستوى المطلوب ليصبح قضية وهاجسا.

إن الثقافة تشكل جزءا جوهريا من حياة كل فرد وحياة كل جماعة، وأن التنمية التي يجب أن يكون هدفها الأول منصبا على الإنسان يجب أن يكون لها بعد ثقافي، فبدون تربية لا يمكن الحديث عن الغد، والأطفال في كل أمة يشكلون نصف الحاضر وكل المستقبل، وكل الجهود يجب أن تنصب على عملية التنشئة

الاجتماعية، والتنشئة تعني العمل للمستقبل والوقفة المستقبلية تلاؤم التربية.

فالمدرسة واحد من عوامل التطور المجتمعي، ولكنها ليست العامل الوحيد، ومفهوم الإعداد يجب أن ينفسح على نحوين: إعداد عالم الغد وإعداد الأطفال لعالم الغد، وعالم الغد هذا ليس العالم العفوي التلقائي، بل عالم مخطط له بشكل جيد وذلك عن طريق عملية التنشئة الاجتماعية وتربية فعالة تضمن كل الحقوق والواجبات لأطفال اليوم.

إن دراسة من هذا النوع حول التربية والتنشئة الاجتماعية والتي تنتمي إلى حقل سوسيولوجيا التربية ليس بالأمر السهل، وذلك لانعدام الدراسات الجادة في الميدان في مجتمعنا. فما هي علاقة الطفل بسوسيولوجيا التربية؟ و ما هي أهم العوامل المحركة للاامساواة أمام التربية؟ وهل تؤثر هذه العومل على مسيرة التنمية المجتمعية؟

أولا: سوسيولوجيا التربية كفرع من فروع علم الاجتماع

سوسيولوجيا التربية كفرع من فروع علم الاجتماع يدرس التربية كظاهرة اجتماعية. وتحفل أدبيات سوسيولوجيا التربية بعدة تعاريف نذكر منها:

–علم اجتماع التربية يدرس العوامل الاجتماعية التي تؤثر في الصيرورة المدرسية للأفراد: تنظيم النسق/الجهاز المدرسي، ميكانيزمات التوجيه، المستوى السوسيو–ثقافي للآباء، استدماج القيم والمعايير الاجتماعية من طرف المتعلمين، مخرجات النسق التعليمي.[1]

سوسيولوجيا التربية هي مقاربة للظاهرة التربوية مقاربة سوسيولوجية تعتمد على القواعد المنهجية للسوسيولوجيا في دراسة وتحليل الظروف والملابسات الاجتماعية المحيطة أو المؤطرة للموقف التربوي.

إن علاقة الطفل بالتربية علاقة تاريخية قديمة قدم الوجود الإنساني، هذه العلاقة لا يجب أن ننظر إليها دائما من المنظور البيداغوجي والاستراتيجيات المفاهيمية التعليمية كما يرى ذلك علماء التربية، بل يجب أن تدرس وتؤخذ بعين الاعتبار من خلال كل ما يتعلق بالمؤسسات التي تؤثر من بعيد أو قريب على تنشئة الطفل. و سوسيولوجيا التربية هو ذلك العلم الذي يطبق مبادئ علم الاجتماع على التربية ويعتبر أن التربية تمارس تأثيراتها لا في المدرسة وحدها ولكن من خلال مؤسسات اجتماعية أخرى متعددة

[1] Pédagogie: dictionnaire des mot clés…1997.

مثل الأسرة والبيئة المحلية والمجتمع القومي وما يوجد فيه من وسائط ثقافية أخرى.

وميدان سوسيولوجيا التربية يتميز بالانفتاح والنقد والتساؤل المنظم حول الشروط السوسيوثقافية العلمية لاكتساب المعرفة، وبالتالي فإن البحث في التربية يتجه نحو وضع المؤسسة التعليمية والأسرية وغيرهما من القنوات التربوية موضع تساؤل مستمر، وسوسيولوجيا التربية كفرع من فروع علم الاجتماع تتميز بتعدد القضايا التي تشتغل عليها وبقوة نقدها ويقظتها المعرفية وهدفها التطوري والقفز عن كل سلبيات الحاضر. فالاهتمام بقضايا التربية هو قديم قدم التفكير الإنساني نظرا لما تشكله من دور فعال وثقل في تطور المجتمعات، إنها باختصار المرآة التي تعكس الصورة الحقيقية لأي مجتمع.

والتربية ظل يطبعها دائما طابع العمومية والمثالية حتى ظهور المجتمع الصناعي حيث أضحت الحاجة ضرورية لظهور مؤسسات تهتم بعالم التربية والتنشئة الاجتماعية، وعلى رأسها المؤسسة التعليمية كمتمم لدور الأسرة وكبديل في بعض الأحيان. والدارس في حقل سوسيولوجيا التربية يجد نفسه دائما أمام تساؤل مستمر عن علاقة التربية بالعوامل الاجتماعية والاقتصادية

والثقافية والسياسية وكل المؤسسات الاجتماعية التي تهدف إلى تنشئة الطفل، وكلها عوامل تتميز بكثير من التداخل والتناقض وعدم الوضوح.

إن بدايات هذا العلم وتعريفه تعود إلى نهاية القرن التاسع عشر، خاصة مع دروس إميل دوركايم التي كان يلقيها في الجامعة والتي نشرت بعد وفاته تحت عنوان« التربية الذهنية»، والتي ضمت تعريفا للتربية كما تضمنتها أيضا مؤلفاته الأخرى مثل «التربية والسوسيولوجيا»، إلى جانب دراسات Paul Lapie حول المدرسة والحراك الاجتماعي وكذا Sorokin ، كما صادف كارل ماركس أيضا المدرسة في تحليلاته الاقتصادية في رأس المال وعند نقده لمخطط Gotha.

ثانيا: محركات اللامساواة أمام التربية

أ.الوسط العائلي

تعد الأسرة الوحدة الاجتماعية الصغيرة التي ينشأ فيها الطفل نتيجة التفاعلات المستمرة التي تحدث بينه و بين والديه وإخوته والتي يعبر عنها "بيرجيي" و"لوكمان" بعملية الاستبطان عبر عملية التنشئة الاجتماعية العمودية ذات اتجاه واحد من الآباء إلى الأبناء.

أما العائلة تتميز بقوة جذب كبيرة لتحديد حركية الأفراد إما للأعلى أو للأسفل، إنها توجه الأبناء نحو إعادة بناء بنيات اجتماعية. فالعائلة الفلاحية التي تعطي الأرض للأكبر سنا من أبنائها تجعل من العلاقة العائلية محددا رئيسيا نحو الحراك الاجتماعي. أما في المجتمع الصناعي العصري تلعب العلاقات العائلية دورا ضعيفا داخل محددات الحراك الاجتماعي، غير أنها تحافظ على دورها في التوجيه في حدود تحديدها للمستوى الدراسي، وبالتالي المنتظرات الاجتماعية من الطفل. إن النظام العائلي له دور ريادي في التحكم في تقدم محركات اللامساواة أمام التربية، فالعائلة تكون نظاما تضامنيا يتقاسم فيه كل عنصر مع الآخرين نفس الوضع الاجتماعي الذي يحدد العائلة ويميزها.

فالعائلة بدون شك تؤثر تأثيرا كبيرا في الطموحات التعليمية والتكوينية للأطفال، كما أن النجاح والحراك الاجتماعي ليس لهما معنى بالنسبة للفرد بمعزل عن الوضعية الاجتماعية التي يوجد فيها. فقد أكد "ريمون بودون" أن: المدلول الذي يعطيه فرد ما

لمستوى دراسي معطى يتراوح حسب الوضعية الاجتماعية لهذا الفرد[1].

ب .الإرث الثقافي

إذا كانت الأنثروبولوجيا الثقافية تهتم بدراسة طريقة عيش الإنسان، فذلك من أجل معرفة النظم التي تؤثر على الفرد وعلى توجيه سلوكاته، من اجتماعية وثقافية وسياسية وبيئية وغيرها. إلا أن النظم الثقافية هي التي ستحظى بالاهتمام والتحليل في هذه الفقرة على اعتبار أن الثقافة تعتبر أساسا للوجود الإنساني بالنسبة للفرد والمجتمع الذي ينتمي إليه.

فالثقافة توفر للفرد صورة السلوك والتفكير والمشاعر التي ينبغي أن يكون عليها، خاصة في المرحة الأولى من حياته في كنف أسرته أو في أحضان المدرسة الأم الثانية. فالثقافة لها صفة اجتماعية، لأن أعضاء المجتمع يشتركون في بعض التوقعات والآمال نظرا لكونها نتاج تفاعلهم الاجتماعي، والتي تصبح لهم بمثابة معايير خلقية واجتماعية، كما أنها توفر أيضا للأفراد

[1]Raymond Boudon, «L'inégalité des chances, la mobilité sociale dans les sociétés industrielles», Ed. Armand colin, paris 1978, p 58.

المعاني والمعايير التي يميزون على ضوئها بين الأشياء والأحداث.

وتعتبر الأسرة الوعاء الثقافي الأول الذي يشكل حياة الفرد من خلال عملية التنشئة الاجتماعية الأولية بما تتوفر عليه هذه الحياة من علاقات وأنماط ثقافية ذات مرجعية أساسية بالثقافة الأم. فالطفل ينظر إلى الميراث الثقافي الأول من وجهة نظر أسرته، وتقويمه لها، مع أنه يتأثر بنوع الآمال التي تضعها الأسرة لمستقبلها ومستقبل أعضائها، بل كثيرا ما تفرض آمالها ومثلها العليا على أطفالها وكثيرا ما يكون هذا الفرض مصحوبا بانفعالات أكثر مما يوجد في واقع الثقافة.

إن شرح اللامساواة أمام التربية انطلاقا من الاختلافات القائمة في قيم الرأسمال الثقافي المنتقل للطفل من طرف عائلته أصبح معروفا و واضحا، فتأثير الإرث الثقافي على النجاح المدرسي للطفل يوضح بشكل جلي أن المستوى الثقافي للعائلة يجب اعتباره بعدا رئيسيا للقانون الاجتماعي للعائلة، إذ أن الرأسمال الثقافي المعطى للعائلة من طرف الأسر يحدد الرأسمال المدرسي.

فانطلاقا من تفسير أ.جيرار للعلاقة الإيجابية الملاحظة بين مردود الآباء والنجاح المدرسي، فالنجاح يكون أكبر كلما كان

المردود مرتفعا. أما ريمون بودون فيتساءل عن التفسير المباشر لوجهة النظر هاته، والاقتناع بأن ضمانا اقتصاديا أكبر يشجع على متابعة الدراسة بل يقود الآباء إلى التفكير في الدراسة وتشجيع اندفاع الأطفال نحوها. إن هذا التفكير في نظرنا نسبي ولا يمكن الاعتماد عليه دائما لأنه يختلف باختلاف المستوى الثقافي، لأن هذه العلاقة تزول بين المدخول والنجاح المدرسي عندما يتعلق الأمر بأطفال ناشئين في عائلات لها نفس المستوى الثقافي. فإن العلاقة بين المدخول الاقتصادي للأسرة والنجاح المدرسي لأطفالها إنما يعود إلى المستوى الثقافي المرتفع بشكل عام.

فالتوزيع اللامتكافئ للرأسمال الاقتصادي مثل التوزيع اللامتكافئ للرأسمال الثقافي، لهما قاسم مشترك رغم اختلاف الآليات والوسائل، وهذا إنما تأكيد لشرعية كل طرف في امتلاك الثروات الثقافية، حيث يظهر أصحاب الرأسمال الاقتصادي البدخ في امتلاك الدلائل الثقافية، كالقيام بالأسفار الفاخرة إلى أرقى البلدان والدول واقتناء الثروات الثقافية الفخمة مثل لوحات الرسامين الكبار أو اقتناء الفلات والسيارات الفخمة... بينما يظهر أصحاب الرأسمال الثقافي تمايزهم من خلال ارتباطهم الكبير بكفاءتهم

النوعية بالانخراط في القراءات والمطالعات والميل إلى سماع الموسيقى الكلاسيكية...

ج. منظومة القيم

فالمعايير القيمية التي تحكم سلوكات الأطفال وتحدد تصورهم عن ذاتهم وعن الآخرين قد تكون سببا من أسباب نجاحهم أو فشلهم دراسيا، فإذا كانت المدرسة تعتمد في برامجها ومناهجها على معايير النموذج القيمي فإن ذلك يسهل على التلميذ عملية الاندماج والتكيف مع متطلبات التعلم المدرسي.

فالطفل الذي يتشبع بالقيم من خلال عملية التنشئة الاجتماعية في الأسرة والمدرسة، من تضامن وتسامح ومنافسة شريفة ومشاركة ومبادرة واحترام للآخر واعتماد على النفس وغيرها من القيم سواء تعلق الأمر بأداء الواجبات أو المطالبة بالحقوق، وهي نفسها التي يجب أن تتضمنها البرامج والمناهج التربوية والتكوينية. وبذلك يكون الطفل مؤهلا للنجاح ليس فقط في دراسته و إنما في حياته، لأنه يشعر بوجود تطابق بين القيم التي يعتقدها والقيم التي تسعى المدرسة تعزيزها وتثبيتها لديه. فأبناء الفقراء لا يستطيعون اللحاق بأبناء الأغنياء بسبب تعميق هذا المعطى القيمي في بنية المجتمع على مستوى الرأسمال المادي المستثمر من أجل تمدرس هؤلاء.

فالقيم التي تسود في الأوساط الشعبية هي قيم الصحبة والتعاون والقوة الجسدية وانتشار الخرافات ورؤية الوجود المختلفة الممزوجة بسيادة الوضعية القهرية، وهذه القيم تتعارض مع قيم الثقافة المدرسية والتي أساسها التنافس والفردية وسيادة العقلية العلمية والتفكير النقدي، لذا يجد أطفال الطبقات الفقيرة أنفسهم غرباء عن هذه القيم، وبالتالي يجدون أنفسهم عاجزين عن التكيف مع تلك القيم المدرسية التي تدعم قيم التسلط ومثله العليا.

د. المعطى اللغوي اللسني

تلعب اللغة دورا هاما في الحياة الدراسية للطفل، كما أنها تعتبر متغيرا مهما يؤثر بالسلب أو الإيجاب على تحصيله الدراسي بل على مساره الدراسي ككل. فإن الأوساط الاجتماعية الغنية التي تعتمد لغة متميزة وراقية تختلف عن الأوساط الفقيرة التي تعتمد لغة بسيطة، فإن النوعين يعكسان نمط عيش مختلف يخفي وراءه تصورات متباينة وأسلوب مغاير. وهناك نوع أخر لا يفهم لغة المدرسة وهي اللغة العربية لأنه أمازيغي الأصل يحتاج إلى جهد أكبر من أجل أن يكون مؤهلا لكي تكون له انطلاقة فعلية مثل الآخرين من أجل تكافؤ فرص التعليم والتعلم، فكيف ستكون طريقة تدريس هؤلاء وطريقة فهمهم واستيعابهم؟ بالطبع مختلفة.

فهناك اختلاف بين الأسلوب الذي تتحدث به الفئات الاجتماعية الفقيرة واللغة والأسلوب الذي تعتمده المدرسة وهو نفسه أسلوب الفئات الاجتماعية المهيمنة أوالفئات المثقفة منها. وتشكل هذه الاختلافات عوائق صعبة التجاوز أمام أطفال الفئات الاجتماعية الفقيرة ذات الإرث الثقافي الهزيل مما قد يؤدي إلى فشلهم دراسيا، وبالتالي تعميق غربة هذه الفئة عن نفسها وهي تقلد نمط حياة الطفل المثالي، وهو طفل الفئة الغنية ثقافته وموسيقاه ولغته ووسائل لهوه وترفه، تقلده في زيه وتحاكيه في كل ما زرعته فيه المدرسة باعتبارها مؤسسة بمثل عليا يتخذها سبيلا للوجاهة من قيم الاستهلاك والاستعراض، ولا يقصد فيما يحاكيه الأخذ بقيم المنافسة والاجتهاد والعمل المضني وإنما يحاكي النتائج والمظاهر فيصبح كائنا مزيفا في ذاته ووجوده، وهذا ما أكدت عليه نظرية العنف الرمزي ل بيير بورديو بأن النظام التعليمي يمارس عنفا وتعسفا مشينا على المتعلمين حيث يسعى إلى إعادة إنتاج نفس الأنساق وبذلك تتخذ المدرسة وظيفة أيديولوجية.

كما أن لغة الأسرة تختلف عن لغة المدرسة وخطاب الفئات العامة يبدو مرتبطا بسياق خال من الصورة المرافقة للمعنى، ويأتي خطاب المراهقين منهم خاليا كذلك من التعابير السيميائية

والبلاغية، كما ينتاب خطاب هؤلاء وقفات التردد لإظهار أن اللغة لها دور مؤثر على المسار الدراسي ومستوى التحصيل عند التلاميذ.

خاتمة

المعادلة اللسنية والاجتماعية تقف عند مرجعية اللغة المشتركة التي تفصل بين الجو العائلي للطبقة الراقية والطبقة العامة، لهذا كانت الكفاءة اللغوية والذكاء الشفوي لهما علاقة وطيدة بالمستوى المعرفي كما بالمستوى العاطفي والاجتماعي، هذه الكفاءة تنمي العلاقة المنطقية والأشكال التعبيرية العالية لدى الطفل بالوسط الغني، حيث يجد نفسه مندمجا بسهولة داخل المنظومة المدرسية التي تحتويها الثقافة العامة المتشربة بعائلته. لكن هل يمكن الحديث عن محركات أخرى تتحكم في السيرورة التكوينية للطفل؟ وما هي انعكاسات هذه المؤثرات على الجوانب الاجتماعية والتنموية؟

الفصل الخامس:

المبادئ الأساسية للمقاربة بالكفايات

تقديم

عرف العالم في نهاية القرن الماضي ثورة علمية ومعلوماتية بفعل ظاهرة العولمة التي اخترقت كل الحدود القومية، مما وضع النظم التربوية أمام ضرورة اعتماد منهج تربوي قويم كفيل بأن يخلق نوعا من التوازن في شخصية المتعلم وداخل المجتمع الذي أصبح مفقودا نتيجة أزمات متعددة، خاصة أزمة القيم التي أفرزت مشاكل اجتماعية متعددة كالانحرافات بكل أشكالها والهدر المدرسي وكذلك الأمية الوظيفية وغيرها من المشكلات التي احتار المختصون في حلها.

فقد جاءت المقاربة بالكفايات باستراتيجيات بيداغوجية ترتبت عنها ممارسات جديدة، وتتميز هذه الممارسات بكونها بيداغوجيات نشيطة متمركزة على تحصيل المعارف من جهة، وكذلك على تنمية المهارات والاستعدادات والسلوكات الجديدة من جهة أخرى. كما أن هذه المقاربة تضع المتعلم في صلب منظومة التربية والتكوين، بحيث يصبح ضمنها المكون مرشدا للتلاميذ في سياق دال يسهل عملية اكتساب المعارف وطريقة تطبيقها وتنمية التعلمات حتى تنتقل إلى سياقات خارجية.

أولا: المقاربة البيداغوجية:

تعد البيداغوجيا إحدى تخصصات التربية وفرعا من فروعها، وهي في معناها الحصري الطريقة التأملية والمؤسساتية لتعليم معرفة أو اكتساب مهارة. وتظهر فعاليات البيداغوجيا بالخصوص داخل المدرسة، وهي تشير إلى عمليات التفكير حول الغايات والأهداف التربوية العامة، وحول الوسائل والمناهج والعلاقات التربوية التي تساعد على تحقيق تلك الأهداف إما جزئيا أو كليا. كما يمكن أن تدل على سلوك المدرس التربوي بكل جوانبه المنهجية أثناء قيامه بتنفيذ فعل تربوي محدد متصل بنظرية تربوية ما. وبهذا المعنى تستعمل البيداغوجيا كنشاط معرفي من خلال تفكير فلسفي وسيكولوجي، وكنشاط عملي من خلال تصرفات المدرسين و المعلمين داخل القسم.

أما المقاربة البيداغوجية فهي بمثابة موجه ينظم الوضعيات التعليمية التعلمية سعيا لتحقيق الأهداف المرسومة، من أجل ذلك تأسست على عمليات يتم بمقتضاها معالجة المشكلة أو تحقيق هدف معين باعتماد إجراءات واستخدام صيغ ووسائل تطبيقية.

وللمقاربة البيداغوجية تأثير هام في حفز المتعلم للقيام بعدة أنشطة وعلى التفاعل مع موضوع التعلم وسياقه بشكل عام[1].

و بالتالي فإن المقاربة البيداغوجية في العملية التعليمية التعلمية لها مكانة أساسية من حيث قدرتها على مساعدة المتعلم على الاكتساب والبناء ومساعدة المدرس على القيام بمهامه التعليمية داخل إطار تربوي ملائم. فإن بلوغ أهداف طموحة يقتصر بالدرجة الأولى على اعتماد مقاربات بيداغوجية جد مناسبة تتماشى وتحقيق الأهداف الكبرى للمدرسة في أقل مدة محددة. وهنا تبرز فعالية المقاربة البيداغوجية التي تقاس بمدى اعتمادها على التعلم الذاتي واستقلالية المتعلم وتطور أنشطته الذهنية والسلوكية وتفاعله مع المحيط السوسيوثقافي، كذلك بالدور التوجيهي للمدرس المنشط الهادف إلى إشراك المتعلمين وتعزيز قدراتهم ومهاراتهم وإقرارها كذلك بأهمية التشارك والتواصل أثناء إنجاز المهام.

فقد أكد كل من "لورنس كرنو" Laurence Cornu و "ألان فرنيو" Alain Vergnioux في مقال لهما حول أسئلة ورهانات الديداكتيك[2] بأن التنظير للممارسة البيداغوجية يمكن أن يتم على

---

[1] عبد الكريم غريب و من معه، في طريق وتقنيات التعلم، سلسلة علوم التربية، العدد7.

[2] لورنس و ألان فرنيو، الخطاب الديداكتيكي أسئلة ورهانات، ترجمة عبد اللطيف المودني وعز الدين الخطابي، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2003، ص80.

مستويين، مستوى خارجي يتعلق بعلوم التربية التي تقترح معرفة مجزأة، ومستوى نظرية عامة تتحقق أهدافها في توحيد وجهات النظر وتجميع المعارف المجزأة، ويتمثل هذا التوحيد في إطار الأخذ بعين الاعتبار الفلسفة التربوية التي تشمل الرؤية التربوية التعليمية، وكذلك علم النفس التربوي الذي اهتم بتجميع المعارف النظرية المتفرقة من أجل تأسيسه لمعرفة أفضل بالطفل مع الأخذ بعين الاعتبار التقنيات البيداغوجية، إلى جانب ذلك ظهرت مساهمات النظريات السوسيولوجية والسيكولوجية كالنظرية السلوكية ومن أهم أعلامها واطسون وسكينر والنظرية البنائية لجون بياجي للإحاطة بالقضايا البيداغوجية بشكل أفضل. أما اليوم فقد طغى النموذج الاقتصادي للتسيير والتدبير، المرتبط بمفاهيم الفعالية والمردودية والجودة نظرا لهيمنة نظام اقتصاد السوق وربط الفعالية بالمردودية، ونموذج العلوم المعرفية المرتبط بمفاهيم القدرات الذهنية والتمثلات[1].

ثانيا: المقاربة البيداغوجية والوظيفة التربوية

إن أي إصلاح للمنظومة التربوية يقتضي منظورا علميا للإشكالات التربوية الكبرى بصورة تربط بين الأهداف والغايات،

[1] لورنس وألان فرنيو، الخطاب الديداكتيكي أسئلة ورهانات، ص80.

ويحدد الاشكالات المركزية والآنية من أجل رصد الاختلالات واعتماد فلسفة تربوية ناجعة بناء على منطلق أساسي مفاده: أن مشروعية أي مشروع تربوي تتحدد بقوة المقاربات البيداغوجية المعتدة في التحليل والتشخيص والعلاج. وفاعلية المقاربات البيداغوجية تتحدد في اعتماد جوانب أساسية لا بد منها:

أ.الجانب المؤسساتي: إن كل مقاربة بيداغوجية في حاجة لفهم المؤسسة وقراءتها وبناء تصورات حول مشاريعها وأهدافها، وعلاقاتها الممكنة بالفاعلين التربويين وقدرتها على تشكيل فعل تربوي حداثي منفتح يسير وفق خطة بيداغوجية محكمة، مادامت هذه البيداغوجيا تندرج في إطار مؤسساتي يهم المؤسسة المدرسية واهتماماتها بل ورهاناتها التنموية على مستوى الفرد والمجتمع. فالعملية التربوية هي نفسها عملية مؤسساتية.

ب.الجانب الخاص بالبرنامج الدراسي: تلعب المقاربة البيداغوجية المبدعة دور الوساطة بين الفعل التربوي وإنجاز البرامج الدراسية وفق التحولات والمتغيرات الطارئة داخل المؤسسة الدراسية والمحيط، ويتجلى ذلك من خلال المسار الدراسي الخاص بسيرورة التعلم وعائق الاندماج بالنسبة للمتعلم واقتراح المشاريع والربط بين البرامج الدراسية والأهداف البيداغوجية وتركيب صورة

عن العلاقة بين المدرسة والمتعلمين. والبرامج الدراسية الحقيقية الهادفة لا تكون اختيارا فرديا أو ارتجاليا، وإنما هي نتاج دراسة ممعنة ومعمقة، وفق مقاربة تشاركية تعي إمكانات المتعلم وحاجاته وغايات المنظومة التربوية ككل لأنها تعمل في تناسق وتكامل مع كل أجزائها الصغيرة والكبيرة.

ج.الجانب الديداكتيكي: يتعلق الأمر هنا بمجموعة من التصورات والإجراءات العملية التي تخدم نجاح الدرس داخل الفصل الدراسي. فالتعامل مع وضعيات تربوية تتطلب توظيف الكتاب المدرسي، مما يطرحنا أمام تجاوز مشكلة كثافة المقرر الدراسي والوعي بعقبات التقويم بأنواعه والمراقبة المستمرة، مع التركيز على إنجاز الدرس بطريقة ملائمة، واقتراح دعامات ديداكتيكية ووسائل تقويم جديدة. ومادام المسار التربوي يتأسس داخل نمط المقاربة البيداغوجية المعتمدة فلا بد من التأكيد على قضايا أساسية: أولا، التعامل النقدي مع المقاربات البيداغوجية المؤطرة للعمل ضمن مجال التربية والتكوين والتعليم، لأنها لا يمكن أن تكون ملمة بجميع الجوانب التربوية والتعليمية بشكل يضمن الشمولية، فالإطار التربوي مدعو للإجتهاد والبحث المستمر لأنه سيد الميدان والموقف حسب ما يتناسب والوضعية التي أمامه،

ثانيا، التأطير النظري والفلسفي والعلمي لهذه النظريات بعيدا عن النسخ وإسقاط القوالب الجاهزة وكأن المنظومة التربوية المغربية مختبر لكل المحاولات الفاشلة.

فإن المقاربة البيداغوجية المنفتحة والنقدية هي التي تتوافق مع كل الأحوال الطارئة في المجتمع المدرسي والمحلي والخارجي، وتستدعي الاشتغال العلمي على المفاهيم البيداغوجية الأساسية، من قبيل التعاقد البيداغوجي، والعملية التعليمية التعلمية، والمشروع التربوي، بعيدا عن أي استثمار ايديولوجي يكرس الطبقية والعنف والتعسف الرمزي.

إن المفهوم البيداغوجي هو تكثيف علمي لوضعية بيداغوجية تستدعي إدماج المتغيرات المحلية والكونية من أجل تعليم فعال وناجح، يتعلق بإنتاج وصياغة المناهج البيداغوجية والديداكتيكية الملائمة للعصر والتي تضمن التعميق الفعلي للمعارف، واكتساب القدرات العقلية والمهارات العلمية، واكتساب طرق وأساليب التعلم الذاتي، واستعمال التكنولوجيات التربوية الحديثة وإقامة الجسور بين التعليم وعالم المهن[1].

[1] محمد مصطفى القباج، التربية والثقافة في زمن العولمة، سلسلة المعرفة للجميع، ط1، عدد 24، المغرب، 2002.

فمن مميزات المقاربات البيداغوجية انفتاحها على التربية المعاصرة ومستجداتها الثورية فيما يتعلق بالعالم و ما يواكبه من تغيرات مرحلية حول المعرفة والاعلام والثورة المعلوماتية ككل، كذلك الوعي بأهمية وفعالية المعارف العلمية والفلسفية والجمالية المنشودة. كما أنها ليست اختيارية بل استكشافية لمكامن القوة والخلل في السيرورة التربوية، كذلك تضع المتعلم ككائن إنساني في صلب الاهتمام البيداغوجي.

والمقاربة البيداغوجية الناجحة هي التي تراهن على استيعاب حاجات الفرد لما هو حالي على أساس إدماجه في المحيط التربوي لتجنب حالات الاقصاء والانطواء بين المتعلمين، إضافة إلى إعتمادها على الموضوعية من خلال الأخذ بعين الاعتبار واقع ومؤشرات المادة الدراسية وواقع المؤسسة ونمط المدرس، واعتمادها كذلك الملائمة من خلال توافق هاته المقاربات مع السياق التربوي والمؤسساتي لتجنب حالات الانفصال والتخبط في العشوائيات، وأخيرا اعتماد القدرة على بناء تصور مستقبلي للبرامج والمناهج التربوية بما يخدم مصلحة التلميذ ويحقق الأهداف المنشودة للممارسة التربوية.

ثالثا: بيداغوجيا الأهداف La pédagogie par objectifs

إن الحديث عن البيداغوجيا بواسطة الأهداف يدفعنا إلى استحضار علم النفس السلوكي مع كل من "واطسون" و "سكينر"، اللذين اعتبرا أن السلوك الإنساني قابل للملاحظة والقياس والتقويم، بالاعتماد على مبادئ رئيسية: الإشراط والمثير والاستجابة والتعزيز. وهذه المبادئ مستقاة من أعمال العالم الكبير بافلوف (Pavlov) حول المنعكس الشرطي الذي أصبح فيه رنين الجرس كافيا لإثارة ردود أفعال حركية ولعابية لدى الكلب، والتي كانت تصدر عند رؤية الطعام.

سيتم تنظيم العملية التعليمية التعلمية وإخضاعها للملاحظة والتجزيئ إنطلاقا من الترابط بين المثير والاستجابة والتعزيز في إطار أهداف التعلم، والتي تتحدد من خلالها الإجراءات الواجب على المتعلم القيام بها من أجل تحقيق هدف معين. وبهذا المعنى سيصبح موضوع التعلم مجزء إلى وحدات جزئية متدرجة من حيث التعقيد. أما المعارف فسوف تحلل تحليلا إجرائيا وتقدم المادة الدراسية على شكل سلوكات موزعة على مقاطع الدرس. مما يسمح بملاحظة سلوكات المتعلم وقياسها وتقويمها اعتمادا على الأهداف المحددة مسبقا طبقا لمعايير مضبوطة، غير أن المشكل المطروح

هو تقييد فاعلية ومشاركات المتعلم حيث لا يمكنه القيام بمهمة جديدة إلا بعد التأكد من نجاح المهمة الأولى.

وما يميز هذه البيداغوجيا هو التحفيز الذي يعتبر شرطا أساسيا في التعلم لأنه يسمح بالمشاركة الفعالة للمتعلم ويتيح أمامه فرص البحث عن إمكانات جديدة للتفاعل مع محيطه التربوي والاجتماعي والثقافي. وبهذا المعنى تظل بيداغوجيا الأهداف ناجعة في بعض جوانبها، مما يعني أن لها دورا جد مهم في عملية التعليم والتعلم، إلا أنه في حاجة إلى بعض الاضافات التي تعزز دور المتعلم وممارساته أمام دور المدرس وداخل المجتمع.

بيداغوجية الأهداف تتلخص في القول بضرورة الاهتمام بتحديد الأهداف التربوية بشكل قصدي وصريح. لأن ذلك من شأنه أن يسمح بالاختيار الدقيق لمحتويات التعليم وطرقه ووسائله وأدوات تقييم نتائجه، مما يؤدي إلى عقلنة أكثر للفعل التربوي التعليمي وتنمية فعاليته. وهذا ما يشكل ما يصطلح عليه اليوم ب "التعليم بواسطة الأهداف"، ومدلول هذا التعبير لا يشكل في حد ذاته نظرية قائمة بذاتها في اعتبار جل الباحثين، بل هو توجه فقط أي تكنولوجيا تربوية تقترح نموذجا يرمي إلى جعل الفعل التربوي مهما

كانت غاياته أكثر فعالية. أي أنه طريقة يتم بفضلها تنظيم التعليم وجعله ملائما لمميزات وحاجات كل متعلم.

إن أول خطوة يقوم بها المدرس من هذا المنظور هي تأسيس الفعل التربوي أي تحديد الأهداف التي يريد تحقيقها لدى المتعلمين، في نهاية التعلم تحديدا إجرائيا. أي صياغة الأهداف في عبارات دقيقة، تصف السلوكات أو الإنجازات التي سيكون المتعلم قادرا على القيام بها. وتحديد الأهداف بهذا الشكل سيسمح للمدرس باختيار مضامين ومحتويات التعليم والطرق والوسائل التعليمية المناسبة، التي تؤدي به إلى تحقيق الأهداف التعليمية، وتحديد أدوات التقييم التي سيتم التحقق بواسطتها من مدى حصول الأهداف لدى المتعلم.

تحديد الأهداف من قبل المدرس أمر مهم جدا، لأنه يوفر له قاعدة سليمة تساعده على اختيار المادة التعليمية المناسبة وتخطيطها، وكذلك اختيار الوسائل والطرق والإجراءات المتعلقة بها، بما يتيح له فرصة تنظيم جهود تلاميذه وتكريس نشاطاتهم وتوجيهها الوجهة الصحيحة، كذلك يجعل عمله أكثر فعالية ونجاحا. كما أن هذه الأهداف توفر للمدرس قاعدة انطلاق في

عملية التقويم للوقوف على مدى فعالية تعليمه ونجاحه في تحقيق التغير المطلوب في سلوك المتعلم.

والعمل بواسطة الأهداف يتطلب من المدرس معرفة ماهية الهدف ومستوياته ومجالاته، وقدرته على ضياغته وتحديد درجة عموميته أو خصوصيته. فالأهداف سلسلة من المستويات تبدأ مما هو عام لتنتهي إلى ما هو خاص. إذا صياغة الأهداف وحدها لا تكفي إذ لا بد من ترتيب هذه الأهداف وتصنيفها وفق نظام أو نسق معين. وهذا يفترض معرفة المدرس بالصنافات ومستويات الأهداف. ونميز في تحديد الأهداف التربوبة بين أربع مستويات:

1.الغايات: وهي أهداف تربوية في شكل نيات يرجى تحقيقها على المدى البعيد.

2.الأغراض: تشتق مباشرة من الغايات وتدخل في إطار المشروع البيداغوجي، بمعنى النتيجة المراد تحقيقها على المدى المتوسط. وعلى هذا الأساس تتم بترجمة الغايات عن طريق هندسة المنظومة في الأسلاك التعليمية، ووضع البرامج، وإصدار التوجيهات التربوية المحددة للطرائق، والوسائل التعليمية مع إرساء نظام التقويم وتكوين المدرسين.

3.الأهداف العامة: وهي بمثابة غرض أو مقصد بيداغوجي يؤخذ من الأغراض، يصف النتيجة الفعلية التي من المفروض أن تتحقق لدى التلميذ، من خلال جزء من برنامج دراسي خلال فترة زمنية معينة.

4.الأهداف الاجرائية: يستقيها المدرس من الأهداف العامة، وهي عبارة عن معارف وسلوكات ومهارات يكون المتعلم قادرا على تحقيقها من خلال مقطع بيداغوجي. وهنا يظهر دور المدرس من خلال توفير الظروف وتعبئة المعينات من أجل تحقيقها والتأكد من اكتسابها عن طريق التقويم، من طرف التلاميذ، مع اتخاذ إجراءات من أجل التصحيح أو التعديل.

إن التعليم بواسطة الأهداف يقوم على أساس تصنيف وترتيب الأهداف التربوية ضمن إطار نظري عام يدعى الصنافة، والتي غالبا ما يتم وضعها انطلاقا من الممارسة العملية، أو اعتمادا على بحوث تشمل ميدان التعليم والمشاكل التي تثار فيه.

تستعمل كلمة صنافة للتعبير عن نظام خاص للترتيب. فالصنافة هي تصنيف من نوع خاص قائم على أسس ومبادئ محددة تتحكم فيه، كأن نرتب مثلا مجموعة من الكتب انطلاقا من أسماء مؤلفيها

أو حسب الحروف الأبجدية. كما يمكن ترتيب بعض الأشياء حسب كبرها أو وزنها أو شكلها.

رابعا: أين نحن من بيداغوجيا الأهداف؟

مادامت بيداغوجيا الأهداف تركز على تجزيئ التعلمات إلى مجموعة من الأهداف الاجرائية القابلة للتحقق من طرف التلاميذ فإنها تخول للمدرس التحقق من مدى بلوغ الهدف، من خلال تقويمات جزئية يجريها أثناء القيام بالنشاط أو في نهايته، فعلى سبيل المثال نجزئ التعلمات المرتبطة بحساب المساحة انطلاقا من خريطة طرقية إلى أهداف خاصة مثل: مقارنة أعداد كسرية، حساب التناسبية، قياس الطول.....

كما يرجع الفضل لبيداغوجيا الأهداف في جعل المتعلم في قلب اهتمامات البرامج والمناهج التعليمية، حيث أصبحت هذه البرامج عبارة عن قائمة من الأهداف يتم تحقيقها من طرف المتعلم في تجاوز للنظرة السلبية التقليدية التي كانت تعتبر البرامج الدراسية عبارة عن قائمة من المحتويات يلقنها المدرس. غير أن ما يؤخذ على هذه البيداغوجيا هو كثرة الأهداف وتجزيئ المضامين لدرجة تفقد دلالاتها لدى المتعلم حيث ليس لها صلة بحياته اليومية المعتادة.

ومع ذلك لا يمكن الحسم بأن بيداغوجيا الأهداف لا وجود لها أو أصبحت متجاوزة بشكل مطلق، فإن بيداغوجيا الكفايات هي امتداد لها، حيث تركز على إيجابياتها بل وتعزز بعض جوانبها الايجابية من خلال وضع المتعلم في وضعيات دالة لها معنى ودلالة تستفزه وتدفعه للبحث والتقصي من أجل إيجاد الحل بنفسه، هذه الوضعيات تكون مشابهة ولها علاقة بالمشكلات التي يمكن أن يواجهها المتعلم في حياته اليومية.

خامسا: دواعي اعتماد المقاربة بالكفايات

لقد سادت المقاربة بواسطة الأهداف في العقود الأخيرة من القرن العشرين في العديد من الدول، والتي ميزت جل النظم التربوية حيث بنيت البرامج والمناهج الدراسية على أساسها إلا أن جل الدراسات التي اهتمت بهذه المقاربة، التي تتبني على المنظور السلوكي، أوضحت أن هناك صعوبة نسبية في التدريس بالاعتماد على الأهداف.

ذلك أن البرامج التعليمية حددت التعلمات في شكل سلوكات قابلة للملاحظة والقياس، مما أدى إلى تجزيئ المعرفة إلى ميكرو– أهداف بيداغوجية عديدة، مع التركيز في التقويم على منتوج التعلمات بدل سيرورة العمليات الفكرية والتعلمات التي تدعم التمكن

من مهارات أساسية، وبالتالي اكتساب محتويات المادة الدراسية دون استثمارها داخل الفضاء المدرسي أو خارجه، مما يوضح عدم الربط الكبير بين السلوكات النموذجية التي تساعد على حل المشكلات الاجتماعية التي يمكن أن يواجهها المتعلم في الحياة العامة.

كما عرف العالم في نهاية القرن الماضي ثورة علمية ومعلوماتية بفعل ظاهرة العولمة التي اخترقت كل الحدود القومية، مما وضع النظم التربوية أمام ضرورة اعتماد منهج تربوي قويم كفيل بأن يخلق نوعا من التوازن في شخصية المتعلم وداخل المجتمع الذي أصبح مفقودا نتيجة أزمات متعددة، خاصة أزمة القيم التي أفرزت مشاكل اجتماعية متعددة كالانحرافات بكل أشكالها والهدر المدرسي وكذلك الأمية الوظيفية وغيرها من المشكلات التي احتار المختصون في حلها.

وفي هذا الإطار، أكد "فيليب جونير" أن «المناظرة العامة حول التربية والتي نظمت في 1996 مكنت من الوقوف على تزايد عدد الشباب الذين انقطعوا عن الدراسة بسبب التعلمات المجردة

والمفصولة عن السياق، وعلى هذا الأساس فإن المقاربة بالكفايات تمثل بديلا بإمكانه إعادة الحيوية للمدرسة».[1]

ومن أهم الأسس التي تنطلق منها الاختيارات التربوية الموجهة لمراجعة المناهج استحضار أهم خلاصات البحث التربوي الحديث في مراجعة البرامج والمناهج باعتبارها مقاربة شمولية ومتكاملة تراعي التوازن والتكامل بين البعد الاجتماعي الوجداني والبعد المهاراتي والبعد المعرفي، وبين البعد التجريدي والتجريبي، كما تراعى العلاقة البيداغوجية التفاعلية وتيسير التنشيط الجماعي بكل أنواعه. ولتفعيل هذه الاختيارات تم اعتماد التربية على القيم وتنمية الكفايات التربوية والتربية على الاختيار كمدخل بيداغوجي لهذه المراجعة.

فقد جاءت المقاربة بالكفايات باستراتيجيات بيداغوجية ترتبت عنها ممارسات جديدة، وتتميز هذه الممارسات بكونها بيداغوجيات نشيطة متمركزة على تحصيل المعارف من جهة، وكذلك على تنمية المهارات والاستعدادات والسلوكات الجديدة من جهة أخرى. كما أن هذه المقاربة تضع المتعلم في صلب منظومة التربية

[1]Philippe Jonnaert, propos rapportés par Claude Gauvreau in Les defis de l´approche par competences, Journal de l´UQAM, volume XXXIII, n 15, 16 avril 2007.

والتكوين، بحيث يصبح ضمنها المكون مرشدا للتلاميذ في سياق دال يسهل عملية اكتساب المعارف وطريقة تطبيقها وتنمية التعلمات حتى تنتقل إلى سياقات خارجية. هذا ما أكد عليه الميثاق الوطني للتربية والتكوين: ينطلق إصلاح نظام التربية والتكوين من جعل المتعلم بوجه عام والطفل على الأخاص في قلب الاهتمام والتفكير والفعل خلال العملية التربوية التكوينية. وذلك بتوفير الشروط وفتح السبل أمام أطفال المغرب ليصقلوا ملكاتهم ويكونوا متفتحين مؤهلين وقادرين على التعلم مدى الحياة.[1]

من أجل ذلك فإن المقاربة بالكفايات تتطلب التوفر على تعليم مؤسس على حاجات المتعلمين واحترام خصوصياتهم، بدل محتوى ملقن أو منقول إليهم يتم استرجاعه متى دعت الضرورة لذلك وفق عمليات الحشو، مع أن إيجاد معنى للتعلمات يجعل المتدرب يشارك بنشاط في بناء كفاياته أي أن يكون مسؤولا عن تعلمه في حين ينحصر دور المكون(المدرس) كمرشد وميسر وموجه، وفي توفير الجو المناسب وأدوات العمل. ومن بين الطرق التي على المدرس أن يسلكها لتحقيق أهدافه نذكر على سبيل المثال: العمل

[1] وزارة التربية الوطنية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الغايات الكبرى، المملكة المغربية، 2000، رقم 6.

في مجموعات، لعب الأدوار، التمثيل، العرض، حل المشكلات...الخ.

لم يعد امتلاك المعارف وحدها، في القرن الواحد والعشرين، يشكل أمرا ضروريا بل المعول عليه هو طريقة تدبيرها وتعبئتها. فعيش الإنسان واندماجه في المجتمع رهين ببرهنة هذا الإنسان على امتلاك مستوى معين في تدبير واستعمال المعارف بشكل يتجاوز ما كانت تحتاجه الأجيال السابقة. لذلك أصبحت المدرسة ملزمة بتنمية كفايات المتعلمين بشكل يمكنهم من الاستمرار في التعلم الذاتي وهو التعلم مدى الحياة، وبالتالي عليها أن تهدف إلى تعلم مستديم وقابل للتحويل.

فمنذ صدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين، اعتمدت الوزارة المسؤولة عن قطاع التربية والتكوين المقاربة بالكفايات بوصفها مدخلا أساسيا للإصلاح البيداغوجي في عملية مراجعة البرامج والمناهج الدراسية، وذلك بعد أن أثبتت الدراسات الميدانية وجود فرق شاسع بين حياة المتعلم في المجتمع وحياته في المدرسة، وذلك لأن ما يتعلمه هذا الأخير في المدرسة لا يستثمره خارجها، مما يجعل المدرسة، كمؤسسة بصفتها تحمل شعار التربية

والتكوين، لا تشكل امتدادا في معالجة القضايا التي تواجه المتعلمين في المجتمع أو أبعد من ذلك في حياتهم العملية.

ولتجاوز هذه المعضلة التربوية التي امتدت سلبياتها إلى النسيج المجتمعي بكل أنواعه تم اعتماد هذه المقاربة كاختيار بيداغوجي يستند إلى نظام متكامل ومندمج من المعارف والخبرات والمهارات المنظمة، والتي تساعد المتعلم، ضمن وضعية مركبة، على إنجاز المهمة التي تتطلبها تلك الوضعية بشكل فعال ومناسب.

فالمقاربة بالكفايات تعتبر المعارف مجرد موارد لابد من تعبئتها، كما تستلزم عملا منظما في ظل وضعية مشكلة، وتلجأ إلى بيداغوجيات تجعل المتعلم محور النشاط التعلمي عوض المدرس أو المضامين، وعوض الكتب المدرسية والوسائل الأخرى التي لا تعتبر إلا مجرد أدوات في خدمة العملية التعليمية التعلمية. ترتكز هذه المقاربة على بيداغوجيا لبناء الكفايات بمختلف أنواعها كل حسب مدتها، كما تزود المتعلمين بآليات التعلم بأنفسهم، وكذا تعلم التصرف حسب وضعيات معينة دالة.

فقد ركز جل الباحثين في الديداكتيك أمثال جاك طارديف Jacques Tardif على أهمية اعتماد المقاربة بالكفايات في قطاع التعليم، إذ يقول في هذا الصدد: «التغيير المستعجل جدا

والواجب اتخاذه يهم خلق منهاج مندمج وإدماجي، يركز على كفايات تدمج كل واحدة منها عدة معارف متعلقة بالمواد الدراسية. وتمكن الشخص من تعبئة موارد معرفية وسيكوحركية ووجدانية من أجل حل وضعية مشكلة، ويمكن أن يتم تحويلها وتوظيفها في سياقات أخرى[1]».

و مما لا شك فيه أن المقاربة بالكفايات جاءت بالفعل لتصحيح وظيفة المدرسة وجعلها تركز على إعداد وتأهيل الأطفال للانخراط الفعلي والفاعل في بناء المجتمع وحل مشاكله التنموية. والمدرسة المغربية بوصفها مؤسسة التربية والتكوين أبت إلا أن تعيد النظر في ممارساتها وتجدد مقارباتها في ظل الدعوة إلى تجاوز التركيز على الأهداف الإجرائية، على اعتبار أن مجموع هذه الأهداف لا يساوي ما تصبو إليه غايات التعليم. فالكل، باعتباره نسقا، لا يساوي دائما مجموع أجزائه. لذلك كان مدخل الكفايات بديلا ناجعا يتوخى المردودية التربوية، ويتطلع إلى ربط فضاء المدرسة بالحياة العملية ربطا وظيفيا في تكامل وتوازن دائم. ونظرا للأهمية التي تكتسيها المقاربة بالكفايات في الحقل التربوي التعليمي فقد أفرد لها العديد من الباحثين عدة محاولات طالت على وجه الخصوص

[1]Jacques Tardif, Le transfert des apprentissages, editions Logiques, Montreal (Quebec), 1999.p. 145.

مفهوم الكفاية، أنواعها، شروطها، أهم مكوناتها، المفاهيم المرتبطة بها، وكذلك كيفية تحقيقها.

فإن اعتماد المقاربة بالكفايات من خلال التركيز على القدرات من مستوى عال وبناء شخصية المتعلم من خلال وضعه أمام وضعية من المشكلات تأخذ بعين الاعتبار كل خصوصياته من جهة، كذلك الفعالية والتنافسية في الخدمات الاقتصادية الجديدة بما يخضع مجال التربية والتكوين لمتطلبات عالم الشغل من جهة أخرى، من شأنه أن يساعد على مسايرة كل متطلبات الحياة و كذا مسايرة التقدم والتطور الذي أصبح يعرفه المجتمع بل المجتمعات بما يعزز مكانة المغرب بين صفوف الدول الأخرى. لكن هل فعلا تمكن النظام التربوي المغربي من السير قدما باختيار هذه المقاربة كبديل عن الأهداف أم أن الأمر مجرد شعارات يتطلب إجراءات أخرى قد تكون أهم من التركيز بالدرجة الأولى على المقاربة كالإرادة السياسية مثلا؟

سادسا: حول مفهوم الكفاية

ظهرت المقاربة بالكفايات أول مرة في التعليم التقني والمهني لبعض الدول المتقدمة في السبعينات من القرن العشرين، لتلج بعد ذلك تدريجيا إلى التعليم الأساسي ثم إلى باقي الأسلاك التعليمية،

لذلك « يمكن رؤية الكفاية كموجة عارمة ذات مغزى لكون المدرسة في نهاية القرن العشرين بحثت عن رهانات جوهرية[1]».

فبالرجوع إلى الأدبيات التي تناولت المقاربة بالكفايات نرى أن هناك تعاريف متعددة للكفاية، كما أنه من الصعب إيجاد تعريف محدد وشامل لمفهوم الكفاية، وذلك بسبب اختلاف وتعدد زاوية النظر التي ينظر من خلالها إلى هذه الكفاية، و كذلك اختلاف طبيعة التكوين الذي تلقاه كل عالم وكذا طبيعة الشعوب والأمم من حيث الانتماء والمحددات الأساسية المتعلق بعامل التنمية وغيرها، وهذا ما أكده العالم الكبير «فيليب بيرينو» إذ يقول « لا أحد ينكر أنه لا يوجد اليوم تعريف توافقي لمفهوم الكفاية، البعض يرى أن هذا التوافق غير ضروري، والبعض الآخر يرى أن التمييز بين الكفاية والقدرة يختلف من مؤلف لآخر....[2]». وهناك من يعرفها على أنها «القدرة على التصرف الفعال أمام فئة من الوضعيات التي يمكن التحكم فيها نظرا لامتلاك المعارف اللازمة، وفي الوقت

[1]Romainville, M., Les implications didactiques de l'approche par compétences, Enjeux, 2001, pp199-223.

[2]Perrenoud, Ph., L'école saisie par les compétences, in Bosman, C, Gerard, F.-M. et Roegiers, X. (dir) Quel avenir pour les compétences?, Bruxelles. De Boeck, 2000 a pp:21-41.

نفسه القدرة على تعبئتها بدراية وروية وفي الوقت المناسب، وذلك لتحديد وحل مشاكل حقيقية»[1].

أما كي لوبوطيرف Guy le Boterf فيعرف الكفاية «بأنها معرفة التصرف savoir agir، بمعنى معرفة إدماج وتعبئة وتحويل مجموعة من الموارد (معارف، علوم، قابلية، استدلالات...) في سياق معين، سواء لمواجهة مختلف المشكلات التي تتم مصادفتها أو لتحقيق مهمة[2]». كما يعرفها ميشال دوفلي Michel Develayبأنها مجموعة منظمة من القدرات التي تطبق على مضامين في إطار صنف معين من الوضعيات من أجل حل مشاكل تطرحها هذه الأخيرة.[3]

كما يرى جونائرت (Jonnaert) أن الكفاية هي: "أن يستخدم شخص في وضعية ما وفي سياق محدد مجموعة متنوعة ومتناسقة من الموارد استخداما ينبني على تعبئة واختيار وتنظيم هذه الموارد، وعلى عمليات ملائمة تمكن من معالجة ناجحة لهذه الوضعية".[4]

---

[1]Philippe Perrenoud, In Vie pedagogique, n° 112, septembre - octobre 1999, pp. 16-20.

[2]Le Boterf, G., *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Éditions d'Organisation , 1995.

[3]Michel Develay, in Pedagogie collegiale,Vol. 9, n°1, Quebec, octobre 1995.

[4]Jonnaert,Ph.,Barrette,J.Boufrahi,S.,Masciotra,D.(2005).«Con tribution critique au développement des programmes

بعد ذلك تطور مفهوم الكفاية في إطار ما يسمى ببيداغوجيا الادماج التي تمت أجرأتها بشكل تدريجي في بياف BIEF (مكتب الهندسة في التربية والتكوين ببلجيكا)، وتم تطبيقها في كثير من الدول الأوروبية والافريقية منذ تسعينيات القرن العشرين، خاصة على مستوى التعليم الأساسي والتعليم التقني والمهني[1].

ويعرف روجييرز (Roegiers) مدير بياف BIEF الكفاية كالتالي:« الكفاية هي إمكانية شخص ما، تعبئة مجموعة مندمجة من الموارد من أجل حل وضعية مشكلة تنتمي إلى فصيلة وضعيات معينة.[2]» كما يقول كذلك:«إنها إمكانية التعبئة، بكيفية مستبطنة، لمجموعة مدمجة من الموارد (معارف، مهارات، مواقف)، بهدف حل فئة من الوضعيات–المسائل[3]».

---

d'études: compétences, constructivisme et interdisciplinarité», *Revue des sciences de l'éducation,* 30 (3), 667-696.

[1] Roegiers, X., L'approche par compétences dans le monde : entre uniformisation et différenciation, entre équité et inéquité – in les clés de la gestion scolaire : INDIRECT / hors série, 2008.

[2] Xavier Roegiers, Une pedagogie de l'integration, Competences et integration des acquis dans l'enseignement, De Boeck, Bruxelles, 2000.

[3] Roegiers, X,2000, la pédagogie de l'integration en bref,Rabat, Mars 2006.

وبالتالي يمكن القول إن الكفاية تكمن في قدرة الذات على تعبئة موارد ملائمة (معرفية ووجدانية وسياقية)، لمعالجة وضعية ما بشكل فعال وملائم. إنها إذن، نظام من المعارف الذهنية والمهاراتية أي العلمية التي تنتظم في خطاطات إجرائية، تمكن من التعرف على الوضعية المشكلة في سياقات متعددة مشابهة لما يمكن أن يواجهه المتعلم في المجتمع، والتمكن من حلها بكل نشاط وحيوية وفعالية، بما يتطلب ذلك من مجهود ذهني عبر البحث والتقصي.

سابعا: تصنيف الكفايات

يزخر الحقل التربوي بالكم الهائل من الدراسات والأبحاث المتنوعة، لدرجة يجد القارئ نفسه أمام حيرة وصعوبة الضبط بسبب تنوع وتشابك المفاهيم، وعلى هذا الأساس تعتبر عملية توحيد المفاهيم أمرا ضروريا. لذلك سنعمل في هذه الورقة على محاولة تصنيف الكفايات حسب ما تم الاتفاق عليه في الأدبيات التربوية ووفق ماهو معتمد في المنظومة التربوية المغربية.

أ.كفايات متعلقة بالمواد

يتعلق الأمر بكفاية ترتبط بمادة دراسية أو مجال دراسي معين، وتسمى كذلك كفاية نوعية. ويصنف هذا النوع إلى نوعين هما:

النوع الأول: كفايات أساسية وتسمى أيضا كفايات قاعدية أو كفايات جوهرية، وهي الكفايات الرئيسية والضرورية التي تستوجب من المتعلم أن يتحكم فيها إن أراد الارتقاء في تعليمه لأنها تعتمد في بناء تعلمات لاحقة، إذ لا يحدث التعلم بدونها. تتم تنميتها بطريقة تصاعدية، كذلك تمكن من إرساء دائم للمكتسبات وبناء كفايات جديدة ترتقي إلى مستوى أعلى بطريقة مرضية وباستقلالية تامة، كما تمكن من التصرف بطريقة ملائمة في وضعيات مختلفة من حياة المتعلم.

النوع الثاني: كفايات إتقان، وهي كفايات ترتبط بفئة من الوضعيات أكثر تركيبا، وهنا يأتي الحديث عن وضعيات مركبة، إلا أن المتعلم غير مطالب بالتحكم فيها بطريقة مطلقة في مستوى دراسي معين، لأنه من الصعب أن يوفق بالضبط الكامل لكل جوانب الكفاية. مما يجعل منها مصدرا لكفايات عملية واستراتيجيات تؤدي إلى إتقان بقدر كبير، وبالتالي إلى تخصصات محتملة. وتسمى كذلك كفايات نوعية وهي أقل شمولية من الكفايات المستعرضة وقد تكون سبيلا إلى تحقيقها. فعدم إتقانها من لدن المتعلم لا يؤدي إلى فشله في الدراسة.

والكفاية النوعية هي خاصة لأنها ترتبط بنوع محدد من المهام، وانطلاقا من ذلك، فإن الكفاية النوعية هي الكفاية المرتبطة بمهام أو بفئة من المهام والتي تتدرج في إطار مواد دراسية أو مجالات تربوية معينة.

ومن أمثلة الكفايات النوعية في مادة النشاط العلمي بالنسبة للتعليم الابتدائي نذكر:

- تصنيف الأغذية حسب مقاييس معينة؛
- تصنيف الطيور باستعمال معايير محددة؛
- تنظيم مفهوم الزمان بناء على الادراك وليس على الايقاع البيولوجي.

ومن أمثلة الكفايات الأساسية في مادة النشاط العلمي، للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي نذكر:

- فصل مكونات الخليط؛
- تعرف أنواع الخليط؛
- تعرف دور العضلات في إحداث الحركة؛
- تعرف الألوان الأساسية في مجال الضوء.

ومن أمثلة كفايات الإتقان في مادة النشاط العلمي، للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي نذكر:

- تعرف العلبة المظلمة؛
- تعرف المشروب الغازي.

ب.كفايات مستعرضة

تنتمي الكفاية المستعرضة إلى ميادين تتعدى حدود السياق المدرسي بالرغم من أنها في خدمة المواد الدراسية والمجالات. التمكن من هذا النوع من الكفايات يتطلب تعبئة موارد تتعلق بعدة مواد أو مجالات، وليس بمادة أو مجال محدد، وبذلك تتميز بخاصية متعددة الأبعاد، ويتم تقويم التحكم فيها بطريقة منتظمة وشمولية. تسمى كذلك كفايات ممتدة وعامة، وهذا النوع من الكفايات يتميز بغنى مكوناته ويتطلب تحقيقه زمنا طويلا.

فإن آلية التفكير العلمي ككفاية ممتدة ترتبط بأكثر من تخصص، لأن التفكير العلمي ليس مقتصرا على النشاط العلمي أو الرياضيات....بل يدخل ضمن كل التخصصات. كما أن التمكن من هذه الكفاية يتطلب وقتا كبيرا بما يتطلب من تفاعل وتداخل بين مجموعة من الموارد المختلفة والمتنوعة والمركبة. وهذا النوع من الكفايات يمثل درجة عالية من الضبط والإتقان، لتداخل مجموعة من التخصصات المتقاطعة فيما بينها في بنائه، كما أن امتلاكه يتطلب تعلما مسترسلا وواعيا طيلة الحياة الدراسية للمتعلم،

فحل مسألة في الفيزياء تتداخل فيها كفايات مرتبطة بالرياضيات واللغة...إلخ.

إنها إشكالية أساسية تواجه عملية الإصلاح، يقتضي حلها إقامة روابط بين البرامج الدراسية وواقع الحياة اليومية من أجل تمكين المتعلمين والمتعلمات من تطوير كفايات داخل المدرسة تكون قابلة للاستعمال المتكرر والمتطور طوال حياتهم.

فالكفاية الممتدة أو المستعرضة تقتضي تعبئة المعارف والمهارات والقدرات للتصرف الفعال في وضعية معقدة، وهي ممتدة لأنها تستعمل في أشكال شاسعة من الوضعيات المرتبطة ب:

- إشكاليات المواد المختلفة؛
- إشكالية تعدد المواد؛
- إشكالية الحياة اليومية.

ومن أمثلة الكفايات الممتدة نذكر:

- امتلاك آليات التفكير العلمي؛
- القدرة على التواصل العلمي؛
- تنمية القدرات التواصلية؛
- التحكم في الانجازات الفنية؛
- امتلاك الفكر النقدي؛

- اتخاذ مواقف إيجابية تجاه الذات و المجتمع والبيئة.

وقد تم تحديد مواصفات المتعلمين والمتعلمات بالنسبة للتعليم الابتدائي، وذلك من خلال التركيز بالأساس على الجوانب التواصلية والاستراتيجية والمنهجية والثقافية والتكنولوجية، من أجل بلوغ مستوى التمكن من المكون اللغوي التواصلي، ومستوى التمكن من الجوانب الأساسية المنهجية والاستراتيجية، ومستوى التمكن من الجوانب الثقافية، وذلك من خلال رصيد معرفي وثقافي يمكن المتعلم والمتعلمة من الاندماج في بيئته.

ومن أنواع الكفايات الممتدة نذكر:

✓ كفايات استراتيجية: تؤهل المتعلمين للوعي بذواتهم والتموقع في الزمان والمكان وبالنسبة للآخر والمؤسسات المجتمعية والتكيف معها ومع البيئة بصفة عامة وتعديل السلوكات وفق ما يفرضه التطور؛

✓ كفايات تواصلية: تنمي لدى المتعلمين مكونات وقواعد التواصل اللغوي والتمييز بين أنواع الخطاب والتعامل معها شفهيا وكتابيا؛

✓ كفايات منهجية: تحول المتعلمين إلى أفراد متمكنين من طرائق التفكير المنطقي وممارسة الاستدلال والارتقاء بمدارج

النشاط العقلي، كما تجعلهم يكتسبون منهجية للعمل والتنظيم وتدبير التكوين الذاتي والمشاريع الشخصية؛

✓ كفايات تكنولوجية: تمكن المتعلمين من بناء القدرات الفنية والإبداعية في مجال الانتاج والابتكار الصناعي وتقويم الجودة؛

✓ كفايات ثقافية: تنمي لدى المتعلمين قدرات التعلق بالثقافة الوطنية وبمكوناتها ومجالاتها والانفتاح على ثقافات أخرى.

ثامنا: مميزات الكفاية

من خلال تعريف روجرس للكفاية يمكن أن نستنتج مجموعة من المميزات الخاصة بالكفاية:

1) إمكانية لدى المتعلم: أي أنها أمر داخلي لديه، يرتبط بمدى امتلاكه لمجموعة من المؤهلات والاستعدادات التي تساعده على تحقيق مهمة معينة. أي امتلاكه لمجموعة من الموارد التي تشكل في غالب الأحيان مجموعة مندمجة يصعب تحديدها؛

2) تعبئة مجموعة موارد مندمجة: التمكن من الكفاية لا يعني فقط امتلاك معارف وقدرات ومهارات واستعدادات... وإنما التفاعل فيما بينها ضمن مجموعة مدمجة. ولا يعتبر توفر التلميذ على كل الموارد الخاصة بكفاية ما ضروريا؛

3) الوظيفة أو الغائية: امتلاك المعارف والقدرات والمهارات والمواقف يبقى دون معنى إذا لم يستثمر في نشاط أو موقف أو إنتاج محفز أو في حل مشكلة تعترض المتعلم داخل المؤسسة أو خارجها. وبالتالي فإن الكفاية غائية وقصدية تستجيب لوظيفة اجتماعية؛

4) مرتبطة بفئة من الوضعيات: لا يمكن ممارسة الكفاية إلا في إطار حل فئة من الوضعيات المتكافئة، التي تتطلب استثمار مجموعة من الموارد على شكل أهداف معرفية وحس حركية ووجدانية.

5) مرتبطة بمحتوى دراسي: إن حل الوضعيات المرتبطة بالكفاية يتطلب استثمار مجموعة من الموارد المكتسبة عبر محتوى دراسي معين، ضمن مادة دراسية واحدة أو عدة مواد، و ذلك حسب نوع وطبيعة الكفاية المراد تحقيقها. فإن الكفاية ترتبط أكثر بتخصص معين، لذا فإنها تتناسب مع مشكلات خاصة بالتخصص ومنبثقة من مقتضياته؛

6) قابلة للتقويم: يظهر ذلك من خلال القدرة على إمكانية قياس جودة إنجاز التلميذ، من خلال حل وضعية–مسألة أو إنجاز مشروع معين... ويتم تقويم الكفاية من خلال معايير تحدد مسبقا.

هذه المعايير تتعلق بنتيجة المهمة المرتبطة بجودة المنتوج، دقة الإجابة...، أو بسيرورة إنجازها المرتبطة بمدة الانجاز، درجة استقلالية التلميذ، تنظيم المراحل...، أو بهما معا.

تاسعا: صياغة الكفاية

تعد مرحلة صياغة الكفاية من المراحل المهمة والصعبة المطروحة على عاتق المدرسين بالخصوص، نظرا للأهمية التي تكتسيها هذه العملية من حيث دقة المفاهيم والطابع الادماجي لها. خطوات أساسية لصياغة الكفاية كالتالي:

1.تحديد المطلوب من التلميذ: أولا، تحديد نوع المهمة المفترض إنجازها من طرف التلميذ، إما عبر حل وضعية–مسألة، أو إنتاج جديد، أو إنجاز مهمة عادية كالتأثير على البيئة...، ثانيا، تحديد التعليمات الموجهة للتلميذ بهدف إنجاز المهمة المطلوبة والتي تتطلب الدقة والوضوح وقابيلة القياس، مع تحديد ظروف الانجاز، سيرورة الانجاز، الاكراهات، المراجع...

2.الصياغة التقنية: خلال الصياغة التقنية للكفاية لابد من الأخذ بعين الاعتبار عدة أمور ضرورية، كالتالي:

- ✓ تعبئة مكتسبات مدمجة وليس مضافة بعضها إلى البعض الأخر؛

- ✓ الاحالة إلى فئة من الوضعيات متكافئة ومحددة بعوامل معينة؛
- ✓ تجسيد الكفاية في وضعيات ذات دلالة بالنسبة للتلميذ لتكون ذات معنى ومحفزة للتعلم؛
- ✓ ضمان إمكانية بناء وضعية جديدة للتقويم لها علاقة بوضعية الانطلاق؛
- ✓ التمركز حول مهمة معقدة تتطلب من المتعلم البحث والتقصي من أجل التوصل إلى الحل؛
- ✓ أن تكون قابلة للتقويم أي القدرة على قياس درجة إنجاز المتعلم للمهمة؛
- ✓ أن تكون ملائمة للبرنامج الدراسي و أن لا تتناقض مع واقع التلميذ من حيث احترام عاداته وتقاليده وأعرافه وخصوصياته.

❖ مثال من مادة الرياضيات:

يكون التلميذ(ة) قادرا على إنشاء متوازي الأضلاع باستعمال المسطرة والبركار والمزواة.

عاشرا: مفاهيم مركزية في المقاربة بالكفايات

*القدرة

يحمل مصطلح القدرة معاني متعددة كما هو الحال بالنسبة للكفاية، فتارة يكون مرادفا للمهارة وتارة أخرى يحمل معنى الكفاية، وتعرف الكفاية في بعض الكتابات على أنها عنصر من عناصر القدرة. ولتوضيح اللبس الحاصل بين القدرة والكفاية نذكر تعريف كزافيي روجرز xavier roegiers للقدرة بأنها:« إمكانية أو استطاعة فعل شيئ ما، وهي كذلك نشاط يمارس، مثال ذلك تحديد الأشياء وتعريفها، المقارنة، الحفظ، التحليل، التصنيف، الترتيب بالتسلسل، التجريد، الملاحظة،...» [1]

يمكن اعتبار القدرة إذن، نشاط فكري ثابت قابل للنقل في حقول معرفية مختلفة، فهي مصطلح يستعمل في الغالب كمرادف لمعرفة الفعل savoir faire، فلا توجد أية قدرة في شكلها الخام، وهي لا تظهر إلا من خلال تطبيقها على محتوى معين.

كما أن القدرة هي تنمية نوع معين من السلوك وبلورة مواقف فكرية ووجدانية معينة، وهي مفهوم افتراضي غير قابل للملاحظة،

[1]Xavier Roegiers, Une pedagogie de l'integration, Competences et integration des acquis dans l'enseignement, De Boeck, Bruxelles, 2000.p20

يدل على تنظيم داخلي لدى الفرد (التلميذ)، ينمو عبر عملية التكوين، ومن خلال التفاعل بين العمليات العقلية وأساليب السلوك، الذي تخلفه الأنشطة التكوينية، انطلاقا من توظيف معارف ومضامين معينة.[1]

فإن مجموعة من القدرات تتكاثف لبناء كفاية واحدة، مما يدفعنا إلى ضرورة الربط بين ما تطرقنا له سابقا وبين ما قاله ميشال دوفلي بأن:«الكفاية يمكنها أن تفكك إلى مكونات أكثر خاصية وهي ما يسمى بعناصر الكفاية، والقدرات في مقاربات أخرى ». فبالرغم من أن القدرة تتميز بخاصية عامة أكثر من الكفاية، فإنها تشكل عنصرا مهما من عناصرها والعكس غير صحيح، فمثلا عندما نتحدث عن "القدرة على الملاحظة" فهي عنصر مهم من عناصر قيادة الدراجة ككفاية.

أمثلة من مادة الرياضيات:

القدرة على التمثيل، القدرة على المقارنة، القدرة على التسمية.

ويمكن تصنيف القدرات إلى ثلاثة أصناف كالتالي:

[1] نشرة الاتصال الخاص بالبرنامج الوطني للتربية على حقوق الإنسان، خاص بمنهاج التربية على حقوق الإنسان، العدد 1-2، مطابع ميثاق المغرب، مارس – يونيو 1998، ص : 10.

- القدرات المعرفية: ويتعلق الأمر بالتفكير والاستيعاب والتحليل والمقارنة والبرهنة وغيرها من العمليات العقلية، التي تستهدف إعمال الفكر وتطوره وانعكاسه على مستوى السلوك من حيث النجاعة والاستقامة، كالقراءة والمقارنة والتلخيص...إلخ؛
- القدرات السوسيو–وجدانية: يتعلق الأمر بالإقرار بالموافقة أو بالرفض والانصات والتقدير والتثمين...، وكلها عمليات تبرز تدخل الجانب الوجداني للتلميذ من خلال حكم القيمة على نشاط أو تصرف معين، مما يربي فيه روح الاختيار من خلال معايير قيمية وليست آلية، وهذا ما يجعل تقييم القدرات الوجدانية أمرا صعبا؛
- القدرات السيكوحسية حركية: يتعلق الأمر بالعمل الحركي عبر سلسلة من العمليات والأنشطة الحركية، وبملاحظة العالم الخارجي، وبالتحكم في العمل اليدوي من خلال التلوين والرسم والمزج ووضع الخطوط...إلخ.

وتجدر الاشارة إلى أن هناك قدرات ترتبط بالجوانب الثلاث السابقة، كالقدرة على الكتابة مثلا، يتجلى الجانب المعرفي فيها من خلال معرفة ما يمكن كتابته، أما الجانب الحس–حركي فيتمثل في

كتابة سهلة للمقروء أي الخط، ويتجلى الجانب السوسيو–عاطفي في التعبير عن الرأي والأخذ بعين الاعتبار مستوى القارئ.

وتتميز القدرة بأربع خصائص رئيسية تميزها عن باقي المفاهيم الأخرى وعن الكفاية نفسها وهي كالتالي:

- الامتداد: تتميز القدرة بكونها قابلة بأن تعتمد وبشكل متنوع ومتباين في جميع التخصصات، فإن استعمالاتها لا تقتصر فقط على درس دون أخر أو مجال دون غيره، و بالتالي تكون ممتدة أو مستعرضة. فالقدرة على الرسم تستعمل في الرياضيات أكثر من الاجتماعيات، كما تستعمل في الاجتماعيات أكثر من التربية على المواطنة...إلخ؛
- التطور: تتطور القدرة على طول حياة الفرد أي مدى حياته. فالقدرة على المشاهدة تكون عند الطفل الذي لم يتجاوز سنه بضعة شهور، وهذه القدرة تتطور عند الطفل مدى حياته، غير أن هذا التطور يمكن أن يتم في الزمان بكيفيات مختلفة من حيث السرعة والدقة والتلقائية... إلخ. وتطور القدرة يرجع بالأساس لكونها تطبق على سلسلة واسعة من المضامين وليس فقط على مضمون متخصص؛

- التحول: تتطور القدرة عبر شكل أخر مخالف لعامل الزمن من خلال اتصالها مع المحيط ومع المضامين المختلفة وكذلك مع قدرات أخرى، حيث يقع تداخل وتفاعل فيما بينها من أجل إنتاج قدرات جديدة أكثر إجرائية. فالقدرة على التفاوض مرتبطة بالقدرة على التواصل التي ترتبط بدورها بالقدرة على الاتصال....إلخ. والقدرة على التمييز مرتبطة بقدرات أساسية أخرى مثل المقارنة والتحليل والترتيب...إلخ؛
- غير قابلة للتقويم: من الصعب جدا قياس درجة تحكم الفرد من قدرة معينة في حالتها الخالصة والواقعية.

*المهارة

يقصد بالمهارة التمكن من أداء مهمة محددة بشكل دقيق يتسم بالتناسق والنجاعة والثبات النسبي، و لذلك يتم الحديث عن التمهير أي إعداد الفرد لأداء مهام تتسم بدقة متناهية. فالكفاية مجموعة مدمجة من المهارات.

يقترب مفهوم المهارة كثيرا من مفهوم القدرة، غير أن بعض المنظرين يستعملون مصطلح مهارة للإشارة إلى مؤهلات يمكن تحديدها والوقوف عليها بسهولة، من خلال التحكم في الحركة، أي السهولة في استعمال أداة أو آلة أو بواسطة إنجاز مهمات مركبة

بعض الشيئ، كالتعبير عن إحساس معين، والإدلاء بمعلومات أو طلبها...إلخ.

فالمهارة أكثر تخصيصا من القدرة لأن الأولى تتمحور حول الفعل أي أداء تسهل ملاحظته، لأنها ترتبط بالممارسة والتطبيق، أما القدرة فترتبط بامتداد المعارف و المهارات.

ومن أمثلة المهارات نذكر:

1.مهارة التقليد والمحاكاة. تكتسب هذه المهارة بواسطة تقنيات المحاكاة والتكرار ومنها:

- رسم أشكال هندسية؛
- التعبير الشفوي؛
- إنجاز تجربة.

2.مهارة الاتقان والدقة، وأسس بنائها التدريب المتواصل والمحكم. وكمثال على ذلك في مادة النشاط العلمي: ترجمة صياغة لغوية إلى إنجاز أو عدة تجريبية.

*الأداء أو الانجاز

يعتبر الانجاز والأداء ركنان مهمان لوجود الكفاية، ويقصد به إنجاز مهام في شكل أنشطة أو سلوكات آنية محددة وقابلة للملاحظة والقياس، وعلى مستوى عال من الدقة و الوضوح.

*الاستعداد:

يقصد به مجموع الصفات الداخلية التي تجعل الفرد قادرا على الاستجابة بطريقة معينة وقصدية. أي أنه يشير إلى تأهيل الفرد من أجل القيام بمهمة معينة أو أداء معين، غير أن القيام بهذه المهمة يكون بناء على مجموعة من المكتسبات السابقة، ومنها القدرة على الانجاز والمهارة في الأداء. وبهذا المعنى يعتبر الاستعداد نتاجا ودافعا لعملية الإنجاز، إضافة إلى الشروط المعرفية والمهارية والسيكولوجية، فالميل والرغبة عنصران مهمان لحدوث الاستعداد.

* الأهداف الإجرائية:

هي عبارة عن أهداف دقيقة صيغت صياغة إجرائية وترتبط بما سينجزه المتعلم من سلوك بعد ممارسته لنشاط تعليمي معين.[1]

*المؤشر:

[1] خالد المير وآخرون، سلسلة علوم التربية، 10-9، ص 24.

المؤشر هو نتيجة لتحليل الكفاية أو مرحلة من مراحل اكتسابها، سلوك قابل للملاحظة يمكن من خلاله التعرف عليها، وبالتالي يسمح بتقويم مدى التقدم في اكتسابها. إنه علامة محتملة لحصول التفاعل بين تنمية القدرات وبين المعارف، وبذلك يشكل نقطة التقاطع بين القدرات والمضامين المعرفية.[1]

إحدا عشر: الوضعية التعليمية–التعلمية وبناء الكفاية:

إذا كان التمكن من الكفاية يتطلب استحضار مجموعة من التعلمات السابقة من مهارات وقدرات ومحتويات، فإن هذا الاستحضار لا بد أن يكون مصحوبا بعملية أخرى وهي إدراجه في وضعيات تعليمية–تعلمية وفق سياق معين من خلال نشاط معين يتم فيه حدث تعلمي بارز. فإذا كانت النظرية السلوكية، من خلال دراسة العلاقة بين المثيرات والاستجابات، لا تأخذ بعين الاعتبار الظروف المحيطة بالمثير فكيفما كانت طبيعته، فهو يعتبر جزءا من وضعية لا يمكن فصله عنها.

ويقصد بالوضعية «مجموعة من الظروف يوجد فيها الفرد، وتفرض عليه إقامة علاقات محددة ومضبوطة، مجردة وملموسة،

[1] نشرة الاتصال الخاص بالبرنامج الوطني للتربية على الحقوق الإنسان، ص 11.

مع الجماعة والبيئة التي يعيش ويتحرك فيها...».[1] فهي تدل على تموقع المتعلم في مجال يعده سيكولوجيا وماديا للتعلم، أي أنه يوجد ضمن مجموعة من المعطيات الذاتية والاجتماعية والمدرسية التي لها علاقة بالكفاية المراد تحقيقها.

وتستند الوضعية التعلمية إلى ثلاث مكونات أساسية :

- الدعامات: وتعني مجموع العناصر المادية التي يتم تقديمها للمتعلم، ومنها الصور والنصوص والخبرات، وكذلك المجال والمحيط اللذان يعيش فيهما المتعلم....إلخ؛
- المرتقبات: وهي النتائج المتوقع الوصول إليها بعد الانجاز؛
- الارشادات: وهي التوضيحات والشروح وشروط العمل، وكل ما من شأنه أن يساعد المتعلم على بلوغ الأهداف المرسومة أو التمكن من الكفاية المطلوبة، و التي تقدم للمتعلم بشكل واضح.

❖ مثال لوضعية تعليمية–تعلمية:

الوحدة: اللغة العربية

المكون: التراكيب

موضوع الدرس: النواسخ الفعلية والحرفية.

[1] Lief Josef, Philosophie de l'éducation, vocabulaire technique et critique de la pédagogie et des sciences de l'éducation,paris delagrave.1974. P55.

التعلمات السابقة: لا الناهية، الجملة الاسمية.

الوضعية:

وأنت في حصة الامتحان شاهدت زميلك يقدم لصديقه معلومات أو فكرة حول الأسئلة المقترحة، فلم يعجبك هذا التصرف. قدم لزميليك بعض النصائح لتشجيعهما على الاعتماد على النفس وعلى عدم تكرار هذا النوع من السلوكات، مستعملا النواسخ ولا الناهية في جمل إسمية صحيحة.

إثنا عشر: شروط صياغة الوضعية التعلمية:

تخضع الوضعية التعلمية إلى مجموعة من الشروط التي تضمن نجاعتها وصدق مضمونها ودرجة بلوغ الأهداف والمقاصد المطلوبة. لذلك يجب أن تكون هذه الوضعية واضحة، بمعنى قابلة للفهم من طرف المتعلم وغير قابلة للتأويل، وأن ترتبط بما هو ملموس لضمان مشاركة المتعلمين ومساعدتهم على بناء فرضياتها.

فصياغة الوضعية في شكل لغز يحفز التلاميذ على البحث والتقصي، وهو ما يعطي لهذه الوضعية الطابع الاشكالي، لكن لا يجب أن يكون معجزا من حيث التعقيد وإنما يفتح هامشا من المحاولة أمام التلاميذ. فمن الضروري أن تكون محتويات الوضعية

مستقاة من واقع المتعلم من أجل دفعه إلى المشاركة الفعالة، وبهذا المعنى يعتبرها مرتبطة به وليست مفروضة عليه.

لا يجب أن تكون الوضعية بسيطة جدا لدرجة يشعر فيها المتعلم بعدم قيمتها العلمية، بل يجب أن يدرك أنه أمام مشكل يتطلب الحل، و لا تكون أكثر تعقيدا وتعجيزا تتجاوز مستوى التلميذ المعرفي والعقلي والسوسيوثقافي لكي لا ينفر منها. ووجود واقع المتعلم في هذه الوضعية يجعل المتعلم يوظف تمثلاته السابقة وبذلك يدفع الأستاذ إلى تحقيق القطيعة الابستيمولوجية ومساعدته على بناء التعلمات الجديدة.

ثلاثة عشر: الوضعية–المسألة

من ضمن الوضعيات التعلمية، لهذه الوضعية دلالة محددة، فهي تحيل إلى مجموعة من المعلومات التي ينبغي تمفصلها والربط بينها للقيام بمهمة في سياق معين.

فإن الوضعية المسألة أنسب وسيلة لأجرأة المقاربة بالكفايات، حيث ترتبط بحاجات المتعلم وتحفزه على المعرفة، كما تؤسس ممارساتها على استراتيجيات تعليمية–تعلمية تهتم بالتفاعلات مع المحيط المعيش، وتكشف للمتعلم ما تنطوي عليه المعارف المكتسبة من دلالات وعلاقات. تقوم على أساس وضع المتعلم

أمام مشكل، أو إشكال في ظل وضعية تعليمية معينة، ودفعه عن طريق المساعدة غير المباشرة والتوجيه إلى تحليل العناصر الأساسية واستخدام معارفه ومهاراته المختلفة والوسائل والأدوات المتاحة من أجل إيجاد حل للمشكل المطروح.

أما الفرق بينها وبين طريقة حل المشكلات أن هذه الأخيرة تتعلق بمشكلات أكثر عمقا وشمولية قد تشمل مجموعة من الوحدات الدراسية، في حين أن الوضعية المسألة ترتبط بمشكلات جزئية ذات ارتباط بدرس أو وحدة معينة.

فإذا طلبت من تلميذ أن ينشئ جملا تتضمن النعت والحال فإن هذه الوضعية تعتمد على تطبيق إجراءات فقط، ولا تمثل مشكلة بالنسبة له. أما إذا طلبت منه أن يصف شخصا موظفا النعت والحال ومستعملا المعجم الخاص بوصف الشخوص فإنك قد جعلته أمام وضعية مشكل تتطلب منه جهدا عقليا ومعرفيا...إلخ.

❖ مميزات الوضعية–المسألة

تكون الوضعية–المسألة مبنية ومدمجة في سيرورة منظمة من التعلمات. ومن مميزاتها نذكر:

➢ الادماج: والمقصود هنا هو استحضار التعلمات السابقة والتفاعل فيما بينها وتداخلها وترابطها، و ليس فقط تجميع المعارف

كما هو الشأن بالنسبة للتعليم التقليدي. وذلك من أجل التوصل إلى حل وضعية مسألة جديدة؛

- توقع المنتوج: حيث ينتظر من التلميذ إيجاد حل للوضعية، لأنه هو الفاعل الأساسي فيها وليس المدرس؛
- وضعية مفتوحة: لأنها تقبل أكثر من حل أو أكثر من طريقة للحل؛
- الوضعية–المسألة ليست بالضرورة وضعية تعلم؛
- يمكن اقتراح وضعيات–مسألة للتقويم والدعم والتثبيت.

❖ وظائف الوضعية–المسألة

للوضعية–المسألة وظائف متعددة منها ما يرتبط بالمادة المدرسة ومنها ما يتعلق بتنشئة المتعلم بصفة عامة.

- وظيفة ديداكتيكية: تقديم إشكالية لا يفترض حلها منذ البداية وإنما تعمل على تحفيز التلميذ لينخرط بشكل فعال في بناء التعلم؛
- وظيفة تعلم الإدماج: تعلم إدماج الموارد السابقة في سياق معين، إما داخل المدرسة أوخارجها في ممارساته اليومية الحياتية؛
- وظيفة تقويمة: تقويم قدرات التلاميذ على إدماج التعلمات في سياقات مختلفة ووفق معايير محددة، من خلال اقتراح وضعية جديدة خاصة بالتقويم لها علاقة بالوضعيات السابقة.

❖ صياغة وضعية–مسألة

عند صياغة الكفاية، غالبا ما تتم الاشارة إلى هذه الوسائط من أجل إتاحة الفرصة للفاعلين التربويين لإعداد وضعيات–مسائل مرتبطة بكفاية ما.

1) تحديد الموارد المتمثلة في الأهداف التعلمية التي تحدد مستويات التمكن من الكفاية؛
2) أن تكون الوضعية المسألة مرتبطة بالكفاية؛
3) تحديد فئة الوضعيات–المسائل المتكافئة؛
4) تدقيق نوع وعدد وطبيعة مكونات الوضعية:
   - السياق؛
   - المعلومات؛
   - المهمة؛
   - ظروف الانجاز؛
   - المعايير.

أربعة عشر: الأنشطة المدمجة شرط آخر لبناء الكفاية

يقصد بالنشاط المدمج كل نشاط يحمل المتعلم على استحضار مكتسبات سابقة نتيجة لتعلمات منفصلة وتوظيفها في بناء تعلمات

جديدة ذات معنى ودلالة، ويمتاز النشاط المدمج بأربع مميزات هي:

- ✓ فاعلية المتعلم: نشاط يستلزم مشاركة المتعلم من خلال توظيف مكتسباته السابقة؛
- ✓ الدافعية: يحث النشاط المدمج المتعلم على بناء تعلمات جديدة تتسم بالجدية والإبداع؛
- ✓ الوظيفية: لأن لديه وظيفة هامة وهي تحقيق كفاية معينة؛
- ✓ الواقعية: لأنه مرتبط بواقع المتعلم.

خمسة عشر: الكفاية والأهداف التعلمية

لا يمكن التمكن من الكفاية بدون أهداف تعلمية، لأنها مرحلة من مراحل تحققها. وتعني ممارسة قدرات على محتويات معينة تكون موضوع التعلم المحدد مسبقا. فمثلا في مادة الرياضيات إذا اعتبرنا الكفاية التالية: يكون التلميذ(ة) قادرا على حل مسألة لها علاقة بالواقع باستعمال الأعداد من 0 إلى 999. وكذلك القدرات التالية: القدرة على التمثيل، القدرة على الترتيب، القدرة على الكتابة، القدرة على المقارنة، القدرة على الجمع، القدرة على الضرب، القدرة على إنجاز العمليات، القدرة على التحويل،....إلخ.

فإن الأهداف التعلمية تنتج عن طريق ممارسة القدرات السابقة على المحتوى المرتبط بالأعداد من 0 إلى 999.

وكمثال لهذه الأهداف التعلمية نذكر:

- أن يقارن التلميذ أعدادا مكونة من ثلاثة أرقام؛
- أن يقرأ التلميذ أعدادا مكونة من ثلاثة أرقام؛
- أن يتعرف التلميذ موقع الرقم في العدد المكون من ثلاثة أرقام.

خاتمة

لا أحد يجادل في كون المقاربة بالكفايات كاختيار بيداغوجي، كمدخل من مداخل الإصلاح التربوي الحالي، وكتوجه عالمي في العصر الحالي يعد الرهان الأساسي من أجل إخراج المجتمع من الأزمة الخانقة التي يعيش فيها، لا أحد يجادل في كون المقاربة بالكفايات لها من الآليات والإمكانات ما يساعد على انفتاح المؤسسة على محيطها السوسيو اقتصادي خاصة، لكن تستوقفني مجموعة من الأسئلة من قبيل: هل فعلا يمكننا استثمار هذه التجربة في مجتمعاتنا العربية بالخصوص؟ وهل لدينا من الإمكانيات البشرية والتقنية ما يساعد على إنجاحها؟ وهل تتوافق مرجعياتها البيداغوجية والنظرية مع فلسفتنا التربوية وتوجهاتنا المجتمعية؟ أم أن اختيارها واعتمادها يعد ضرورة ملحة وإكراها قصريا لا مناص منه؟

الفصل السادس:

المرجعيات النظرية والبيداغوجية للمقاربة بالكفايات

تقديم

تتأسس المقاربة بالكفايات على عدة مرجعيات بيداغوجية من أجل تجاوز الطرق التقليدية إلى طرق حديثة تعطي للتعلم معنى ودلالة، ويكون فيها المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، والمدرس من مالك المعرفة إلى ميسر ومنشط وموجه لهذه العملية، بما يقتضيه ذلك من انفتاح على طرق وتقنيات التنشيط.

أولا: نظرية الذكاءات المتعددة

انتقد "ألفريد بيني" التصور الأحادي الذي كان يقول بالذكاء الواحد، حيث كان يعتبر حينها مفهوما كليا موحدا يقاس بالعامل العقلي. هذا الانتقاد جاء لعدم كفايته كميا وكيفيا في قياس الذكاء. ويعتبر "هاوارد كاردنر" أول رائد من رواد هذه البيداغوجيا، بل أول من وضع مفهوم الذكاءات المتعددة.

تتأسس هذه النظرية على مرجعيات متكاملة كعلم النفس، وعلوم التربية، وعلم الاجتماع، والأنثروبولوجيا الاجتماعية، والأنثروبولوجيا الطبيعية، وعلم الأعصاب، والبيولوجيا. مما يجعل منها نظرية متكاملة وقوية تستجمع كل المقومات التي تخدم المقاربة بالكفايات. وذلك لأنها تهتم بكل جوانب شخصية الطفل وبكل الكفايات

والقدرات والمهارات والأنشطة التي يتوفر عليها ويمارسها، حيث أنها تتوخى البحث في إمكانات الذهن الإنساني.

ترتكز هذه النظرية على أن الأفراد لهم ذكاءات متعددة، كما أن لهم استعدادات في ذكاءات دون أخرى، وبذلك ينبغي احترام هذه الاستعدادات دون الإضرار بالتنوع والتكامل المطلوب لتشكيلة متوازنة ومتكاملة. ومن أمثلة هذه الذكاءات نذكر:[1]

- الذكاء اللغوي: يتمثل في الإقبال على أنشطة القراءة والكتابة والمناقشة مع الآخرين، والتمييز في استعمال اللغة في مواضع مختلفة، مع التوفر على إمكانية الإبداع والإنتاج اللغوي أو الأدبي. ومن الأنشطة الملائمة لذلك: استعمال نصوص قرائية أو سماعية، أو كتابة رسالة، أو كتابة قصيدة شعرية أو قصة قصيرة...إلخ.
- الذكاء المنطقي–الرياضي: هو امتلاك القدرة على التفكير العلمي، استعمال التفكير الرياضي والمنطقي، والإقبال على دراسة الرياضيات وعلى حل المشاكل، ووضع الفرضيات وافتحاصها وتصنيف الأشياء...إلخ. ومن الأنشطة الملائمة

[1] وزارة التربية الوطنية، التدريس المتمركز حول المتعلم والمتعلمة، مبادئ وتطبيقات، المملكة المغربية، ص :14 ،15، 16، 17، 34 ،35، 36. بتصرف

لذلك: إنتاج خط زمني لتمثيل أحداث متسلسلة، أو إنتاج رسوم بيانية...إلخ.

▪ الذكاء الفضائي: يتمثل في القدرة على استعمال الفضاء بكل أنواعه وأشكاله، بما يشمل قراءة الخطاطات والجداول والخرائط وتخيل الأشياء...إلخ. من الأنشطة الملائمة لذلك: إنتاج ملصق لتمثيل موضوع الدرس، أو تحضير رسم بياني أو خريطة، أو إنتاج رسم حائطي...إلخ.

▪ الذكاء الحس حركي: وهو التميز في كل ما يتصل باستعمال الحركة، من ألعاب رياضية ورقص وأشغال يدوية وتوظيف الأدوات المهنية...إلخ. ومن الأنشطة الملائمة لذلك: لعب الأدوار، تقديم سلسلة من الحركات، أو إنتاج بطاقات يشكل جمعها صورة متكاملة...إلخ.

▪ الذكاء الموسيقي: وهو القدرة على تعرف الأصوات وتذوق الأنغام والألحان واستعمالها أو التعبير بواسطتها. ومن الأنشطة الملائمة لذلك: إنتاج وتقديم مسرحية، قراءة نص نثري أو شعري حسب الإيقاع الموسيقي المناسب.

▪ الذكاء الباطني الذاتي: وهو القدرة على معرفة النفس والتأمل فيها من حيث مواطن قوتها وضعفها. هذه القدرة تدفع صاحبها

إلى التعلم عن طرق العمل المستقل أي العمل الانفرادي. ومن الأنشطة الملائمة لذلك: وصف المتعلمين للخصائص التي تميزهم، وصف المتعلمين لشعورهم حول موضوع الدرس...إلخ.

- الذكاء الطبيعي: وهو القدرة على التعامل مع الطبيعة بما فيها من أشجار وحيوانات ونباتات وطيور...إلخ، وكذلك حب التجول في الطبيعة وجمع الأشياء الحية والميتة من أجل افتحاصها من حيث خصائصها وأصولها. ومن الأنشطة المناسبة لذلك نذكر: جمع وتصنيف أشياء من الطبيعة وزيارات إلى أماكن في الطبيعة.

وبالتالي فإن المناهج والمواد الدراسية مطالبة بتنويع المحتويات المدرسية وتنويع المداخل لنفس الهدف التربوي، من أجل تكييف المادة التدريسية حسب ذكاءات ومهارات وقدرات المتعلمين.

ثانيا: نظريات التعلم

التعلم جوهري للوجود الإنساني وأساسي للتربية، وهو منطلق أساسي لدراسة علم النفس ولازم لفهم حقيقة العقل البشري. والواقع أنه لم يحظ أي موضوع آخر من موضوعات علم النفس بمثل ما حظي به موضوع التعلم من عمق في البحث والدراسة. ومنذ أن بدأ

الاهتمام بدراسة سلوك الإنسان ظل التعلم وقضاياه موضع اهتمام الباحثين والدارسين حتى أن بعض المفكرين أمثال" أرسطو" والقديس "أوغسطين" و"جون لوك" كانوا يعتبرون التعلم قضية رئيسية. كما بلغ الاهتمام بقضايا التعلم ومشكلاته ذروته في أوائل القرن العشرين. فما هو التعلم؟ و ما هي أهم نظريات التعلم التي تعتمد عليها المقاربة بالكفايات؟ وما علاقتها بهذه المقاربة؟

إن التعلم فعل متواصل ومستمر في حياتنا اليومية في كل جوانبها وميادينها المختلفة، سواء في مؤسسات عبر برامج محكمة تسعى لعمليات الضبط الاجتماعي وغيرها من العمليات، من خلال محاولة فهم السلوك وترويضه، أو داخل أخرى تخضع لمفهوم الضمير الجمعي بما يحكم ذلك من قيم وعادات وتقاليد خارج القولبة البرنماجية، والتي تكون فيها التربية أو التنشئة عمودية وفقا لمبدإ الاستبطان وتقليد النماذج السلوكية.

والتعلم لغة مشتق من العلم الذي هو «نقيض الجهل وعلمت الشيئ أعلمه علما عرفته، وقال ابن بري: ونقول علم وفقه أي تعلم وتفقه...، وعلم الأمر وتعلمه».[1]

[1]ابن منظور، لسان العرب، مادة الميم، دار صادر للطباعة و النشر، بيروت، 1990 ص 417 -418.

يعرف "ثورندايك" التعلم بقوله «إنه سلسلة من التغيرات في سلوك الإنسان».[1] أما "جانييه" فقد دعا إلى التمييز بين العوامل التي تتحكم فيها الوراثة إلى حد بعيد كالنمو، وبين العوامل التي هي في الأساس نتاج التجربة البيئية وهي التعلم.[2] وإذا ما أردنا أن نعرف التعلم تعريفا بسيطا يمكننا القول: أنه تعديل للسلوك من خلال الخبرة والتجربة التي يكتسبها الفرد في مختلف مراحله العمرية.

يستمد مدخل الكفايات مرجعيته، على مستوى علوم التربية، من مجموعة من النظريات التربوية، والتي هي جزء لا يتجزء من النظريات الاجتماعية مثل الوظيفية والبنيوية وما بعد البنيوية. وقد تم تبني هذه النظريات بعدما تبين للعديد من الباحثين محدودية الاتجاه السلوكي الكلاسيكي، الذي يجزئ فعل التعلم إلى عناصر دقيقة تفتقد إلى المعنى والدلالة. و بالرغم من ذلك فإن للنظرية السلوكية الفضل الكبير في وضع الإطار النظري لفعل التعليم والتعلم من خلال صياغة الأهداف التعلمية التي تعتبر الأساس اليوم في تحقيق الكفاية، حيث سادت لفترة طويلة نسبيا.

---

[1] د مصطفى ناصف، نظريات التعلم دراسة مقارنة، عالم المعرفة ، يناير 1978، ص16.

[2] د مصطفى ناصف، المرجع السابق، ص 16.

الأهداف التعلمية اليوم لم تكن كسابقها في الماضي، لقد أصبحت وسيلة لا غاية، تتحقق من خلال ممارسة مجموعة من القدرات على محتوى معين، و التي تخضع لعمليات الإدماج للعديد من الموارد على شكل معارف ومهارات واستعدادات...، سعيا لتحقيق غاية مهمة وأكثر إفادة وهي التمكن من الكفاية، والتي لا تبقى جامدة وإنما تمتد ممارساتها إلى الحياة اليومية للمتعلم.

أما النظرية الجشطلتية ترى أن السلوك الإنساني وحدة واحدة كلية وشاملة غير قابلة للتجزيئ والتحليل إلى وحدات أو ذرات. كما أن ردود الأفعال تختلف من شخص إلى أخر حسب الوضعية أو الموقف وحسب نوعية الإدراك المرتبط بكل فرد. وقد تكون ردود الفعل خاطئة فيحصل التكرار إلى أن يتمكن الفرد من التكيف الملائم مع الوضعية. ومن أبرز رواد هذه النظرية: "فيرتيمير" و"كوفكا" و"كوهلر"، الذين يرون أن السلوك الإنساني لا يرد إلى ماهو فيزيولوجي أو عقلي أو وجداني، وإنما ذلك الكل في مجال أو وضعية أو موقف محدد. إن هذه النظرية تركز على موضوع الإدراك كآلية أساسية في التعلم والاستبصار الذي يدل على النشاط الذهني للفرد خلال عمليات التعلم.

تنظر الجشطلتية إلى الظواهر ككل متكامل، أي كبنية تتكون من مجموعة من الأجزاء تتحد فيما بينها لتحقيق وظيفة معينة، وأن أي جزء خارج البنية يصبح بدون معنى أو دلالة. وبهذا المعنى تتجاوز الشكل الآلي التجزيئ للأهداف الإجرائية، حيث يصبح الكل متحدا ومتكاملا في شكل أهداف تعلمية، نتجت عن ممارسة قدرات على محتوى معين والتي تسمى في إطار المقاربة بالكفايات بالموارد. فمادامت الكفاية غايتها هي التمكن من إندماج الفرد في المجتمع عن طريق قدرته على حل مشكلات الحياة اليومية التي تواجهه وأثناء مزاولته لوظيفته، فإن ذكر النظرية البنيوية الوظيفية في هذا الصدد لم يأتي من الجانب السيكولوجي وإنما من الجانب الاجتماعي الذي تسعى المدرسة، كمؤسسة اجتماعية، إلى المساهمة وظيفيا في تنميته.

أما النظرية البنائية لرائدها "جون بياجي" فهي ترى أن التعلم يحدث من خلال التفاعل بين الذات والمحيط، وذلك من خلال العلاقة التبادلية بين الذات العارفة وموضوع المعرفة. مما يجعل العملية التعليمية التعلمية تنطلق من الوضعيات التفاعلية التي تخلق في المتعلم الرغبة في البحث والتقصي من أجل السعي إلى حل المشكلات، وبالتالي خوض الصراعات السوسيومعرفية.

ترى هذه النظرية أن بناء المعرفة يتم اعتمادا على خبرات وتمثلات سابقة لدى المتعلم، هذا الأخير الذي يبني معرفته بنفسه من خلال الملاحظة والانتقاء، فهو يصوغ فرضيات ويحلل ويتخذ قرارات، ينظم ويستنتج، ويدمج تعلماته الجديدة في بنيته المعرفية أو الذهنية الداخلية، وبذلك يعد محور العملية التعليمية التعلمية. أما سيرورة تعلمه فتتم عبر عمليات صراع بين المكتسبات السابقة(معارف، مهارات، خبرات...) والتعلمات اللاحقة، أي الانتقال من حالة اللاتوازن إلى حالة التوازن بشكل متناوب.

وفي تحديده الشكل العام للحاجات والاهتمامات الموحدة عند الأفراد، يرى بياجي أن كل حاجة تحيل، في مرحلة أولى، إلى إدماج الأشياء والأشخاص في النشاط الخاص بالفرد، أي استيعاب العالم الخارجي ضمن البنيات المبنية سابقا، وفي مرحلة ثانية، إلى إتمام إعادة تنظيم البنيات وفق التغيرات الطارئة، أي ملاءمتها وفق المواضيع الخارجية.[1] في نظره الحياة الذهنية شبيهة بالحياة البيولوجية. إنها تميل إلى الاستيعاب التدريجي لمحيطها؛ كما أنها تحقق هذا الإدماج بواسطة أعضاء نفسية يتسع شعاعها بشكل متدرج ومتوازن. يقصد بالاستيعاب الإدماج ضمن بنيات جاهزة

[1] J.Piaget; Biologie et Connaissance. P : 13.

يمكن أن تظل مستقرة قد لا تتغير، لكنها تتكيف فقط مع الوضعية الجديدة.

أما النظرية المعرفية، في هذا الباب، فهي تعطي أهمية كبيرة لمصادر المعرفة واستراتيجيات التعليم والتعلم المتنوعة، من حيث معالجة المعلومات والفهم والتخزين في الذاكرة والاكتساب وتوظيف المعارف السابقة أو المكتسبة الآنية.[1] وبذلك تنظر للتعلم من زاوية السياقات المعرفية الداخلية للمتعلم. والتعلم حسب هذه النظرية هو معالجة المعلومات. فالمتعلم يعالج عددا كبيرا من المعلومات النابعة من تجاربه السابقة ومعارفه المدرسية، فهو يقيم علاقات بين معارفه السابقة والمعلومات المعالجة، ويختار استراتيجيات ذاتية للنجاح في المهمة. والأستاذ كذلك يعالج معلومات على درجة مهمة من الأهمية، على مستوى المعارف المحصل عليها من أجل أهداف معينة، ومعلومات حول جوانب شخصية التلميذ المعرفية والعاطفية و الحس حركية، دون أن ننسى المعارف المتعلقة بتدبير القسم. فوعي المتعلم بما اكتسبه من معرفة وبطريقة اكتسابها يزيد من نشاطه الميتامعرفي لتطوير جودة التعلمات.

[1] وزارة التربية الوطنية، الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، الفصل الثاني، المرجعيات النظرية والبيداغوجية للمقاربة بالكفايات، 2009، ص28.

ويظهر جليا الارتباط بين هذه النظرية والمقاربة بالكفايات في كون النسق المعرفي للمتعلم، في نظر هذه النظرية، لا يحتوي على معارف جامدة بل دينامية، إضافة إلى مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية التي تسمح للتلميذ بالفعل في محيطه واستعمال المعلومات التي اكتسبها في أشكال ونماذج مختلفة ومتعددة. وبالتالي هناك جسور التواصل بين المدرسة والمجتمع من حيث الطابع الإضافي والتكميلي.

أما النظرية السوسيو–بنائية فترى أن التعلم يحدث عبر التفاعل داخل الجماعة سواء مع الأقران أو داخل المحيط العام الذي يعيش فيه المتعلم. كما أن المتعلم لا يطور كفاياته إلا بمقارنة إنجازاته بإنجازات غيره.[1]

يرى "فليب جونيير" بأن المقاربة بالكفايات يمكن لها أن تبقى متماسكة إذا أدرجت في إطار البراديغم السوسيوبنائي. لأن المعارف تبنى من قبل من يتعلمها، ثم يحتفظ بها طالما أنها قابلة للاستبقاء بالنسبة إليه. وإذا ما تم ربط هذه المعارف المستبقاة بموارد أخرى فإنها تتيح لمنتجها أن يظهر كفاية معينة في سلسلة من الوضعيات. وهذه الوضعيات لا ينبغي أن تكون ذات دلالة

[1] الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي2009 ، ص28.

بالنسبة للتلميذ وحسب بل يجب أن تكون مناسبة وملائمة للممارسات الاجتماعية القائمة؛ ذلك لأن هذه الأخيرة هي التي تضع معارف المتعلم موضع تساؤل.[1]

وبعبارة أخرى، فإن المضمون الدراسي لم يعد هو الحاسم في التعلمات بل الوضعيات التي يستطيع التلميذ أن يستعمل فيها هذه المعارف "المستبقاة" بوصفها موردا من بين موارد أخرى من أجل إظهار كفاية معينة في وضعية من الوضعيات...

أما المعارف في المنظور السوسيوبنائي موطنة في سياق اجتماعي، والكفايات لا تتحدد إلا تبعا للوضعيات. وبناء على ذلك يصبح مفهوم الوضعية مفهوما مركزيا في التعلم: ففي الوضعية يبني المتعلم معارف موطنة، وفيها يغيرها أو يدحضها، وفيها ينمي كفايات موطنة. يتعلق الأمر هنا بحصيلة فحص حاسمة بالنسبة لنمو التعلمات المدرسية. فالوضعيات التي يستطيع التلاميذ داخلها بناء معارفهم حولها وتنمية كفاياتهم لها دور حاسم في المنظور البنائي.

[1] فليب جونيير، الكفايات والسوسيوبنائية، إطار نظري، ترجمة الحسين سحبان، مكتبة المدارس-الدار البيضاء-2005، ص 96.

لم يعد الأمر، إذن، يتعلق بتعليم مضامين معزولة عن أي سياق (مثل مساحة منحرف، جمع الكسور، طرق الحساب الذهني، قاعدة نحوية، تصريف صنف من الأفعال... إلخ)، وإنما أصبح الأمر متعلقا بتحديد وضعيات يستطيع التلاميذ داخلها بناء معارفهم أو تعديلها أو دحضها، وتنمية كفاياتهم حول المضامين المدرسية. كما لم يعد المضمون المدرسي غاية في ذاته، بل أصبح وسيلة لخدمة معالجة وضعيات تحتل نفس مرتبة الموارد الأخرى.

يتعلق الأمر بتحليل وضعيات وبالتحقق مع التلاميذ من كيفية بناء المعارف وتدبير الوضعيات بنجاعة. والأكثر من ذلك أنه على التلميذ أن يستعمل هذه المعارف بوصفها موارد من بين موارد أخرى من أجل تنمية الكفايات. وباختصار لقد صارت مهمة المدرس في هذا المنظور معقدة تتجلى في خلق وضعيات لتمكين التلميذ من بناء وتنمية الكفايات. نستطيع القول بأن الكفاية : تبنى، تحدد داخل وضعية، انعكاسية، صالحة للاستبقاء مؤقتا. وتتصف بمميزات أربع هي: تعبئة الموارد أو استنفارها، التنسيق بين سلسلة من الموارد الذهنية، الوجدانية، الاجتماعية، السياقية... إلخ، المعالجة الناجحة لمختلف المهام التي تتطلبها وضعية معطاة،

التحقق كذلك من الملاءمة الاجتماعية لنتائج المعالجات التي تمت في هذه الوضعية.

ويشترط الباحث فليب جونيير لتحقق المقاربة السوسيو بنائية مايلي:

أولا: يجب ألا يكف المتعلم عن الاشتغال انطلاقا من معارفه الخاصة يلائمها ويغيرها ويعيد بناءها ويدحضها تبعا لخصائص الوضعيات؛

ثانيا: تستدعي الوضعيات المقترحة على التلاميذ، ضمن منظور تكاملية المواد، موارد تحيل هي ذاتها عادة إلى موارد دراسية مختلفة؛

ثالثا: التحرر من الانغلاق داخل حدود المدرسة؛

رابعا: اعتبار بناء المعارف تبعا للسياق والوضعيات.

ثالثا: بيداغوجيا حل المشكلات:

ترتكز هذه البيداغوجيا على وضع المتعلم أمام وضعيات مشكلة تنشط حاجاته وتستقطب اهتماماته، مما يجعله أمام نوع من اللاتوازن، الشيئ الذي يدفعه إلى البحث والتقصي من أجل ايجاد حل للمشكل المطروح، والذي لم يسبق له أن تعرض له في السابق، والذي له علاقة بواقعه لضمان استنفار مهاراته وقدراته

ومعارفه. والغاية ليست هي إيجاد حلول فقط، بل إدراك ما يرتبط بالوضعية أوالمشكل، لأن المشكل المطروح هو مشكل مصطنع وذريعة للتعلم.

ويهدف هذا النوع من التعلم إلى إكساب المتعلمين كفايات مهمة من أجل التمكن من حل مشكلات الحياة التي ستواجههم في المستقبل، وبذلك يهدف إلى تأهيل المتعلمين لواقع مهني واجتماعي متحول باستمرار، والغاية هي إكسابهم القدرة على التكيف والقدرة على الملاحظة والتحليل وإيجاد الحل والتفكير المنطقي، وكذلك اتخاذ القرار والمبادرة والمسؤولية والقدرة على التقويم الذاتي والتعلم الذاتي والتواصل والعمل في جماعة.

بري De Ketèle أن الوضعية – المشكلة تستند إلى ثلاثة مكونات هي [1]:

1) الدعامات: يقصد بها مجموع العناصر المادية التي يتم تقديمها للمتعلم ومنها: النصوص، الصور، الرسوم، الخبرات، المجال والمحيط اللذان يوجد فيهما المتعلم؛

2) المهمة: عبر هذا المكون يقوم المتعلم بتأدية نشاطه، قصد تقديم الإنتاج الذي توصل إليه؛

[1] وزارة التربية الوطنية، مصوغة تكوينية، المقاربات والبيداغوجيات الحديثة، أبريل 2006، ص 31.

3) الإرشادات: مجموعة من الإرشادات المتضمنة لقواعد العمل والتي تقدم للمتعلم قصد القيام بعمله.

وكمثال على ذلك:

- وضع مجسم للمدرسة من طرف المتعلم؛
- يستخدم المتعلم مواد معينة؛
- يعطي للمتعلم تصميم للمدرسة.

لتوضيح المثال السابق :

- الدعامات: تصميم المدرسة–المواد والأدوات التي سيعتمدها المتعلم في وضع المجسم.
- المهمة: إنجاز مجسم للمدرسة.
- الإرشادات: إخبار المتعلم/التلميذ أن المدرسة ستشارك بالمجسم في أحد المعارض.

خطوات حل الوضعيات المشكلة تتمثل في إتباع المسار التالي :

1) الإحساس بالمشكلة مع تحديدها بدقة.
2) جمع كل المعلومات المتعلقة بالمشكلة.
3) وضع مجموعة من الفرضيات المتعلقة بالحل.
4) البدء في القيام بعمليات الحل.
5) التوصل إلى النتيجة المطلوبة.

أما أنواع الوضعية المشكلة فهناك ثلاثة أنواع :

- وضعية–مشكلة ديداكتيكية: تكون هذه الوضعية في بداية الدرس وتهدف إلى اكتساب تعلمات جديدة مرتبطة بكفاية محددة. فهي تسعى إلى حفز المتعلم وتشويقه وإثارته، وتشكل عائقا إيجابيا أمامه من خلال عمليات الصراع المعرفي، مما يجعله يشعر أن مكتسباته السابقة غير كافية لإيجاد حل بل هي محفزة على تجاوز العائق وغير تعجيزية. ومن أهم المراحل التي تميز هذه الوضعية نذكر:

- ✓ يقدم السيد المدرس الوضعية–المشكلة مصحوبة بالتعليمات الضرورية.
- ✓ ملاحظتها من طرف المتعلمين ومحاولة فهمها؛
- ✓ استخراج المعطيات ومعالجتها لاكتساب التعلمات الجديدة؛
- ✓ بنينة المعارف واستنتاج القواعد.

- وضعية–مشكلة إدماجية: تستهدف هذه الوضعية الربط بين مجموعة من المكتسبات السابقة المجزأة، وذلك من أجل إعطاء هذه المكتسبات معنى ودلالة. وقد تكون بعد حصة أو بعد مجموعة من الحصص. فهذه الوضعية تمكن من تركيب مكتسبات سابقة في بنية جديدة وليست مضافة بعضها إلى بعض، وتحيل إلى صنف

من الوضعيات قد تكون خاصة بمادة دراسية أو مجموعة من المواد، حيث أنها جديدة بالنسبة للمتعلم.

- وضعية مشكلة تقويمية : هذه الوضعية تكون مشابهة لوضعية الانطلاق ولا تتطابق معها، من أجل تسهيل التأكد من حصول التعلم ومدى قدرة المتعلم على توظيف هذا التعلم في حل وضعيات جديدة تنتمي إلى فئة من الوضعيات سواء داخل المدرسة أو خارجها. وقد تأتي الوضعية التقويمية قبل الإدماج أو بعده، أو تقوم الهدف النهائي للإدماج أو وضعية للتقويم التشخيصي أو التكويني أو الإجمالي.

رابعا: البيداغوجيا الفارقية

البيداغوجيا الفارقية مقاربة تربوية تكون فيها الأنشطة التعليمية وإيقاعاتها مبنية على أساس الفروق والاختلافات التي قد يبرزها المتعلمون في وضعية التعلم، والتي قد تكون معرفية أو وجدانية أو سوسيو–ثقافية.[1] وبذلك فهي بيداغوجيا تشكل إطارا تربويا مرنا وقابلا للتغيير حسب خصوصيات المتعلمين ومواصفاتهم. فإن هذه المقاربة لا تحاول فقط التنويع في التقنيات والوسائل عبر الزمن أو لتحقيق الهدف نفسه في وقت واحد و إنما تسعى كذلك إلى تنويع

[1] وزارة التربية الوطنية، التدريس المتمركز حول المتعلم والمتعلمة، مبادئ وتطبيقات، المملكة المغربية، ص :44 و 45.

محتويات التعلم داخل الفصل، وبالتالي فإنها تعتمد على التنويع في الطرائق وفي المحتوى معا.

1.ب.نماذج من الفروق الفردية:

- فروق على مستوى الاستعدادات العقلية والمعرفية؛
- فروق على المستوى الوجداني تتصل بالرغبة في التعلم؛
- فروق مرتبطة بالوسط الاجتماعي والثقافي لتنشئة الطفل؛
- فروق في العلاقة بالمدرسة والأستاذ؛
- فروق في القدرة على التكيّف...

2.ب.خصائص البيداغوجيا الفارقية

تتميز البيداغوجيا الفارقية بثلاث مميزات:

✓ بيداغوجيا مفردنة تعترف بالتلميذ كشخص له تمثلاته الخاصة؛

✓ بيداغوجيا متنوعة لأنها تقترح مجموعة من المسارات التعليمية تراعى فيها قدرات المتعلم؛

✓ تعتمد توزيعا للتلاميذ داخل بنيات مختلفة تمكنهم من العمل حسب مسارات متعددة، ويشتغلون على مستويات متمايزة بغرض استثمار أقصى إمكاناتهم، وقيادتهم نحو التفوق و النجاح.

3.ب.أنماط البيداغوجيا الفارقية[1]

✓ الفارقية المؤسسية: لها علاقة بكيفية تنظيم نظام التدريس داخل المؤسسات التعليمية، وذلك حسب الكيفية التي بواسطتها يتم رسم سيرورة التعليم للتلاميذ عبر مراحل التعليم انطلاقا من التعليم الابتدائي مرورا بالتعليم الإعدادي الثانوي ووصولا إلى التعليم الثانوي التأهيلي في مراحله الأخيرة.

✓ الفارقية الخارجية: ترتبط بالطريقة التي يتم من خلالها توزيع التلاميذ حسب الطاقم الذي يتولى عملية التدريس مثل:

- مدرس لكل فصل؛
- مدرس خاص بكل مادة من المواد؛
- إشراف فريق التدريس على كل عملية التعليم والتعلم.

✓ الفارقية الداخلية: يقصد بها تلك العملية التي من خلالها تتم عملية تكييف عملية التعليم والتعلم حسب خصوصيات المتعلمين.

4.ب.متطلبات الفارقية الداخلية: تتطلب هذه الفارقية تحديدا دقيقا للأهداف قصد التمكن من إعداد اختبارات تمكن من تشخيص مؤهلات كل متعلم على حدة، وذلك:

- قبل انطلاق عملية التعليم والتعلم؛

[1] عبد اللطيف الفاربي و من معه، سلسلة علوم التربية، ص 259.

- خلال إجراء عملية التعليم والتعلم؛
- عند نهاية هذه العملية.

وفي إطار هذه الفارقية من الضروري التمييز ما بين الأهداف التي من المفروض أن يحققها تلاميذ الفصل بأجمعهم خلال فترة زمنية محددة وأهداف أخرى يمكن نعتها بالأهداف الفارقية التي ترتكز على الفروق الفردية الموجودة ما بين المتعلمين، بالإضافة إلى ذلك يجب النظر، بكل دقة، إلى الزمن الذي سيقطعه المتعلم في التعلم وملاحظة مدى تأثير حوافزه على فعل التعلم الذي يقوم به.

خامسا: بيداغوجيا الخطأ

تصور ومنهج لعملية التعليم والتعلم يقوم على اعتبار الخطإ استراتيجية للتعليم والتعلم. فهو استراتيجية للتعليم لأن الوضعيات الديداكتيكية تعد وتنظم في ضوء المسار الذي يقطعه المتعلم لاكتساب المعرفة أو بنائها من خلال بحثه، وما يمكن أن يتخلل هذا البحث من أخطاء. وهو استراتيجية للتعلم لأنه يعتبر الخطأ أمرا طبيعيا وايجابيا يترجم سعي المتعلم للوصول إلى المعرفة.

يرتكز التعلم من خلال بيداغوجيا الخطإ على مبادئ أهمها:

- الخطأ تعبير عن معرفة مضطربة، يتم الانطلاق منها لبناء معرفة صحيحة؛
- استحالة تفادي الخطأ في سيرورة التعلم؛
- الخطأ الذي يرتكب في وضعيات التعلم نادرا ما يتكرر في وضعيات حقيقية؛
- الخطأ خاصية إنسانية وبالتالي فهو حق للمتعلم؛
- الخطأ ذو قيمة تشخيصية.

يعتبر "باشلار" أن التمثلات التي تترسخ في ذهن المتعلم على شكل أفكار مسبقة والتي تم اكتسابها من خلال التجارب المباشرة المرتبطة بالمجال الثقافي والاجتماعي تكون حمولة معرفية على شكل مجموعة من العوائق الابستمولوجية التي تضمر وتقاوم اكتساب المعرفة العلمية الجديدة. وفي هذا الإطار قسم "باشلار" العوائق الابستمولوجية إلى خمسة عوائق أساسية، والتي تتسبب في ارتكاب الأخطاء أو إعادة ارتكابها من جديد مرة أخرى، هذه العوائق هي:[1]

- العوائق المرتبطة بالمعرفة العامة.
- العائق الجوهري.

[1] عبد الكريم غريب ومن معه، معجم علوم التربية، منشورات عالم التربية، سلسلة9، ط2، 1998، ص10.

- العائق الحسي.
- العائق اللغوي.
- العائق الاحيائي.

تمثل هذه العوائق موضوعا أساسيا بالنسبة للمدرس، وغالبا ما تكون هي السبب في ما يرتكبه المتعلم من أخطاء خلال مساره التعليمي التعلمي، كما أن هذه العوائق قد تبقى كامنة رغم انتهاء مراحل الدراسة.

1.ت.مصادر الأخطاء

✓مصدر نمائي: عندما نطالب التلميذ بمجهودات تفوق أو تتجاوز قدراته أو مؤهلاته في مرحلة من مراحل نموه فإنه يكون مجبرا لارتكاب أخطاء.

✓مصدر إبستمولوجي: يرجع ذلك بالأساس إلى صعوبة بعض المفاهيم.

✓مصدر ديكاكتيكي أو تعليمي: أحيانا تكون الطريقة المعتمدة من طرف المدرس دافعا لارتكاب مجموعة من الأخطاء من طرف المتعلمين.

✓مصدر تعاقدي: المدرس مدعو للتصريح بما ينتظره من التلميذ، وفي حالة العكس يكون الباب مفتوحا لارتكاب أخطاء.

يمكن حصر أخطاء المتعلم في ثلاثة مصادر كبرى يعود بعضها إلى المدرس وبعضها الآخر إلى المتعلم والبعض الآخر، بدرجة أقل، إلى طبيعة المعرفة.

لكي يتمكن المتعلم من كفاية معينة لابد من عملية التقويم من أجل معرفة مدى تمكنه من المكتسبات السابقة والكشف عن تمثلاته بشكل مستمر وصياغة وضعيات تعلمية مناسبة من أجل تصحيح الخاطئ وتعزيز الصائب وتثبيته. وتتم هذه العمليات انطلاقا من تشخيص الأخطاء وتصنيفها حسب النوع والصعوبة...، ثم عملية التصحيح وفق أنشطة مناسبة حسب خصوصيات المتعلمين ووتيرة تعلمهم، إلى أن يتوصل المتعلم إلى التخلص من مكتسباته السابقة الخاطئة وإنتاج معرفة جديدة.

سادسا: بيداغوجيا المشروع

المشروع هو أسلوب بيداغوجي يجعل المتعلم ينخرط وفق صيغة تعاقدية، صريحة أو ضمنية، في بناء معارفه، والوسيلة الأساس لتحقيق المشروع تكمن في برنامج الأنشطة المؤسس على حاجات واهتمامات المتعلمين والهادف إلى تحقيق انجازات فعلية. فالمشروع يقوم على أساس نوايا معلنة ويؤطرها عقد بيداغوجي ظاهر أو مستتر. يتميز بالدينامية باعتباره ذلك التوتر المستمر بين مستوى

الغايات ومستوى الممارسة. فالمشروع لا يكون نهائيا إذ بعد استنفاذه يحيلنا على إشكالات وتساؤلات جديدة بمقدار الصراع الدائم بين التنظير والتطبيق.

وأهم ما يأتي به المشروع في ميدان التربية هو عنصر المشاركة، مشاركة المتعلم التلقائية، إذ أغلب الأنشطة التي يأتي بها تكون مستوحاة من واقع الطفل المعيش وتخدمه بشكل يكون فيه للمشروع معنى ودلالة في حياة المتعلم. أساسه تجنيد مجموعة من التلاميذ، وإشاعة نشاطات تربوية محركها الأساس الرغبة في تحقيق الهدف المروم تحقيقه. ومن أنواع المشاريع نذكر: المشروع البيداغوجي، مشروع المؤسسة، مشروع القسم، مشروع المجموعات، المشروع الشخصي للمتعلم.

وقد وضع المشروع البيداغوجي لتحقيق جملة من الأهداف منها:

-اكتشاف المتعلمين لتعدد المعارف الضرورية لانجاز المشروع.

-القدرة على وضع خطط واختبارها وتنفيذها وتقويمها.

-التسيير ومواقف التعاون و توزيع المهام.

-المشاركة في العمل الجماعي والمسؤولية الفردية.

من الناحية البيداغوجية يعتبر المشروع استراتيجية للتعليم والتعلم، أساسها التمركز حول المتعلم، وحول عملية التعليم. قوامها مجموعة

مشاريع يسعى المتعلمون إلى انجازها عبر ترجمة المشروع إلى أهداف وبرمجة الوسائل والإجراءات التي تتيح تنفيذه وتوقع الغلاف الزمني لانجازه وتنفيذه.

أما مشروع المؤسسة يعتبر برنامج عمل يعبر عن مقاصد السياسة التربوية لمؤسسة تعليمية على مدى متوسط، في إطار الالتزام بمرامي وغايات المنظومة التربوية ككل. يساهم في بلورته وإعداده وتنفيذه وتقويمه مجموعة من الفاعلين التربويين المنتمين إلى المؤسسة التعليمية. ويتيح لهذه المؤسسة، تحسين شروط العمل التربوي داخلها والرفع من مردوديته والانفتاح، بواسطة الشراكة التربوية، على محيطها الثقافي والاجتماعي والاقتصادي لتكون عنصرا من عناصر تنميته.

وهذا ما يبرز اعتماد المقاربة بالكفايات على بيداغوجيا المشروع كمقوم أساسي، حيث أن الكفاية لا تبقى حبيسة جدران الحجرة الدراسية بل تمتد إلى المجتمع وتسعى إلى خلق جسور التواصل بينها. كما أن الكفاية تنبني على مجموعة من الأهداف المترابطة من أجل تشكيل الخبرة اللازمة لدعم إنماء الكفاية المقصودة، وهي أهداف تشمل معارف وقيم وقدرات ومهارات يتم استثمار ما هو مناسب منها تبعا لمتطلبات الوضعية التي يبحث لها فريق المشروع

عن حل أو حلول مناسبة. فالكفايات لا يتم اكتسابها دفعة واحدة، وإنما يتم إنماؤها من خلال الممارسة العملية، وإقران النظر بالعمل، وتنمية الخبرة عن طريق الانخراط في الانجاز والبحث عن حلول مناسبة للوضعيات المطروحة. ولا يشكل التكوين النظري سوى خطوة تمهيدية تساعد على تعميق الممارسة والاجتهاد والبحث عن الحلول. فإن بيداغوجيا المشروع ممارسة تفتح السبيل لتنمية الكفايات والخبرات المتفاعلة في تشكيلها.

سابعا: بيداغوجيا التعاقد

تعمق المقاربة التعاقدية المقاربات السابقة بالتوافق حول المسؤوليات والمهام والأدوار والانخراط الفاعل في مختلف مجالات الحياة المدرسية. ذلك أن "التدبير بالنتائج ونهج المقاربة التشاركية وفق مبدأ التعاقد بين الأطراف المعنية، في إطار مشاريع واضحة الرؤى، محددة الأهداف والآليات والوسائل، لمن شأنه أن يضمن انخراط كل الشركاء والفاعلين من أمهات وآباء وأولياء التلاميذ وجماعات محلية ومنظمات المجتمع المدني وفاعلين..." .[1]

تعرف البيداغوجيا التعاقدية بكونها اتجاها بيداغوجيا يقوم على مبدإ تعاقد المتعلمين ومدرسهم واتفاقهم على الالتزام بأداء مهام أو

[1] وزارة التربية الوطنية، مذكرة رقم 60 ، 24، المملكة المغربية، الدخول المدرسي 2008-2009.

تحقيق مشاريع معينة، تسهم في تطوير الممارسة التربوية من جهة، وتوطيد العلاقة الوجدانية الانفعالية بين المدرس(ة) والمتعلمين، وبالتالي الابتعاد أكثر عن العنف والممارسات اللاتربوية.

يفيد العالم التربوي (Mialaret, G/1979) بأن التعاقد البيداغوجي هو ذاك الإجراء البيداغوجي المقتبس من ميدان التشريع والصناعة، يقوم في إطار العمل التربوي على اتفاق تعاقدي بين طرفين هما المدرس والتلميذ، وينبني هذا الاتفاق على مفاوضة بينهما حول متطلبات المتعلم وأهداف التعليم وواجبات كل طرف وحقوقه، وأهداف ومرامي عملية التعليم والتكوين.

يكتسي العقد الديداكتيكي/البيداغوجي أهمية قصوى في مجال العلاقات البين فردانية القائمة بين الفاعل التعليمي والمتعلمين خصوصا في مجال اكتساب التعلمات، وتحقيق الأهداف المخصصة للنشاط التعليمي التعلمي. وبالتالي، ينبغي للمدرس أن يتعاقد مع تلامذته، وذلك عن طريق تحديد المهام والأدوار والوظائف والأعمال التي يجب أن يقوم بها كل طرف في علاقته مع الجماعة. فلا بد من تحديد واجبات وحقوق كل من التلميذ والمدرس، ويجب أن يبنى هذا التعاقد الديدكتيكي/البيداغوجي على زواج حرية المتعلم من جهة؛ وسلطة المدرس وقدرته على ضبط

القسم من جهة ثانية؛ وكي يحقق المتعلم أولا حريته عليه أن يعبر عن رغباته ويترجمها على شكل أفعال تسيرها حوافزه الذاتية التي تميزه عن باقي أقرانه كذات لها طموحها، وطريقة اشتغالها، وأهدافه.. أما ما يخص سلطة المدرس وقدرته على ضبط القسم، فيمكن هنا أن نميز بين سلطتين هما:

-سلطة شخص (أستاذا كان أم مديرا أم مشرفا)، متمكن من تخصصه مطلع على تخصصات الآخرين، ضابط لآليات اشتغاله. وهذه سلطة مشروعة وغالبا ما يقبلها التلاميذ لأنها مبنية على سلطة معرفية وليس على القمع والاستبداد؛ مبنية على الاقتناع. إن هذا النوع من السلطة يسهل عملية التواصل بين أفراد المجموعة داخل القسم الدراسي.

-سلطة شخص غير متمكن من تخصصه، غير مطلع على التخصصات التي تفيده، غير ضابط لآليات اشتغاله، وهذه سلطة غير مشروعة لا يقبلها التلاميذ لأنها مبنية على القمع. وهذا النوع يعوق عملية التواصل بين الأستاذ والتلاميذ.

حدد العالم (Pelpel 1986) المراحل التي ينبني عليها العقد الديداكتيكي/البيداغوجي، وسنحلل كل مرحلة على حدة مبرزين الوظيفة البيداغوجية للمدرس عند كل محطة.

المحطة الأولى: الإخبار، ويكون مشتركا بين المتعاقدين متعلقا بالبرامج والأهداف ومدد الإنجاز والمعطيات المادية... ومن تم، فالوظيفة البيداغوجية للمدرس تبقى أساسية وحاسمة خلال هذه المحطة، حيث من الجائز أن يخبر الجماعة الصفية، بشكل صريح، بالأهداف والكفايات التي ينوي تحقيقها من خلال الوضعيات الديداكتيكية التي يحضرها ويعدها، فضلا عن وضع الجماعة الصفية في الصورة واطلاعها على القانون الداخلي للمؤسسة ومحتوى البرامج الدراسية والمنهاج أيضا، وفق مقاربة شمولية تسعى إشراك المتعلم في العملية التعليمية التعلمية بكل أبعادها، بغية تجويد الممارسة التربوية وتهيئ المتعلم لاتخاذ القرارات السليمة واكتسابه روح النقد والتفاعل مع المادة الدراسية ليس على أساس معطى مادي فحسب بل كصورة من صور التطبيقات الاجتماعية ذات البعد المعنوي.

المحطة الثانية: الالتزام، أي مساهمة كل طرف (المدرس والمتعلم) في التوقيع على العقد والالتزام ببنوده خلال إنجازه. ونظام الإلزام هذا هو بمثابة عقد بين المدرس والمتعلم، ومعنى هذا أن عنصر المفاجأة أو التشويق أصبح أمرا غير مرغوب فيه حيثما يتم تحديد الأهداف وإشعار المتعلم بها والتعاقد عليها بين طرفي

العملية. وهنا يدخل الطرفان معا في إستراتيجية محكمة تفرزها طبيعة المادة المعدة للتدريس، وتتقلص حرية المدرس هنا لتخضع لوتيرة التعلم بمعنى أن كل خروج عن هذه الوتيرة هو في حد ذاته نقض لهذا العقد.

المحطة الثالثة: الضبط، ويتعلق الأمر بتدبير سير العمل ومراجعته من طرف المتعاقدين. هنا ستتضح ،بدون شك، الوظيفة البيداغوجية للمدرس كطرف في العقد الديداكتيكي/البيداغوجي؛ حيث ينبغي تدبير سير الممارسة البيداغوجية بعد مفاوضة الطرف الآخر في العقد البيداغوجي وهو المتعلمين وصولا إلى اتفاق إيجابي، كيف ذلك؟

نأخذ كمثال النصوص القرائية التي تروجها المدرسة عبر منهاجها الدراسي والتي لها علاقة بالمقررات الدراسية؛ إذ يستوجب منطق التعاقد الديداكتيكي/البيداغوجي، أن يتم اختيار النص القرائي الأنسب للجماعة الصفية والذي يحاكي الواقع المعيش للمتعلم (أخذا بعين الاعتبار الوضعيات الدالة) ويلامس المستوى السوسيوثقافي للجماعة الصفية.. فوظيفة المدرس، بيداغوجيا، تكمن في التفاوض الإيجابي مع المتعلمين قصد اختيار النص القرائي الأجود والأنسب في إطار مبادئ التربية على الاختيار،

دون أن يغفل المدرس الالتزام الضمني والرسمي مع التيمات التي تروجها المجالات التربوية وفق نظام الوحدات الديداكتيكية المعلن عليها، وبعبارة أخرى، الاتفاق مع المتعلمين حول النص القرائي المختار من طرفهم مع ضمان توافق قيمه البيداغوجية مع الكفايات المسطرة رسميا.

المرحلة الرابعة: التقويم، وهي مرحلة فحص مدى تحقق أهداف العقد الديداكتيكي/البيداغوجي من لدن المدرس، حيث تغدو وظيفة هذا الأخير البيداغوجية خلال هذه المرحلة حاسمة للغاية، إذ يتعين عليه اختيار أنسب الآليات التقويمية قصد معرفة مدى تحقق أهداف العقد، وذلك عبر استخدام نظام الفحص système d'auditالذي تثوي خلفه ثقافة تشاركية تربوية تروم تفعيل دمقرطة التعليم من خلال مشاركة المتعلمين في تقويم أهداف العقد. وخير دليل على هذه الوظيفة البيداغوجية الخاصة بالمدرس ما تروجه بيداغوجيا الإدماج في شقها التقويمي المتجسد في شبكات التحقق؛ حيث تعطى للمتعلم فرصة للتحقق من مدى تلاؤم منتوجه مع المنتوج المنتظر، وفق عقد ديداكتيكي/بيداغوجي بين المتعلم والمدرس. وهنا نستحضر البعد الإبداعي في الممارسة البيداغوجية،

ووظيفة المدرس الأساسية في سبيل تقويم مدى تحقق أهداف العقد الديداكتيكي/البيداغوجي.

ومهما يكن، فإن التزام المدرس بوظيفته البيداغوجية في إطار ما يسمى بالعقد الديداكتيكي/البيداغوجي سيساعد لا محالة في تجويد الممارسة التربوية، وتحقيق أهدافها المرجوة بكثير من الاقتناع والليونة، وبعيدا عن الممارسات التقليدية التي تحيل على التحكم المفرط والقمع المستفز والسيطرة المطلقة على المواقف التعليمية التعلمية والتي مع الأسف مازالت تستشري بقوة بمدارسنا المغربية، وبالمقابل فإن أهم شيء وجب أخذه بعين الاعتبار في تربية الأطفال – في نظر L. Ron Hubbar 1977– هو مشكلة تكوينهم دون تحطيمهم. عليكم أن تربوا طفلكم دون أن تتحكموا فيه، حتى يكون متحكما في ذاته في كل وقت.

ثامنا: بيداغوجيا التحكم

وتسمى كذلك بيداغوجيا النجاح لأنها تراهن على تعميم النجاح المدرسي، ويعتبر "سيزار بيرزا" من خلال مؤلفه «بيداغوجيا النجاح» من أبرز رواد هذه البيداغوجيا، وهو باحث روماني يشغل منصب رئيس مختبر بمعهد الأبحاث البيداغوجية ببوخاريست

بروما.[1] تسعى هذه البيداغوجيا إلى التحكم الكلي في الأهداف المحددة، بحيث يمكن لأغلب التلاميذ تحقيق الحد الأدنى من الإنجازات المحددة مسبقا. فأصحاب هذه البيداغوجيا يراهنون على الإمكانيات التربوية غير المحدودة التي تتيحها هذه البيداغوجيا من أجل معالجة ظاهرة الفشل الدراسي، هذه الظاهرة التي ترجع، في نظرهم، ليس إلى عدم قدرة التلاميذ على الإنجاز وإنما إلى عدم فعالية الطرق التربوية، مما يؤدي إلى عدم تحقق النجاح المدرسي بالشكل المطلوب، كما أن التحكم في الكفاية كيفما كان نوعها رهين بتوفير ظروف التعلم المناسبة.

اعتماد بيداغوجيا التحكم كمقوم من مقومات المقاربة بالكفايات لكونها تركز على المتعلم، وتستبعد التمييز بين التلاميذ من حيث الترتيب والانتقاء، وتتجاوز ترتيب التلاميذ ضمن سلم تراتبي اعتمادا على النقط العددية بما يحمل من إقصاء التلاميذ الضعاف وغير المتفوقين، حيث تعتمد على مقياس القدرة على اكتساب التعلمات بدل المقياس القائم على التنقيط والترتيب، وبذلك تعيد الاعتبار بشكل مطلق لجوهر التعلم من خلال تعميم النجاح

[1] بيداغوجيا النجاح: قراءة في المنطلقات والأهداف، مجلة علوم التربية، العدد 41، 2009، ص7.

المدرسي كحافز على الإنجاز، وبالتالي تحقيق مبدإ تكافؤ الفرص وتعميم التمدرس وتجنب الاقصاء.

الاستراتيجيات الديداكتيكية لبيداغوجيا التحكم[1]:

ترتبط هذه الاستراتيجيات بالجانب التطبيقي وتسعى إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعريف المحدد للتحكم في شكل أعمال يجب إنجازها.
- التقويم المستمر لإنجازات التلاميذ بعد كل وحدة دراسية أو مجزوءة.
- التصحيح الذاتي للأخطاء بهدف ضمان الحد الأدنى من التحكم بالنسبة لكل تلميذ.

تاسعا: بيداغوجيا اللعب

يرجع اللجوء إلى طريقة التعلم باللعب إلى مجموعة من الأسباب أبرزها أن ظاهرة اللعب تبدأ مبكرة عند الطفل وهو ما زال في مهده، وهي ضرورة أقوى من ضرورة الغذاء والماء والنوم، وإذا إعتقدناها هكذا، فلماذا هذا التناقض في سلوكنا تجاه الطفل، أحيانا نرحب بلعبه وكثيرا ما نحرمه منه؟

[1] بيداغوجيا النجاح: قراءة في المنطلقات والأهداف، المرجع السابق، **ص10**.

أحببنا أم كرهنا فالطفل يلعب، لذا علينا أن نستثمر لعبه تربويا على أوسع نطاق ممكن، من خلال توجيهه وإكسابه قيمة تربوية حتى يكون مدخلا وظيفيا لمسار تعليمي فعال. لقد أكدت البحوث التربوية أن الأطفال كثيرا ما يخبروننا بما يفكرون فيه وما يشعرون به من خلال لعبهم التمثيلي الحر واستعمالهم للدمى والمكعبات والألوان والصلصال وغيرها، ويعتبر اللعب وسيطا تربويا يعمل بدرجة كبيرة على تشكيل شخصية الطفل بأبعادها المختلفة، وهكذا فإن الألعاب التعليمية متى أحسن تخطيطها وتنظيمها والإشراف عليها تؤدي دورا فعالا في تنظيم التعلم. وللعب قيمة الكبيرة في إكساب المعرفة ومهارات التوصل إليها إذا ما أحسن استغلاله وتنظيمه. فماهي أهمية اللعب في حياة الطفل؟ وكيف يمكن إدماج اللعب في التعلم؟ وماهي تقنيات التعلم باللعب؟

أهمية اللعب في حياة الطفل:

يتميز اللعب عند الطفل بالتلقائية، فالطفل في هذه المرحلة يكون على طبيعته حينما يلعب بدون مسايرة لأية ضغوط اجتماعية، أي أن الطفل يلعب حينما يرغب وبالكيفية التي يريدها.لكن تتغير التلقائية في اللعب مع تطور نمو الطفل، بمعنى إذا كان الطفل في المراحل الأولى للنمو ينشغل بألعاب كثيرة، تلك

التي تثير اهتمامه وتبعث في نفسه الفرح، فإنه مع تطور نمو قدراته واهتمامه وخبراته يأخذ في لعب ألعاب معينة أكثر تنظيما وجذبا حسب ميولاته. والنتيجة أن هذا التحول في نشاط اللعب عند الطفل هو دليل على تغيرات كيفية في بنية الشخصية في التمكن من نفسه والسيطرة على بيئته.

فالطفل في لعبه يعيش طفولته من خلال اللعب ويتماهى مع أدواته وعناصره، ويستجيب لرموزه ومعانيه. أي أن اللعب بالنسبة للطفل حقيقة يعيشها بواقعه وخياله، لذلك فهي تظل آثار خبراته فيه حية متأصلة. ففي اللعب يعيش الطفل خبرة نموه، ومن اللعب يحمل معه ركائز هذا النمو للمراحل التالية. فاللعب له تأثير بالغ في النمو العقلي، وفي تشكيل شخصية الطفل. لذلك فإن تنمية شخصية الطفل ينبغي أن لا تقوم على استبعاد اللعب من حياته، بل على حسن تنظيمه بحيث يؤدي إلى تكوين الخصائص البنائية للطفل. فماهي الوظائف التي يمكن أن يحققها اللعب بالنسبة لنمو الطفل؟

إن اللعب يساعد على نمو الطفل في جميع النواحي الجسمية، والمعرفية، والانفعالية، والاجتماعية، ويساعده على التخلص من

انفعالاته وصراعاته، وعلى إعادة التكيف مع العالم المحيط به ومن أهم الوظائف التي يحققها اللعب نذكر:

1-الناحية الحركية: يؤدي اللعب دورا ضروريا على مستوى النشاط الحركي، فاللعب حينما يخضع للتنظيم الملائم، فإنه يخلق شروطا مواتية لنمو الأشكال المختلفة للنشاط الحركي عند الطفل. إن الطفل أثناء اللعب يستوعب المهارات الحركية المعقدة ويعمل جاهدا لتحسينها. وفي سياق اللعب، فإن الطفل يبدأ في تكوين اتجاهات معينة نحو كيانه الجسمي، وكيفية استخدامه لإمكانياته الجسمية.

بالإضافة إلى قيمة اللعب من الناحية الجسمية التي تتجلى في فاعلية البدن، فهناك أيضا فائدة على أنشطة الانتباه والتخيل والتفكير والإرادة وهي كلها مظاهر لتطور نمو عمليات النشاط النفسي عند الطفل.

2-الناحية المعرفية: يباشر اللعب دورا كبيرا في نمو النشاط العقلي المعرفي، فالطفل أثناء لعبه يقوم بعمليات معرفية: فهو يستطلع ويستكشف الألعاب التي يأتيه بها والده. فالطفل من خلال أنشطة اللعب يتعرف الأشكال والألوان والأحجام، وعلى وظائف كل لعبة. فالألعاب التي يقوم فيها الطفل بالاستكشاف تثري حياته

العقلية بمعارف عن العالم المحيط به. أي أن اللعب يساعد الطفل على أن يدرك العالم الذي يعيش فيه، وعلى أن يسيطر على البيئة التي يعيش فيها. ويمكن القول أنه كلما جمع الطفل معلومات من خلال لعبه الاستطلاعي، كلما يزداد اكتمال الصور الذهبية عن اللعبة التي يستخدمها. وكلما كان اللعب أكثر تعقيدا كلما ازدادت فرص جمع المعلومات عنها، وازدادت بالتالي اهتمامات الطفل بها، وهذا يؤدي إلى تنمية القدرات والخبرات المعرفية والابتدائية عنده.

3-الناحية الانفعالية: إن اللعب يهيئ للطفل فرصة للتحرر من القيود والالتزامات والأوامر والنواهي، لكي يعيش أحداثا كان يرغب في أن تحدث له. أي أن اللعب هو وسيلة يستخدمها الطفل لكي يحل التناقضات القائمة بينه وبين أسرته؛ كما أنه يهيئ الفرصة للطفل كي يتخلص من الصراعات التي يعانيها، وأن يخفف من حدة الإحباط الذي يعيشه. فاللعب في هذه المرحلة يؤدي إلى تفريغ الشحنات الانفعالية والمشاعر المحبطة التي قد يعاني منها الطفل. فالطفل في سياق اللعب يمارس إشباعا لدوافعه ورغباته المكبوتة التي لا تلقى إشباعا لها في الواقع، وبذلك يحقق الطفل ذاته وقدرته وسيطرته على البيئة من خلال اللعب.

4-الناحية الاجتماعية: يؤدي اللعب دورا أساسيا في نضج الطفل اجتماعيا واتزانه انفعاليا. إن الطفل يتعلم من لعبه مع الآخرين التعاون والمشاركة، وأن يكتسب مكانة مقبولة داخل الجماعة. إذ أن انخراط الطفل في أنشطة اللعب الجماعي يجعله يخفف من أنانيته ونزعة التركيز حول ذاته.

فمن خلال اللعب مع الاطفال الآخرين، يتعلم الطفل كيف يقيم علاقات اجتماعية، وكيف يواجه المواقف التي تحملها تلك العلاقات من التزامات ومسؤوليات وأدوار مختلفة.

والواقع أن تكوين السلوك الأخلاقي يستمد أصوله من الأنشطة المختلفة التي يمارسها الطفل في حياته الأولى ويستوعب الطفل، في فترة مبكرة من حياته، معايير السلوك الاجتماعي، من خلال اختلاطه مع غيره من الأطفال، داخل الأسرة، ويكتسب بالتالي، القدرة على التنظيم الواعي لسلوكه وفقا للمعايير والقيم المقبولة اجتماعيا. فمعايير السلوك الاجتماعي تتجسد في عملية تماهي الطفل مع اللعب والدور الذي يقوم به هذا الأخير. ويستند مضمون النظام الاخلاقي المعنوي للسلوك في اللعب على العلاقات المتبادلة بين الطفل والأشخاص المحيطين به. فخلف هذه العلاقات تكمن معايير معينة يبدأ الطفل في إدراكها وعيشها خلال لعبه. يمكن

القول إذن، إن الطفل في اللعب، وخاصة في سنواته الأولى، يشعر بذاته، ويبدأ في تكوين صورة أو مفهوم عن هذه الذات الواعية. هذا المفهوم عن الذات يتزايد في النمو والتطور باتساع خبرات الطفل وممارساته للأنشطة المختلفة التي يمارسها. وهكذا، فاللعب يعتبر شكلا رئيسيا لنشاط الطفل، حيث تتم من خلاله عملية نمو الذاكرة والإدراك والتفكير والتخيل والكلام والانفعالات والسلوك الخلقي.

و إن نمو هذه العمليات يتم عن طريق تعلم الطفل من الخبرات والممارسات التي يمر بها في حياته الطفولية. وهذه الخبرات التي يكتسبها الطفل تنمي فيه حب الاستطلاع والفاعلية ومعرفة العالم المحيط به.

أسلوب التعلم باللعب

يُعرّف اللعب بأنه نشاط موجه يقوم به الأطفال لتنمية سلوكهم وقدراتهم العقلية والجسمية والوجدانية، ويحقق في نفس الوقت المتعة والتسلية؛ وأسلوب التعلم باللعب هو استغلال أنشطة اللعب في اكتساب المعرفة الحقيقية وتقريب مبادئ العلم للأطفال وتوسيع آفاقهم المعرفية.

إن اللعب أداة تربوية تساعد في إحداث تفاعل الفرد مع عناصر البيئة لغرض التعلم وإنماء الشخصية والسلوك، كما يمثل وسيلة

تعليمية تقرب المفاهيم وتساعد التلاميذ في تمثل وإدراك معاني الأشياء، وهو كذلك أداة فعالة في تفريد التعلم وتنظيمه لمواجهة الفروق الفردية وتعليم الأطفال وفقا لإمكاناتهم وقدراتهم. اللعب طريقة علاجية يلجأ إليها المربون لمساعدتهم في حل بعض المشكلات التي يعاني منها بعض الأطفال. يشكل اللعب أداة تعبير وتواصل بين الأطفال، حيث تعمل الألعاب على تنشيط القدرات العقلية وتحسن الموهبة الإبداعية لدى الأطفال.

أنواع اللعب عند الأطفال: تتنوع أنشطة اللعب عند الأطفال من حيث شكلها ومضمونها وطريقتها، وهذا التنوع يعود إلى الاختلاف في مستويات نمو الأطفال وخصائصها في المراحل العمرية من جهة، وإلى الظروف الثقافية والاجتماعية المحيطة بالطفل من جهة أخرى، وعلى هذا يمكننا أن نصنف نماذج الألعاب عند الأطفال إلى الفئات التالية:

1-الألعاب التلقائية:

هي عبارة عن شكل أولي من أشكال اللعب، حيث يلعب الطفل حرا وبصورة تلقائية بعيدا عن القواعد المنظمة للعب. وهذا النوع من اللعب يكون في معظم الحالات إفراديا وليس جماعيا حيث يلعب كل طفل كما يريد. ويميل الطفل في مرحلة اللعب التلقائي

إلى التدمير وذلك بسبب نقص الاتزان الحسي الحركي، إذ يجذب الدمى بعنف ويرمي بها بعيدا. وعند نهاية العام الثاني من عمره يصبح هذا الشكل من اللعب أقل تلبية لحاجاته النمائية فيعرف تدريجيا ليفسح المجال أمام شكل آخر من أشكال اللعب.

2-الألعاب التمثيلية:

يتجلى هذا النوع من اللعب في تقمص لشخصيات الكبار مقلدا سلوكهم وأساليبهم الحياتية التي يراها الطفل وينفعل بها. تعتمد الألعاب التمثيلية-بالدرجة الأولى-على خيال الطفل الواسع ومقدرته الإبداعية، ويطلق على هذه الألعاب "الألعاب الإبداعية. ويتصف هذا النوع من اللعب بالإيهام أحيانا وبالواقع أحيانا أخرى إذ لا تقتصر الألعاب التمثيلية على نماذج الألعاب الخيالية الإيهامية فحسب بل تشمل ألعابا تمثيلية واقعية أيضا تترافق مع تطور نمو الطفل.

3-الألعاب التركيبية:

يظهر هذا الشكل من أشكال اللعب في سن الخامسة أو السادسة حيث يبدأ الطفل وضع الأشياء بجوار بعضها دون تخطيط مسبق فيكتشف مصادفة أن هذه الأشياء تمثل نموذجا لما يعرفه فيفرح لهذا الاكتشاف، ومع تطور الطفل النمائي يصبح

اللعب أقل إيهامية وأكثر بنائية على الرغم من اختلاف الأطفال في قدراتهم على البناء والتركيب.

ويعد اللعب التركيبي من المظاهر المميزة لنشاط اللعب في مرحلة الطفولة المتأخرة (10-12)، ويتضح ذلك في الألعاب المنزلية وتشييد السدود. فالأطفال الكبار يضعون خطة اللعبة ومحورها ويطلقون على اللاعبين أسماء معينة ويوجهون أسئلة لكل منهم حيث يصدرون من خلال الإجابات أحكاما على سلوك الشخصيات الأخرى ويقومونها. ونظرا لأهمية هذا النوع من الألعاب فقد اهتمت وسائل التكنولوجيا المعاصرة بإنتاج العديد من الألعاب التركيبية التي تتناسب مع مراحل نمو الطفل كبناء منزل أو مستشفى أو مدرسة أو نماذج للسيارات والقطارات من المعادن أو البلاستيك أو الخشب وغيرها.

4-الألعاب الفنية:

تدخل في نطاق الألعاب التركيبية وتتميز بأنها نشاط تعبيري فني ينبع من الوجدان والتذوق الجمالي، في حين تعتمد الألعاب التركيبية على شحذ الطاقات العقلية المعرفية لدى الطفل، ومن ضمن الألعاب الفنية رسوم الأطفال التي تعبر عن التألق الإبداعي عند الأطفال الذي يتجلى بالخربشة أو الشخطبة، هذا والرسم يعبر

عما يتجلى في عقل الطفل لحظة قيامه بهذا النشاط. ويعبر الأطفال في رسومهم عن موضوعات متنوعة تختلف باختلاف العمر. فبينما يعبر الصغار في رسومهم عن أشياء وأشخاص وحيوانات مألوفة في حياتهم نجد أنهم يركزون أكثر على رسوم الآلات والتعميمات ويتزايد اهتمامهم برسوم الأزهار والأشجار والمنازل مع تطور نموهم.

وتظهر الفروق بين الجنسين في رسوم الأطفال منذ وقت مبكر، فالصبيان لا يميلون إلى رسم الأشكال الإنسانية كالبنات ولكنهم يراعون النسب الجسمية أكثر منهن فبينما نجد أن الأطفال جميعهم يميلون إلى رسم الأشخاص من جنسهم ما بين سن الخامسة والحادية عشرة نجد أن البنات يبدأن في رسم أشكال تعبر أكثر عن الجنس الآخر بعد الحادية عشرة وتشتمل رسوم الأولاد على الطائرات والدبابات والمعارك، في حين تندر مثل هذه الرسوم عند البنات، ويمكن أن نرجع ذلك إلى أسلوب التربية والتفريق بين الصبيان والبنات من حيث الأنشطة التي يمارسونها والألعاب التي يقومون بها، ونؤكد أن ما يؤثر في نوعية الرسوم أيضا المستويات الاقتصادية والاجتماعية للأسر إلى جانب مستوى ذكاء الأطفال.

5-الألعاب الترويحية والرياضية:

يمارس الأطفال أنشطة أخرى من الألعاب الترويحية والبدنية التي تنعكس إيجابيا عليهم، فمنذ النصف الثاني من العام الأول من حياة الطفل يشد إلى بعض الألعاب البسيطة التي يشار إليها غالبا على أنها ألعاب الأم لأن الطفل يلعبها غالبا مع أمه وتعرف الطفولة انتقال أنواع من الألعاب من جيل لآخر مثل "لعبة الاستغماية" و"السوق" و"الثعلب فات" و"رن رن يا جرس" وغير ذلك من الألعاب التي تتواتر عبر الأجيال.

وفي سنوات ما قبل المدرسة يهتم الطفل باللعب مع الجيران حيث يتم اللعب ضمن جماعة غير محددة من الأطفال، يقلد بعضهم بعضا وينفذون أوامر قائد اللعبة وتعليماته، وألعاب هذه السن بسيطة وكثيرا ما تنشأ في الحال دون تخطيط مسبق، وتخضع هذه الألعاب للتعديل في أثناء الممارسة. وفي حوالي السنة الخامسة يحاول الطفل أن يختبر مهاراته بلعبة السير على الحواجز أو الحجل على قدم واحدة أو نط الحبل. وهذه الألعاب تتخذ طابعا فرديا أكثر منه جماعيا لأنها تفتقر إلى التنافس، بينما يتخلى الأطفال عن هذه الألعاب في سنوات ما قبل المراهقة

ويصبح الطابع التنافسي مميزا للألعاب حيث يصبح اهتماما لا متمركزا على التفوق والمهارة.

والألعاب الترويحية والرياضية لا تبعث على البهجة في نفس الطفل فحسب بل إنها ذات قيمة كبيرة في التنشئة الاجتماعية، فمن خلالها يتعلم الطفل الانسجام مع الآخرين وكيفية التعاون معهم في الأنشطة المختلفة ويؤكد (دي بوا 1952 ص370 – 371) على قيمة هذه الأنشطة في تنشئة الطفل وفقا لمعايير الصحة النفسية. فهذه الأنشطة تتحدى الطفل لكي ينمي مهارة أو يكون عادة في سياقها يستثار بالنصر ويبذل جهدا أكبر، وحينما لا يشترك الناس في صباهم في ألعاب رياضية فإنهم يحصلون على تقديرات منخفضة وفقا لمقاييس التكيف الاجتماعي والانفعالي للناجحين، فمثل هؤلاء الأشخاص كثيرا ما يتزعمون الشغب ويثيرون المتاعب لأنه لم تكن لديهم الفرصة لأن يتعلموا كيف يكسبون بتواضع أو يخسرون بشرف وبروح طيبة أو يتحملون التعب الجسمي في سبيل تحقيق الهدف. وباختصار، فإن أشخاصا كهؤلاء لا يحظون بميزة تعلم نظام الروح الرياضية الطيبة وهي لازمة للغاية لحياة سعيدة عند الكبار.

والواقع أن الألعاب الرياضية تحقق فوائد ملموسة فيما يتعلق بتعلم المهارات الحركية والاتزان الحركي والفاعلية الجسمية لا تقتصر على مظاهر النمو الجسمي السليم فقط بل تنعكس أيضا على تنشيط الأداء العقلي وعلى الشخصية بمجملها.

6-الألعاب الثقافية:

هي أساليب فعالة في تثقيف الطفل حيث يكتسب من خلالها معلومات وخبرات. ومن الألعاب الثقافية القراءة والبرامج الموجهة للأطفال عبر الإذاعة والتلفزيون والسينما ومسرح الأطفال وسنقتصر في مقامنا هذا على القراءة. إن الطفل الرضيع في العام الأول يجب أن يسمع غناء الكبار الذي يجلب له البهجة، وفي العام الثاني يحب الطفل أن ينظر إلى الكتب المصورة بألوان زاهية ويستمتع بالقصص التي تحكي عن هذه الصور، هذا إلى جانب ذلك تعد القراءة خبرة سارة للطفل الصغير وخاصة إذا كان جالسا في حضن أمه أو شخص عزيز عليه، كما يقول جيرسيلد.

وغالبا ما يميل الأطفال الصغار إلى القصص الواقعية بينما أن اتجاه الأم نحو الخيال له تأثير هام في تفضيل الطفل للقصص الواقعية أو الخيالية، ويفضل معظم الصغار القصص التي تدور حول الأشخاص والحيوانات المألوفة في حياتهم ويميلون إلى

القصص الكلاسيكية مثل: سندريلا، علي بابا والأربعين حرامي. كما يميلون إلى القصص العصرية التي تدور حول الفضاء والقصص الفكاهية والدرامية، ويميلون أيضا في سنوات ما قبل المدرسة بسبب ما يتصفون به من إحيائية إلى القصص التي تدور حول حيوانات تسلك سلوك الكائنات الإنسانية(ويلسون 1943). وتكشف الدراسات أن الميل نحو القراءة عند الطفل تختلف من مرحلة عمرية لأخرى في سنوات المدرسة، حيث يتحدد بموجبها أنماط الكتب التي يستخدمها. ففي حوالي السادسة أو السابعة يميل الطفل إلى قراءة القصص التي تدور حول الطبيعة والرياح والأشجار والطيور كما أنه يهتم بحكايات الجن أو الشخصيات الخرافية التي تكون قصيرة وبسيطة.

ويظهر اهتمام المراهقين بالكتب التي تتحدث عن الأبطال التاريخيين والخرافيين فبينما يهتم الأولاد في هذه السن بالاختراعات والمغامرات تهتم البنات بالكتب المتعلقة بالمنزل والحياة المدرسية والجامعية. والواقع أن حب الكتاب والقراءة تمثل أحد المقومات الأساسية التي تقوم عليها فاعلية النشاط العقلي لذا يتطلب ذلك تكوين عادات قرائية منذ الطفولة وأن تتأصل عند الأطفال مع انتقالهم من مرحلة عمرية إلى مرحلة أخرى.

شروط اللعبة:

-اختيار ألعاب لها أهداف تربوية محددة وفي نفس الوقت مثيرة وممتعة.

-أن تكون قواعد اللعبة التربوية سهلة وواضحة وغير معقدة.

-أن تكون اللعبة مناسبة لخبرات وقدرات وميول التلاميذ.

-أن يكون دور التلميذ/الطفل واضحا ومحددا في اللعبة.

-أن تكون اللعبة مستقاة من البيئة الاجتماعية للتلميذ.

-أن يشعر التلميذ بالحرية والاستقلالية في اللعب.

دور المدرس في أسلوب التعلم باللعب

- إجراء دراسة للألعاب والدمى المتوفرة في بيئة التلميذ.

-التخطيط السليم لاستغلال هذه الألعاب والنشاطات لخدمة أهداف تربوية تتناسب وقدرات واحتياجات الطفل.

-توضيح قواعد اللعبة للتلاميذ.

-ترتيب المجموعات وتحديد الأدوار لكل تلميذ.

-تقديم المساعدة والتدخل في الوقت المناسب.

-تقويم مدى فعالية اللعب في تحقيق الأهداف التي رسمها.

عاشرا: بيداغوجيا الإدماج

تعد بيداغوجيا الإدماج إطارا منهجيا لأجرأة المقاربة بالكفايات، أي أنها تقيم ترابطا، من جهة بين التوجهات والاختيارات التي يتبناها نظام تربوي معين، والتي تترجم إلى خطوات تعليمية أو تعلمية أو تقويمية مناسبة، ومن جهة ثانية بين الممارسات البيداغوجية التي توضحها تلك الخطوات.

إنها مقاربة منهاجية تستحضر المشروع المجتمعي لكل بلد، وتأخذ بعين الاعتبار قيمه المجتمعية، وتشجع على تبني اختيارات بيداغوجية مناسبة، تعمل على تقديم صيغ تنظيمية للتعلمات والتقويم داخل نظام تربوي، للوصول إلى ملمح التلميذ المنشود. وهي بهذا لا تتدخل في الغايات والمحتويات العامة للنظام التربوي، لكون ذلك أشد ارتباطا بالسياسة التربوية لبلد معين. إن دورها شبيه بصنيع المهندس، الذي يصمم مشروع بناء ملبيا اختيارات الزبون، بينما دور المقاول هو إنزال التصميم إلى أرض الواقع.

تروم هذه المقاربة تعزيز الاشتغال بالكفايات في تنظيم عمليات التعليم والتعلم، بحيث لا يكفي اكتساب المعارف والقيم والمهارات والقدرات المجزأة لاكتساب الكفاية، وإنما يحتاج المتعلم إلى التمرن على إدماج حصيلة التعلمات المكتسبة لمعالجة وضعيات مركبة

ودالة لتنمية كفاية إنجاز المهمة المطلوبة حسب مجال التعلم الذي ترتبط به الكفاية. ويعتمد التقويم في الوضعيات الإدماجية على وضعيات لها صلة بوضعيات التمرن، ولكنها جديدة بالنسبة للمتعلم تتطلب منه إدماج ما هو ملائم من المعارف والمهارات والقدرات والقيم التي اكتسبها لإنجاز المهمة أو المهمات المطلوبة في التقويم.

إحدا عشر: بيداغوجيا التقويم

يعد التقويم من الآليات الأساسية للمقاربة البيداغوجية، فالتقويم التربوي للمنجزات التربوية، من خلال الوقوف على مكامن القوة والخلل أو الضعف، ومدى التوافق بين البرامج والنتائج العملية، يمثل روح كل مقاربة بيداغوجية فعلية ترتكز بالأساس على وضع برامج عمل وتحديد الأولويات المركزية التي يجب الإنكباب عليها.

ومن دون تقويم علمي متكامل للعلاقات التربوية لا يمكن للمقاربة البيداغوجية أن تقوم بأدوارها المنوطة بها، مما يجعلها تسقط في العمل العشوائي غير المنظم، لأن النظام التربوي أصبح يراهن على التنمية المرتبطة بالمؤسسة التعليمية كعنصر أساسي إصلاحي في عملية التنشئة الاجتماعية. ويمثل التقويم غاية كل مقاربة شريطة تمكنه من الوقوف على مواطن أزمة التعلم، واختلال

العلاقة بين المؤسسة التعليمية والمتعلم، ودرجة اندماج المؤسسة التعليمية في المحيط، وبالتالي تشخيص دقيق للوضع التربوي وتقديم حلول ناجعة للخروج من الأزمة المعلنة. وهنا يأتي دور المقاربة البيداغوجية في رسم مسارات واتجاهات المدرس وهو يواجه عقبات الدرس و إكراهات المؤسسة ونجاعة التقويم، وكذا إكساب المتعلم المهارات والقدرات والامكانات الضرورية لبناء شخصيته المعول عليها مستقبلا.

وبذلك تقوم المقاربة البيداغوجية بتقويم تصور معين والربط بين النظري والعملي، ومن ثم ترتبط بممارسة استراتيجية مشروطة بتقديم حلول لمعضلات تربوية مركزية من قبيل إنجاز أنشطة لها علاقة باكتساب تعلمات أساسية، أو مواجهة مشكلات كالعنف المدرسي والفشل الدراسي.

وبهذا يحاول التقويم تلبية الحاجة إلى تحدي الصعاب المتعلقة بالتوفيق بين المضامين التي نريد التأكد من اكتسابها، وبين الكفايات التي نريد التأكد من درجة التحكم فيها. فالتقويم في ظل المقاربة بالكفايات يعتمد على وضعيات واستثمارات تستوجب من المتعلم إنتاجا يرتبط بالجدية أو بإنجاز مهمة مركبة وغير معتادة. وتتحدد هذه الوضعيات بواسطة الكفاية أو الكفايات التي يراد التأكد

من التحكم فيها، تلك الكفاية التي تحدد حسب الملمح المرغوب فيه.

إثنا عشر: فلسفة التنشيط

من المعروف أن التنشيط تقنية حركية إيجابية وديناميكية، تساهم في إخراج المتعلم من حالة السكون السلبية نحو حالة الفعل الإيجابي، وذلك عن طريق المساهمة والإبداع والابتكار والخلق، وإنجاز التصورات النظرية، وتفعيلها في الواقع الميداني، ليستفيد منها الآخرون. في هذه الورقة لن نتحدث عن تقنيات التنشيط بالتدقيق بقدر ما سنحاول إبراز العلاقة الوطيدة بينها وبين المقاربة بالكفايات.

فكم هي الأنشطة عديدة في مجال التربية والتعليم، لأن المؤسسة التربوية بمثابة مجتمع مصغر بجميع القضايا والمواضيع التي تؤرق المجتمع، والتي تؤرق المدرسة كذلك، مادامت هذه المؤسسة موجودة في حضن المجتمع المكبر. لذا تعمل هذه المدرسة على إدماج المتعلمين في المجتمع، ليكونوا مواطنين صالحين، ويصبحوا طاقات فاعلة نافعة للوطن والأمة على حد سواء.

ومن أهم الأنشطة التي يمكن أن يقوم بها الفضاء التربوي الإبداعي، يمكن الحديث عن النشاط التربوي، والنشاط الفني،

والنشاط الأدبي، والنشاط العلمي، والنشاط الثقافي، والنشاط الإيكولوجي (البيئي)، والنشاط الاجتماعي، والنشاط الاقتصادي، والنشاط الديني، والنشاط السياسي، والنشاط الإعلامي، والنشاط المدني، والنشاط الرياضي، والنشاط السياحي...الخ. وممارسة هذه الأنشطة في الفضاء المدرسي يتطلب تقنيات مناسبة حسب كل نشاط، منها حل المشكلات، العمل في مجموعات، المشروع البيداغوجي، تقنية فليبس، والعصف الذهني،.... وغيرها من التقنيات التي تجعل المتعلم يشارك، يحاول، يبدع، ويقدم منتوجا جديدا.

وعليه، فللتنشيط أهمية كبرى في مجال التربية والتعليم، لكونه يرفع من المردودية الثقافية والتحصيلية لدى المتمدرس، ويساهم في الحد من السلوكيات العدوانية، مع القضاء على التصرفات الشائنة لدى المتعلمين، كما يقلل من هيمنة بيداغوجيا الإلقاء والتلقين، ويعمل على خلق روح الإبداع، والميل نحو المشاركة الجماعية، والاشتغال في فريق تربوي.

ويمكن إخراج المؤسسة التعليمية الحالية، عبر عملية التنشيط الفردي والجماعي، من طابعها العسكري الجامد القائم على الانضباط والالتزام والتأديب والعقاب، إلى مؤسسة بيداغوجية

إيجابية فعالة صالحة ومواطنة، يحس فيها التلاميذ والمدرسون بالسعادة والطمأنينة والمودة والمحبة، ويساهم الكل فيها بشكل جماعي في بنائها ذهنيا ووجدانيا وحركيا، عن طريق خلق الأنشطة الأدبية والفنية والعلمية والتقنية والرياضية، يندمج فيها التلاميذ والأساتذة ورجال الإدارة وجمعيات الآباء ومجلس التدبير والمجتمع المدني.

ومن الضروري في فلسفة التنشيط الجديدة، وفي تصورات المقاربة بالكفايات، أن يتم تعويض طرائق الإلقاء والتلقين والتوجيه بطرائق بيداغوجية حيوية معاصرة فعالة، تقوم على الفكر التعاوني، وتفعيل بيداغوجية ديناميكية الجماعات، واعتماد التواصل الفعال المنتج، وتطبيق اللاتوجيهية، وتمثل البيداغوجية المؤسساتية، من أجل تحرير المتعلمين من شرنقة التموضع السلبي، والاستلاب المدمر، وقيود بيروقراطية القسم، وتخليصهم من أوامر المدرس المستبد، وتعويض كل ذلك بالمشاركة الديمقراطية القائمة على التنشيط والابتكار والإبداع.

أن هذا النوع من العمل يظل ناقصا بسب تأخر التطبيق الفعلي لمقتضيات الميثاق الوطني، الذي ينص على تشييد الدولة للمختبرات العلمية، والمحترفات الأدبية، والورشات الفنية،

والمقاولات التقنية، وخلق الأندية الرياضية داخل كل مؤسسة تعليمية على حدة. ويمكن للمؤسسة أن تقوم بذلك اعتمادا على نفقاتها ومواردها الذاتية في حالة تطبيق قانون سيكما(Sigma) الذي ينص عليه الميثاق الوطني المغربي للتربية والتكوين في المادة 149 ضمن المجال الخامس المتعلق بالتسيير والتدبير.

✓ **خاتمة**

المقاربة بالكفايات كاختيار بيداغوجي جاء تبعا لمجموعة من الوضعيات التي تراكمت عبر السنوات الماضية والتي أفقدت المدرسة قيمتها ومكانتها الاجتماعية، حيث أصبحت تنعت بالمؤسسة الفاشلة التي لم تعد تلبي حاجيات الأفراد والمجتمع ككل، وبذلك اتسعت الهوة يوما بعد يوم بين المدرسة والمجتمع. غير أن اعتماد المقاربة بالكفايات في الفلسفة التربوية المغربية يبقى بعيد المنال وذلك بالنظر إلى الحالة المزرية التي مازال يتخبط فيها المجتمع من مشاكل وأزمات وكذا الأعداد الهائلة من الطلبة من حاملي الشواهد الذين يتظاهرون أمام البرلمان باستمرار، والأمية الوظيفية التي تخترق كل مؤسسات الدولة. مما يجعل عدم التوافق بين أهداف المدرسة المغربية وسوق الشغل، هذا المرمى الذي تراهن عليه كل دول العالم المتطورة. فهل ستجد المنظومة التربوية لنفسها مخرجا من الخندق الذي تنغمس فيه يوما بعد يوما أم أنها ستبقى حبيسة التبعية لمصلحة السياسات الكبرى في البلاد التي لا تتوافق مع ماهو تربوي؟

خاتمة عامة

تلعب التربية دورا مهما في الحراك الاجتماعي والانتقال المهني، وهذا يؤثر في تطور وتقدم المجتمع. فلا يمكن الحديث عن تنمية دون الحديث عن التربية. فهي أساس التنمية وركيزتها، فالمفهومان لابد أن يتقاطعا في نقطة واحدة وأن تتحد مسيرتهما على خط تصاعدي في حركة التطور. و إذا لم يحصل التفاعل والانسجام بين التنمية والتكوين الدراسي للطفل فلا يمكن الحديث عن المستقبل. لأن الطفل لازال في نظرة مجتمعنا مجرد مخلوق بريء يدخل السرور ويثري الحياة الزوجية بنكهة خاصة، الطفل في مجتمعنا الحالي لم يرق في وجداننا إلى ذلك المستوى المطلوب ليصبح قضية وهاجسا.

إن دراسة من هذا النوع حول التربية وعلاقتها التفاعلية مع التنمية، والتي تنتمي إلى حقل السوسيولوجيا عامة ليست بالأمر السهل، وذلك لانعدام الدراسات الجادة في الميدان في مجتمعنا، حول الطفل والتربية، وليس من المنظور البيداغوجي والاستراتيجيات المفاهيمية التعليمية، كما يرى ذلك علماء التربية، بل يجب أن تدرس و تؤخذ بعين الاعتبار، ليس فقط ميكانيزمات التلقين وكيفية التعليم، ولكن كل ما يتعلق بالمؤسسات التي تؤثر

من بعيد أو قريب على تنشئة الطفل، و سوسيولوجيا التربية هو ذلك العلم الذي يطبق مبادئ علم الاجتماع على التربية ويعتبر أن التربية تمارس تأثيراتها لا في المدرسة وحدها ولكن من خلال مؤسسات اجتماعية أخرى متعددة مثل الأسرة والبيئة المحلية والمجتمع القومي وما يوجد فيه من وسائط ثقافية أخرى. وميدان سوسيولوجيا التربية يتميز بالانفتاح والنقد والتساؤل المنظم حول الشروط السوسيوثقافية العلمية لاكتساب المعرفة ومن هنا نصل إلى القول بأن البحث في التربية يتجه نحو وضع المؤسسة التعليمية والأسرية وغيرهما من القنوات التربوية موضع تساؤل مستمر.

بهذا المعنى، يمكن أن نصوغ مجموعة من التوصيات التي نراها عصارة دراستنا هذه، وهي كالتالي:

✓ التربية تؤثر في جوانب التنمية سواء كانت اقتصادية أو اجتماعية، وتتأثر بها، فكلما زاد الاهتمام والاستثمار في التربية كلما تسارعت خطى ووتيرة التنمية، وكلما كانت مخرجات التربية جيدة كلما كان له الأثر الإيجابي في المسيرة التنموية في البلد، وكلما كانت المخرجات رديئة كلما أدى ذلك إلى تأخر وانكماش التنمية بجميع جوانبها المختلفة.

✓ تقوم التربية بالكشف عن مواهب وقدرات و استعدادات الأفراد ورعايتها وتقديمها للمجتمع للانتفاع بها.

✓ تلعب التربية دورا أساسيا في إعداد القوى العاملة المؤهلة لتيسير عجلة التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

✓ التربية عامل أساسي من عوامل النمو الاقتصادي وهي أكبر أثر من رأس المال المادي.

✓ الحديث عن تطوير قدرات الإنسان لابد أن يحيلنا إلى التساؤل عن حاجات هذا الإنسان، على اعتبار أن هذه الحاجات تتطور بشكل عام، بمعنى أن هناك حاجات طبيعية تفرضها طبيعة الإنسان، وحاجات تفرضها درجة التطور الحاصل في المجتمعات.

المصادر والمراجع

✓ **مصادر وطنية ووثائق صادرة عن الوزارة:**

-الميثاق الوطني للتربية والتكوين، يناير 2000.
-الكتاب الأبيض.
-المذكرات والمرجعيات الخاصة بالتقويم.
-المذكرات الخاصة بالتربية على حقوق الانسان.
-دليل الحياة المدرسية، 2008.
-مشروع المؤسسة، 2008.
-الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي 2009.
-دليل بيداغوجي للتربية على حقوق الطفل، ديسمبر 2001.
-مصوغة تكوينية، المقاربات والبيداغوجيات الحديثة، أبريل 2006.
-مذكرة رقم 60 ،24 أبريل 2008، الدخول المدرسي 2008-2009.

✓ **تقارير ودراسات ودلائل وطنية:**

-تقرير اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين 2005/2004.
-تقرير المجلس الأعلى للتعليم، 2008.
-اتفاقية حقوق الطفل. الفقرة الأولى من المادة 19.
-نشرة الاتصال الخاص بالبرنامج الوطني للتربية على حقوق الإنسان، خاص بمنهاج التربية على حقوق الإنسان، العدد 1-2، مطابع ميثاق المغرب، مارس، يونيو 1998.
-تقرير التنمية البشرية الصادر عن الأمم المتحدة 2001.
-الدليل المرجعي في التربية السكانية، الطبعة الثانية، مطبعة النجاح الجديدة، 1996.

✓ **مراجع باللغة العربية**

-القرآن الكريم
-ابن منظور، لسان العرب، دار صادر للطباعة و النشر، بيروت، لبنان، 1990.
-الجندي، عادل السيد محمد، الإدارة والتخطيط التعليمي والاستراتيجي، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، الرياض، 2003.
-الدستور المغربي، 2011.

-الصديق الصادقي العماري، التربية على المواطنة وحقوق الإنسان مشروع تكوين مواطن الغد، مجلة علوم التربية، العدد 59، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، أبريل 2014.
-الصديق الصادقي العماري، كتاب مشترك بعنوان: كراسات تربوية، إشراف وتقديم: ذ. الصديق الصادقي العماري، مطبعة بنلفيه، الرشيدية، 2013.
- المرصد الوطني لحقوق الطفل، الأطفال ضحايا سوء المعاملة، 25 مايو 1999.
-المصطفى تكاني، مجالس المؤسسة: التأطير والتدبير التربوي والإداري بالمؤسسة التعليمية، منشورات صدى التضامن، المغرب.
-بدوي احمد زكي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، بيروت، مكتبة لبنان،1997.
-بنيامين س. بلوم، صنافات الأهداف البيداغوجية المجال العقلي، ترجمة محمد أيت موحى، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1995.
-خالد المير وآخرون، سلسلة علوم التربية10-9.
-عبد القادر العذري، المبادرة الوطنية للتنمية البشرية، جريدة الاتحاد الاشتراكي، 20 شتنبر 2005.
-عبد الرحمان التومي، الكفايات وتحديات الجودة، الطبعة الأولى، أكتوبر 2005.
-ديفيد جونسون وآخرون، التعلم التعاوني، ترجمة : مدارس الظهران الأهلية، السعودية، منشورات دار الكتاب التربوي، 2008.
-سلسلة التكوين التربوي، العدد 1، طبعة97-98.
-فريديريك هاريسون، الموارد البشرية والتنمية، ترجمة سعيد عبد العزيز، معهد التخطيط القومي، القاهرة، 1984.
-فليب جونيير، الكفايات والسوسيوبنائية، إطار نظري، مكتبة المدارس، الدار البيضاء 2005.
-لورنس و ألان فرنيو، الخطاب الديداكتيكي أسئلة و رهانات، ترجمة عبد اللطيف المودني و عز الدين الخطابي، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2003.
-ماجد أبو زنط وعثمان غنيم، التنمية المستدامة إطار فكري، المنارة، المجلد 12، العدد 1، 2006.

-محمد، أحمد علي الحاج، التخطيط التربوي إطار لمدخل تنموي جديد، دار المناهج، عمان، الأردن. 2000.
-محمد مصطفى القباج، التربية والثقافة في زمن العولمة، سلسلة المعرفة للجميع، الطبعة 1، العدد 24، 2002.
-مصطفى محسن، مدرسة المستقبل: رهان الإصلاح التربوي في عالم متغير، سلسلة شرفات، عدد 26، منشورات الزمن، 2009.
-مصطفى ناصف، عالم المعرفة، نظريات التعلم دراسة مقارنة، يناير1978.
-وولتر وستيس، تاريخ الفلسفة اليونانية، ترجمة مجاهد عبد المنعم مجاهد، الطبعة 2،2005.

المراجع باللغة الأجنبية

- ✓ Bernard Rey, Les competences transversales en Question, ESF, Paris, 1996.
- ✓ De ketele et Chabchoub ،comment améliorer la qualité de l'enseignement de base، publication de l'UNICEF Tunis 1999.
- ✓ Emile Durkheim ,Education et sociologie, ed P.U.f col le sociologue, paris 1973.
- ✓ Jacques Tardif, Le transfert des apprentissages, editions Logiques, Montreal (Quebec), 1999.
- ✓ Jonnaert, Ph., Barrette, J, Boufrahi, S., Masciotra, D. «Contribution critique au développement des programmes d'études: compétences, constructivisme et interdisciplinarité», *Revue des sciences de l'éducation.* 2005.
- ✓ Le Boterf, G, *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Éditions d'Organisation, 1995.
- ✓ Lief Josef, Phylosophie de l'education, vocabulaire technique et critique de la pédagogie et des sciences de l'éducation, paris delagrave.1974.

- ✓ Michel Develay, in Pedagogie collegiale, Vol. 9, n°1, Quebec, octobre 1995.
- ✓ Perrenoud, Ph, *L'école saisie par les compétences*, in Bosman, C., Gerard, F.-M. et Roegiers, X. (dir.) Quel avenir pour les compétences?, Bruxelles. De Boeck, 2000.
- ✓ Pédagogie: dictionnaire des mot clés…1997.
- ✓ Philippe Jonnaert, propos rapportes par Claude Gauvreau in Les defis de l´approche par competences, Journal de l´UQAM, volume XXXIII, n° 15, 16 avril 2007.
- ✓ Philippe Perrenoud, In Vie pedagogique, n° 112, septembre- octobre 1999.
- ✓ Raymond Boudon, «L'inégalité des chances, la mobilité sociale dans les sociétés industrielles», Ed. Armand colin, paris 1978.
- ✓ Roegiers, X, L'approche par compétences dans le monde : entre uniformisation et différenciation, entre équité et inéquité – in les clés de la gestion scolaire : INDIRECT / hors série, 2008.
- ✓ Romainville, M., *Les implications didactiques de l'approche par compétences, Enjeux, 2001.*
- ✓ Roegiers, X,2000, la pédagogie de l'integration en bref, Rabat, Mars 2006.
- ✓ Xavier Roegiers, Une pedagogie de l'integration, Competences et integration des acquis dans l'enseignement, De Boeck, Bruxelles, 2000.

المحتويات

تقديم.. 04
مقدمة الكتاب 08

الفصل الأول

التنشئة الاجتماعية ودورها في تكوين السلوك الإبداعي

تقديم.....13
أولا: مفهوم التنشئة الاجتماعية.....14
ثانيا: الأسرة، المدرسة والمجتمع: أية علاقة؟.....17
ثالثا: أنواع التنشئة الاجتماعية.....22
رابعا: مؤسسات التنشئة الاجتماعية.....27
خامسا: أساسيات التنشئة الاجتماعية.....33
سادسا: آليات التنشئة الاجتماعية.....37
سابعا: العلاقة بين التفكير الإبداعي والتنشئة الاجتماعية.....42
ثامنا: بعض الأنماط الخاطئة في التنشئة الاجتماعية.....44
خاتمة.....50

الفصل الثاني

المدرسة المغربية وسؤال التنمية

تقديم.....52
أولا: المدرسة و وظائفها.....53
ثانيا: المدرسة المغربية ورهانات التنمية.....60

ثالثا: واقع الحال في منظومتنا التعليمية.....63
رابعا: تحديات المدرسة المغربية في مجتمع متغير.....66
خامسا: حول مفهوم التنمية و أهم مقوماتها.....68
سادسا: العلاقة بين التربية والتنمية.....77
سابعا: التخطيط التربوي الاستراتيجي والتنمية.....81
ثامنا: المدرسة المغربية والتخطيط المدرسي الاستراتيجي.....86
تاسعا: مجلس تدبير المؤسسة كآلية للتخطيط والتدبير الإداري..93
عاشرا: مدير المؤسسة والقيادة التربوية.....101
خاتمة.....104

الفصل الثالث

المدرسة المغربية والتربية على القيم

تقديم.....106
أولا: حول مفهوم القيم.....107
ثانيا: روافد تكوين القيم ومصادر اشتقاقها.....109
ثالثا: علاقة التربية بمنظومة القيم.....110
رابعا: المدرسة المغربية وأزمة القيم.....113
خامسا: الأطر المرجعية لاعتماد التربية على القيم.....117
سادسا: التربية على قيم العقيدة الإسلامية.....122

سابعا: التربية على قيم حقوق الإنسان.....124
ثامنا: التربية على قيم المواطنة.....132
تاسعا: التربية على قيم الديمقراطية.....141
عشرا: حق الطفل في الحماية من سوء المعاملة.....143
إحدا عشر: نموذج نشاط داخل القسم للتربية على القيم.....146
خاتمة.....148

الفصل الرابع

سوسيولوجيا التمايز أمام التربية ومعيقات التنمية

تقديم.....152
أولا: سيولوجيا التربية كفرع من فروع علم الاجتماع.....153
ثانيا: محركات اللامساواة أمام التربية.....156
خاتمة.....164

الفصل الخامس

المبادئ الأساسية للمقاربة بالكفايات

تقديم.....167
أولا: المقاربة البيداغوجية.....168
ثانيا: المقاربة البيداغوجية والوظيفة التربوية.....170
ثالثا: بيداغوجيا الأهداف.....175
رابعا: أين نحن من بيداغوجيا الأهداف؟.....180

خامسا: دواعي اعتماد المقاربة بالكفايات.....181
سادسا: حول مفهوم الكفاية.....188
سابعا: تصنيف الكفايات.....192
ثامنا: مميزات الكفاية.....198
تاسعا: صياغة الكفاية.....200
عشرا: مفاهيم مركزية في المقاربة بالكفايات.....202
إحدا عشر: الوضعية التعليمية–التعلمية وبناء الكفاية.....209
إثنا عشر: شروط صياغة الوضعية التعلمية.....211
ثلاثة عشر: الوضعية–المسألة.....212
أربعة عشر: الأنشطة المدمجة شرط آخر لبناء الكفاية.....215
خمسة عشر: الكفاية والأهداف التعلمية.....216
خاتمة.....218

الفصل السادس

المرجعيات النظرية والبيداغوجية للمقاربة بالكفايات

تقديم.....221
أولا: نظرية الذكاءات المتعددة.....221
ثانيا: نظريات التعلم.....224
ثالثا: بيداغوجيا حل المشكلات.....234

رابعا: البيداغوجيا الفارقية.....238
خامسا: بيداغوجيا الخطأ.....241
سادسا: بيداغوجيا المشروع.....244
سابعا: بيداغوجيا التعاقد.....247
ثامنا: بيداغوجيا التحكم.....253
تاسعا: بيداغوجيا اللعب.....255
عاشرا: بيداغوجيا الإدماج.....271
إحدا عشر: بيداغوجيا التقويم.....272
إثنا عشر: فلسفة التنشيط.....274
خاتمة.....278
خاتمة عامة.....279
المصادر والمراجع.....282

تم الطبع بمطابع أفريقيا الشرق 2015
159مكرر، شارع يعقوب المنصور، الدار البيضاء
الهاتف: 04 95 25 0522 /0522259813
الفاكس: 20 29 25 0522 /0522440080
مكتب التصفيف الفني:
39 زنقة علي بن أبي طالب–الدار البيضاء.
الهاتف: 53 67 29 0522 :الفاكس: 0522483872
البريد الإليكتروني: E–Mail: africorient@yahoo.fr
www.afrique–orient.com