

†.ΧΗΛΞ† | ΗΕΥΟΞΘ
†.Ε.Π.Θ† | %ΘΧΕΞ %!Ε%Ο
Λ %ΘΘΗΕΛ ο.ΕΖΠ.Ο% Λ †%||%†



المملكة المغربية
وزارة التربية الوطنية
والتعليم الأولي والرياضة

المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين
الدار البيضاء-مكبات

RSIEF

المجلة العلمية الدولية
للتربية والتكوين

مجلد 7 عدد 1 مارس 2025

مدير المجلة

المفضل دوح، مدير المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، الدار البيضاء-سطات

هيئة النشر والتحرير

- ♦ جمال بندحمان، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، الدار البيضاء-سطات.
- ♦ جواد التغزاز، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، الدار البيضاء-سطات
- ♦ عبد السلام ميلي، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، الرباط-سلا-القنيطرة.
- ♦ لحسن التوبي، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، الدار البيضاء-سطات.
- ♦ المصطفى المومن، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، الدار البيضاء-سطات.

اللجنة العلمية لهذا العدد

- ♦ بشري كورجة، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، الدار البيضاء-سطات.
- ♦ جمال بندحمان، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، الدار البيضاء-سطات.
- ♦ جواد التغزاز، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، الدار البيضاء-سطات
- ♦ خالد هتاف، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، الدار البيضاء-سطات.
- ♦ سعيد أبوحنيقة، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، الدار البيضاء-سطات.
- ♦ سعيد الجمالي، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، الدار البيضاء-سطات.
- ♦ عبد السلام ربحان، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، الدار البيضاء-سطات.
- ♦ عبد السلام ميلي، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، الرباط-سلا-القنيطرة.
- ♦ لحسن التوبي، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، الدار البيضاء-سطات.
- ♦ مليكة اتریشان، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، الدار البيضاء-سطات.
- ♦ الميلود عثمان، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، الدار البيضاء-سطات.

رقم الإيداع القانوني: 2017PE0042

ISSN: 2550-5246

المجلة متاحة مجاناً على الموقع الإلكتروني التالي:

<https://www.crmefcasablancasettat.ma>

تقديم المجلة

إن المجلة العلمية الدولية للتربية والتكوين مجلة بحثية دولية تصدر عن المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الدار البيضاء- سطات.

تروم المجلة بلوغ جملة من الأهداف، وتتحدد كالاتي:

- إثارة النقاش العلمي الرصين حول أسئلة وإشكالات متصلة بالتربية والتعليم والتكوين الأساس والمستمر لأطر التدريس والإدارة والتقنيين؛
- تعرف نتائج أبحاث الفرق والمختبرات البحثية في مجال التربية والتكوين؛
- تقاسم التجارب والممارسات التعليمية والتكوينية؛
- استكشاف خطوات نوعية، بغرض تطوير الممارسات التعليمية والتكوينية وتجويدها.

وتنشر المجلة موادها باللغتين العربية والفرنسية، وتصدر مرتين في السنة.

قواعد النشر

تُصاغ المواد المقدمة للنشر في المجلة باللغة العربية أو الفرنسية، ويجب أن تتقيد بالشروط الآتية:

- كتابة عنوان الدراسة، واسم الباحث، ولقبه العلمي، وتخصصه، وبريده الإلكتروني؛
- على مستوى حجم النص يجب ألا يتعدى 10000 كلمة، ويكون مصحوبا بملخص من 200 إلى 300 كلمة، مع تحديد أربع أو خمس كلمات مفتاح؛
- استيفاء البحث لجملة من الضوابط، كالإشارة إلى الإطار النظري، والإشكالية، والمنهجية، وعرض النتائج المتوصل إليها، وتوثيق الإحالات المرجعية؛

يُشترط في الإسهامات المُقترحة أن تكون مطبوعة بمعالج الكلمات Word، ويجب أن تُرسل إلى البريد الإلكتروني: rsief.crmef@gmail.com، وتحترم القواعد المنصوص عليها في المجلة

العلمية الدولية للتربية والتكوين، الواردة في العنوان الآتي:

<https://www.crmefcasablancasettat.ma>

الفهرس

- تأثير التكوين عن بعد في اكتساب الكفايات المهنية للمدرسين.....7
- بنيونس بطوي، جواد التغزاز، لحسن توبي، جمال بندحمان، محمد الذهبي
- إنتاج الوسائل والحوامل الديدانكتيكية من مواد البيئة المحلية ومخلفات الاستعمالات اليومية.....19
- خديجة جبارة، أحمد جامع، بوشعيب شرادي، عمر زهور
- توظيف الوسائل الديدانكتيكية بالمختبرات العلمية في عملية التعليم والتعلم بين متطلبات تنزيل المنهاج الدراسي...31
- عز الدين عاطي، جواد التغزاز، خديجة القباني، عبيودي محمد، رشيد شرواقي
- دراسة تشخيصية وتحليلية ونقدية لواقع تدبير المتلاشيات بالمؤسسات التعليمية التابعة للأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة الدار البيضاء - سطات 49
- عفاف السعداوي، عزيز بوخير، مارية بؤنيس، أمال الفارسي، حميد النبدي
- إدماج المهارات الحياتية في الأنشطة الصفية في تدريس اللغتين العربية والفرنسية بالثانوي.....67
- أحمد نضيف، أحمد رزيق، فوزية البيض، عبد السلام وبن عيسى، ثورية اجنايني
- عوائق تنزيل مخطط التربية الدامجة في المنظومة التربوية: مقارنة ميدانية.....85
- م. بؤنيس، ع. السعداوي، ع. بوخير، ع. بن قدور، ع. بطار
- خلايا الإنصات والوساطة ودورها في التصدي للسلوكات المشينة بالوسط المدرسي: ظاهرة العنف نموذجا 95
- المصطفى المومن
- موظفو وزارة التربية الوطنية بين تكريس الحقوق والضمانات ورهان تحقيق الأمن الوظيفي.....113
- الحسين هلال
- نحو نموذج تركيبي لمهارات التفكير الناقد: دراسة تحليلية مقارنة.....123
- زينب رحال

تأثير التكوين عن بعد في اكتساب الكفايات المهنية للمدرسين

بنيونس بطوي، جواد التفزاز، لحسن توي، جمال بندحان، محمد الذهبي

فريق تحليل وتحسين ممارسات التدريس في العلوم،

بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الدار البيضاء - سطات، بالمغرب

المخلص:

تروم هذه الدراسة وصف واقع التكوين عن بعد بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين خلال فترة جائحة كورونا، برصد أثره في اكتساب المدرسين للكفايات المهنية، وتحديد نوع الممارسات التكوينية التي هيمنت أثناء سيرورة تكوينهم، ودرجة إلمام المعنيين بالتكوين بأدواته، ونمط التكوين المتوسل به، ونوع المنصات والتطبيقات المعتمدة، والصعوبات التي اعترضت جريانه. وقد أجري البحث على عينة من جهات مختلفة، متوسلا بأداتي الاستمارة والمقابلة. وانتهت الدراسة إلى أن أغلبية أفراد عينة البحث مؤهلون للتفاعل الإيجابي مع التكوين عن بعد. كما سجلت الدراسة أن نمط التكوين التفاعلي المتزامن ظل مهيمنًا على تكوين فوج 2021، في حين استحكم نمط التكوين غير التفاعلي على فوج 2020. فضلًا عن ذلك بينت الدراسة ضعف الاطلاع على المسابقات الموضوعية على منصة E-Takwine. كما رصدت جملة من الصعوبات التي اعترضت المستفيدين من التكوين، وقدمت مجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: التكوين عن بعد - التعليم عن بعد - المساق - البيداغوجيا المعكوسة - أنماط التكوين - منصات التكوين.

مقدمة:

تجزم الكثير من الأعمال في مجال سوسيولوجية الشغل بأن جل المهن المرتبطة بالإنسان عرفت تحولًا ملحوظًا، لا يمكن فصله عن التحولات العامة، التي شهدتها المجتمعات في جوانبها المعرفية والمطلبية والاضطرارية، ولعل ما يؤكد ذلك هو ما عاشه العالم بعد جائحة كورونا، التي طرحت تحديات كبرى ذات صلة

باستمرار العيش البشري، وكيفية تكييفه مع إكراهات القاهرة وشاملة. لم يسلم عالم التربية والتكوين من هذا التأثير، خاصة بعد اتساع دائرة المطالب المجتمعية، التي ما فتئت تراهن على مُدرس(ة) مهني يقوى على مواجهة المواقف والوضعية المركبة التي تعترضه في حياته المهنية، والانخراط بإيجابية في الواقع الخائلي Virtual reality أو عصر المعلومات، وما لزم عنه من "انفجار معرفي".¹

كان من الطبيعي أن تواجه منظومة التكوين جملة من الأسئلة، المتعلقة بعدة تكوينية، تتيح تمهين المدرسين والمدرسات، وتستحضر فضاءين متكاملين: الأول يتم داخل مؤسسات التكوين، ويكون مداره حول جملة من المعارف التخصصية، والمعارف البيداغوجية والديداكتيكية، (المتعلقة بكيفية تنظيم ظروف التعلم)؛ والثاني يحصل داخل الفصل، ويستهدف بالدرجة الأولى تطوير "معرفة التصرف" Savoir-agir، انطلاقًا من قاعدة من المعارف العقلانية سواء تلك المستمدة من العلم أو الممارسات. غير أن تحدي الواقع الجديد خاصة بعد الجائحة، جعل الفعل التكويني مدعوا إلى الخروج من منطق البعد المحلي (Délocaliser) سواء على مستوى الزمن أو المكان (أحمد شبشوب 2007)² ومطالبًا بالتوسع في استخدام تكنولوجيا المعلومات، باعتقاد التكوين عن بعد. وهو صنيع وفر إمكانية التعلم والتكوين بمراعاة إيقاعات المستفيد من التكوين وقدراته، في استقلالية عن القيود التي تفرضها الفضاءات التقليدية، بل إنه اختار يزيد من فعالية التعلم، ويُقلل من الوقت اللازم للتدريب ومن تكلفته (Guckel et Ziemer 2002).³

لم يكن ممكنًا، إذن، أن تتجاف مؤسسات التكوين عن الإمكانات التي يوفرها التكوين عن بعد، وأن تظل منحصرة في

L'agir innovatif Entre créativité et formation. Erancois cros. DE boeck. p:47

³ نقلا عن حسن دومي وقسيم الشناق (2008) معوقات التعلم الإلكتروني في مادة الفيزياء من وجهة نظر المعلمين والطلبة. مجلة العلوم التربوية والنفسية المجلد 9 العدد 2 يونيو 2008. ص: 165

¹ نبيل علي (2001) الثقافة العربية وعصر المعلومات. سلسلة عالم المعرفة. العدد 276. الكويت. ص. 309

² Ahmed Chabchoub (2007) Les technologies de l'information et de la communication transforment-elles la professionnalité des enseignants? Le cas des assistants universitaires tunisiens. Dans

ثم ازداد التطور باستثمار الطفرة التكنولوجية ووسائل الإعلام الحديثة، والتطورات التقنية التي واكبت اتساع الأنترنت، من خلال شبكات التواصل الاجتماعي والمواقع الإلكترونية والمساحات المتخصصة، مما سمح بالانفتاح على فئات عريضة، تحققت معه مبادئ تعميم المعرفة، والإنصاف في توزيعها، فعجز معه التكوين الحضوري عن بلوغها.

هكذا وفر التعليم عن بعد آفاقاً عدة وجديدة في مجال التعلم، وأصبح يتيح للفرد إمكانيات التعلم في أي وقت، ومن أي موقع، وفي أي مكان. غير أن الباراديكم البيداغوجي الذي استحكم في هذا التعليم لم يبتعد، في بعض الممارسات، عن النموذج التقليدي القائم على تبليغ المعرفة من دون توفير أسباب جعل المستفيد من التكوين عنصراً فاعلاً ومساهماً في بنائها، ولم تُهيأ شروط حصول التفاعل بين الطالب والمُدرس. وبهذا أضحي الحديث وارداً عن "طريقة أحادية" (One way) أو طريقة (Top down).

وبظهور الشبكة العنكبوتية العالمية (الويب 2.0)⁴، أصبح ممكناً جعل التعليم عن بعد يقوم على مبدأ التفاعل بين طرفي العملية التكوينية، وذلك من خلال تفعيل المنتديات (Forums) بين الطلبة فيما بينهم، أو بين الأساتذة والطلبة، الأمر الذي أتاح تبادل التعليقات والآراء والإضافات، كما وفر إمكانية إجراء التمارين عن بعد، وتلقي حلول لها. يتميز هذا النظام التكويني بجملة من الخصائص من أهمها أنه يركز على مبدأ التسجيل، إذ لا يُسمح لغير المسجلين بالاطلاع وتصفح الدروس، كما تخصصت مؤسسات جامعية في هذا النوع من التكوين حتى عُرفت باسم يُميزها عن غيرها، (أي الجامعات المفتوحة Open University)، واعتمدت نظاماً إرشادياً قائماً على منطق التكوين عن بعد (يوميرول وأخيرين 2014 ص:3).

لم تبتعد مؤسسات التكوين في بلادنا عن هذا الواقع الجديد، بل انخرطت في سيرة التجديد خاصة على مستوى التوسع في استخدام تكنولوجيا المعلومات، ففي هذا الإطار، عمل المركز الوطني للتجديد التربوي والتجريب، قسم التعليم عن بعد، على إطلاق منصة التكوين عن بعد، تستهدف تطوير الكفايات المهنية للأساتذة المتدربين، تمكّنهم من "التدريس باحترافية من جهة، ومن تبوؤ مكانتهم الطبيعية كمربين وفاعلين اجتماعيين من جهة

الصيغ التقليدية التي دأبت المؤسسات التكوينية على اجتارها عبر الزمن. من هذا المنطلق سعت الكثير من مؤسسات التكوين العليا، من بينها المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، إلى استثمار آليات التكوين عن بعد، خاصة على مستوى المواقع Web والمنصات والشبكات الاجتماعية.

من هذا المنطلق تتحدد أهمية هذا البحث، فهو يوفر مؤشرات، تسمح بإصدار أحكام موضوعية حول جودة التكوين عن بعد بمراكز التكوين، في علاقته بالكفايات المهنية، كما يُخول الوقوف عند مختلف العوائق التي قد تحول دون الاستخدام الأمثل له.

♦ السياق

يصعب النظر إلى التكوين عن بعد باعتباره ممارسة معزولة عن سياق تاريخي، حيث إن بدايته ارتبطت بممارسة تكوينية، سادت في مؤسسات جامعية أو عليا غربية، وهي ممارسات لم تبتعد كثيراً عن جوهر التكوين بواسطة المساق Mooc، إذ كانت تُقدم، في البداية، دروساً عبر المذياع لفائدة الطلبة، ثم تغيرت الوسائل المتوسل بها ليصبح التلفاز الأداة الرئيسة في تبليغ المعرفة. كما اعتمدت المراسلة عبر البريد العادي، إذ كانت تُرسل بموجبه التسجيلات المسموعة أو المرئية إلى الطلبة المسجلين. لكن تبقى أهم سمة تُميز التكوين خلال هذه المحطة هي افتقاده إلى مبدأ التفاعل بين طرفي العملية التكوينية (المرسل والمستقبل)، إذ يُحصر دور الطالب في الاستقبال السلبي. (يوميرول وأخيرين 2014 ص:2)

ومع تطور الأنترنت، وشيوع استخدامه وظهور عدة مساحات وتطبيقات، تم استثمار المساق في مجال التكوين، سنة (2008)، وتحديداً في الولايات المتحدة الأمريكية، مع جورج سمنس (Georges Siemens et Stephen Downes). لكن مفهوم المساق تنوع بالنظر إلى مجموعة من المحددات، كطبيعة الجمهور المستهدف، والصيغة المتبناة Format. فأتاح هذا الأمر انتظام الدروس الرقمية في إطار، جعلها مفتوحة أمام الجميع، وبدون حدود فيزيائية، أو حواجز، حيث أصبح الاطلاع عليها متاحاً من خلال أي حاسوب أو تابلت... لكن بشرط تسجيل المستفيد من التكوين، خلافاً للدروس المطروحة في التلفاز.

بيانات وخدمات خاصة بهم، في شكل يسمح بإعادة الخلط والتعديل بواسطة الآخرين/ مُنشئين بذلك تأثيرات شبكية عبر "بنية تشاركية"، ومتجاوزين التعبير المجازي لكلمة صفحة في ويب 0.1 لتقديم خبرات مستخدم غنية". لوتشيانو فلوريدي (2014) الثورة الرابعة: كيف يعيد الغلاف المعلوماتي تشكيل الواقع الإنساني. ترجمة لؤي عبد المجيد. عالم المعرفة. الكويت. ص:204

⁴ يعرف تيم أوريلي (Tim O'Reilly) الويب 0.2 قائلا: "الويب 0.2 هو الشبكة التي تعمل على كنظام أساسي (منصة) يمتد عبر جميع الأجهزة المتصلة: تطبيقات الويب 0.2 هي تلك التي ينشأ عنها معظم المزايا الجوهرية لهذا النظام الأساسي: تُقدم برمجيات كخدمة دائمة التحديث، وتحسن كلما استخدمها مزيد من الناس، يستخدمون ويغيرون ويعيدون خلط بيانات من مصادر متعددة، بما في ذلك فرادى المستخدمين، بينما يقدمون

MOOC (Massive online open courses) خاصة بالتكوين بمنصة e-Takwine بالإضافة إلى التكوين عبر الأقسام الافتراضية من خلال المنصة الإلكترونية Teams ... كما اعتمدت الوزارة صيغة التكوين عن بعد كصيغة من صيغ التكوين الأساس والمستمر بهدف تنمية وتطوير الكفايات المهنية للمدرسين.

انخرطت المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، في هذه السيرة التكوينية، وفي كل العمليات التي تلت التوقف الاضطراري للتكوين التأهيلي لهيئة التدريس وتكوين أطر الإدارة التربوية، من خلال برمجة جملة من التدابير البيداغوجية و التربوية، الهادفة الى ضمان الاستمرارية البيداغوجية المرتكزة على التكوين عن بعد، عبر الوسائط الرقمية المتاحة، على الرغم من عدة إكراهات، كغياب تكوين مسبق للمكونين والمستفيدين من التكوين يسمح بتملك آليات التكوين عن بعد، وعدم توفر الإطار المؤسسي الذي يسمح بتتبع نجاعة الإنجاز وفعاليتها.

إشكالية البحث

في ظل مجموعة من الإكراهات، تتحدد أهمها في غياب تكوين مسبق للمكونين في آليات التكوين عن بعد وخضوع المدرسين الجدد لأول مرة لهذا النوع من التكوين، يُطرح تساؤل حول مدى تأثير التكوين عن بعد في اكتساب الأساتذة المتدربين للكفايات المهنية، ومدى توافقه مع انتظاراتهم. وهي إشكالية تجعل بحثنا يتخذ طابعاً استكشافياً، لكون انشغالنا الأساس يتجه إلى رصد تجربة التكوين عن بعد بمؤسسات تكوين الأطر لإبراز مدى قدرتها على تمكين الأساتذة المتدربين من اكتساب الكفايات المهنية وتعرف التحديات والصعوبات التي اعترضتهم. وهذه الإشكالية تتفرع عنها جملة من الأسئلة، تتحدد أهمها فيما يأتي:

- 1) إلى أي حد أثر التكوين عن بعد في اكتساب الكفايات المهنية لدى المدرسين؟
- 2) ما مؤشرات اكتساب الكفايات المهنية لدى المدرسين؟
- 3) ما نوع الممارسات التكوينية عن بعد التي هيمنت أثناء تكوين المدرسين؟
- 4) هل يملك المكونون أدوات التكوين عن بعد على نحو مقبول؟
- 5) ما سبل تجويد المضامين الرقمية وتطوير الأداء المهني للمكونين؟

أخرى، أخذاً بعين الاعتبار خصوصية كل سلك من أسلاك التعليم⁵.

أعدت الوزارة مسابقات تكوينية، باعتبارها موارد تربوية مفتوحة (Resources Educational Open)، تروم تطوير أربع كفايات مهنية لدى الأستاذ(ة) المتدرب هي: التخطيط والتدبير والتقييم والبحث والتجديد. حيث روعي في المسابقات، من جهة، تقاطعها مع التكوين الحضوري، الذي يتم داخل فضاء المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، والذي حددت له مجموعة من المحطات؛ ومن جهة أخرى، تمفصله مع التكوين الميداني، الذي يستند إلى آلية المرافقة.

وتم الحرص داخل هذا النظام التكويني على جعل المستفيد من التكوين يضطلع بجملة من الأدوار المركزية، تجعله مسؤولاً عن تكوينه، إذ توكل إليه مهمة تدبير تكوينه الشخصي، والمساهمة في بنائه، وتحمل مسؤولية تحديد مساره المهني وإنجاحه، وبأخذ على عاتقه مسؤولية تكوينه مستعينا بالعدة التي وُضعت رهن إشارته في المسطرة، ويكون كذلك مدعواً إلى التطوير الذاتي لأدائه المهني، وتحمل مسؤوليته في كل إخلال أو تقصير أثناء تكوينه⁶. أما على مستوى التدابير والإجراءات، فقد أضجى المستفيد من التكوين مطالباً بالتسجيل في منصة التكوين عن بعد؛ والاهتمام بمجموعة من الإرشادات المبسطة في المنصة حول مضامين التكوين وكيفية الإبحار وكيفية التقييم الذاتي.

لكن مع جائحة كورونا، ازدادت الحاجة إلى التوسل بالتكوين عن بعد، واستثمار الإمكانيات التي يتيحها، فتم الرهان بهذا على مكون(ة) يقوى على توظيف فعال للوسائل التكنولوجية الحديثة، سعياً منه إلى تطوير الكفايات المهنية للأستاذ المتدرب. شكلت الجائحة، نقطة تحول على المستوى التربوي، خاصة بعد قرار توقيف الدراسة من قبل وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي (الاثنين 16 مارس 2020)⁷، إذ عجل هذا التوقيف بإعادة الاعتبار للتكنولوجيا الحديثة ذات الصلة بالخطاب التربوي، فتم سن التكوين عن بعد باعتباره أحد الحلول البديلة عن التكوين الحضوري للمدرسين داخل مؤسسات تكوين الأطر، من أجل استكمال عدة التكوين المبرمجة خلال فترة الحجر الصحي التي أقرتها الحكومة المغربية. ولضمان نجاح هذه المقاربة ونجاحها اتخذت الوزارة عدة تدابير تخص طريقة إعداد المحتويات وتقديمها للمدرسين؛ من أهمها التكوين عبر إعداد مضامين رقمية ومساقات

⁵ دليل تكوين الأساتذة الموظفين بموجب عقود 2016-2017 ص: 11

⁶ دليل حول إجراءات تدبير التكوين بمسلك التعليم الثانوي بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين 2020-2021، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، ص: 6

⁷ الرسالة الوزارية رقم 20/231 بتاريخ 16 مارس 2020 والمذكورة رقم 237/20 بتاريخ 18 ماي 2020.

فرضيات البحث

- (1) للتكوين عن بعد أثر إيجابي على الأداء المهني للمستفيدين من التكوين ولكنه محدود.
- (2) هيمنة ممارسات تكوينية عن بعد، قائمة على التبليغ والتلقين بدل توفير فضاء رقمي يسمح للمستفيدين من التكوين بالتفاعل فيما بينهم والمساهمة في بناء مشترك Co-construction للمحتوى؛
- (3) ساهم الحجر الصحي خلال الجائحة في تملك المكونين أدوات التكوين عن بعد على نحو مقبول.

أدوات الدراسة ومنهجها

للإجابة عن الأسئلة المتفرعة عن الإشكالية المذكورة والتثبت من مدى صحة الفرضيات حملتنا طبيعة الدراسة على تبني منهجية استكشافية، تُزاج بين المقاربتين: الكمية والكيفية. ولتحقيق ذلك عملنا على اعتماد الاستمارة، لجمع البيانات والمعطيات المتصلة بالموضوع. وتجدر الإشارة إلى أن إعداد أداة الاستمارة، مر بمحطتين:

المحطة الأولى، تم تنظيم ندوتين، خُصصت الأولى لموضوع التكوين في ظل جائحة كورونا، عقدها فريق البحث بتنسيق مع المديرية الإقليمية للحي الحسني. أما الثانية فقد تمحورت حول موضوع التكوين عن بعد بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، نُظمت بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين. الدار البيضاء سطات. المقر الرئيس، شارك فيهما باحثون تربويون ومكونون وأساتذة متدربون.

أما المحطة الثانية، فقد راعت نتائج المقابلات التي أُجريت مع عدد من مدرسي المواد العلمية بؤسـسات التعليم العمومي في عدة جهات بالمملكة، مع تحكيم الاستمارة من قبل ذوي الخبرة وقد دامت هذه المحطة ما يقارب ثلاثة أشهر،

بعد ذلك جُربت الاستمارة على عينة محدودة من مجتمع البحث، تم انتقاؤها عشوائياً، مما أتاح رصد مواطن الخلل في الأداة، حيث تمت معالجتها، لثُوزع بعد ذلك على عينة البحث، قصد جمع المعلومات والبيانات المطلوبة بطريقة دقيقة ومنظمة باستعمال الاستمارة في صيغتها الورقية والإلكترونية، وقد امتدت هذه العملية إلى نهاية أبريل 2022، لثُخصص الفترة الممتدة من ماي إلى يوليوز من السنة نفسها، لعمليات تفرغ بيانات الاستمارة، وتحليلها.

ولوصف وتحليل المعطيات المستخلصة من العينة المدروسة، اعتمدنا على معالجة إحصائية، لوصف واقع التكوين عن بعد، من حيث درجة الإلمام بأدواته، ونمط التكوين المتوسل به،

ونوع المنصات والتطبيقات المعتمدة، ودرجة استفادة المبحوثين من التكوين عن بعد والصعوبات التي تعترض جريانه.

مجتمع البحث وعينته

يتكون مجتمع الدراسة من جميع الأساتذة المتدربين فوجي 2020 و2021 الممارسين بمؤسـسات التعليمية بمختلف جهات المملكة. أما عينة البحث فقد تم اختيارها بطريقة عشوائية، حيث بلغت 404 أستاذ وأستاذة، حيث وُزعت الاستمارة على الأساتذة المتدربين العاملين وغطت عدة جهات من المملكة بنسب متفاوتة، فلم نتوصل إلا ب 404 استمارة، توزعت كالآتي:

- 189 مدرسا ومدرسة من فوج 2020، الذين استفادوا من التكوين عن بعد، خلال الأسدوس الثاني،
- 215 مدرسا ومدرسة من فوج 2021، الذين استفادوا من التكوين خلال الأسدوس الأول.

الإطار النظري**(1) مفهوم التكوين عن بعد**

برصد الدلالة الاصطلاحية لمفهوم التكوين عن بعد Formation à distance يتبين أنه يتقاطع مع مفاهيم من الحقل الدلالي نفسه، مثل "التعليم عن بعد" Enseignement à distance، و"التعلم المفتوح" Open learning، من حيث اعتماد موارد متنوعة وتقنيات رقمية، وتكنولوجيا التعليم. لكن في المقابل يتضمن المفهوم مجموعة من السمات، تجعله يتميز عن غيره، خاصة على مستوى الممارسة المعتمدة.

يحيل مفهوم التكوين عن بعد على نمط تكويني منظم، بغض النظر عن الغاية التي تحكمه، حيث تتسم الأنشطة القائمة على تبليغ المعارف أو التعلم، التي تنتظم طرفي العملية (مكون/مستفيد من التكوين)، بكونها تحصل في منأى عن علاقة مباشرة، أو وجها لوجه...حيث لا يخضع التكوين عن بعد لمحدد الزمن والمكان مثلما هو الحال في التكوين الحضوري. كما يتميز عن التكوين الذاتي، من جهة ارتباطه بمؤسـسات تربوية. فضلا عن ذلك تجمع مع التكوين الحضوري بعض القواسم المشتركة، كاعتماد أنشطة تتم وجها لوجه بين الأطراف المعنية بالتكوين (القرين أو الوصي Tutorat، المجموعات...)

تقاطع مفهوم التكوين عن بعد مع عدة مفاهيم من الحقل الدلالي نفسه، لعل أهمها، مفهوم التعلم المفتوح Open learning، الذي شاع استخدامه في المرجعيات الأنجلوسكسونية، و التعليم عن بعد، الذي جرى توظيفه في المرجعيات الفرنسية. والحقيقة أن الحمولة الدلالية لمفهوم "التعلم المفتوح" تكشف عن استحضار اعتبارين متكاملين، فمن جهة تُراعى البنية الدلالية لمفهوم المؤسسة (أو المكون) التي تضطلع بمهمة "التعليم"، ومن جهة أخرى،

باستثمار المعرفة (التطبيق)، فيحصل جزء كبير منها خارج الفصل الدراسي.

إن هاتين المحطتين المتتاليتين، تم الاثبات علميا من الأساس بالقلب، في إطار البيداغوجيا المعكوسة، حيث أصبح يتردد الحديث، في المرجعيات الأنجلوسكسونية، عن فصل دراسي معكوس أو مقلوب (Flipped classroom). وقد شاع استخدام هذا المفهوم في الولايات المتحدة الأمريكية منذ 1990، فأصبح يعبر عن مقارنة تربوية مجددة، تمنح حرية للمستفيد من التكوين في الوصول إلى الدرس في صيغة رقمية (منصة، موقع، فيديو...)، وبهذا أضحت محطة الاكتساب غير مقرونة بفناء الفصل الدراسي، كما هو الحال عليه في الباراديكم التقليدي، كما أن تحول فضاء القسم الدراسي إلى محطة إجراء التطبيق أو التمارين، أو عقد حوارات تفسيرية سواء بين التلاميذ فيما بينهم أو بين التلاميذ والمدرس، أو القيام بمشاريع. ولعل منشأ التحول البيداغوجي يتحدد في قلب الترتيب الكرونولوجي لجريان الدرس.

(3) المساق والبيداغوجيا المعكوسة

يُعرف أحد الأعلام المتخصصين في المعلومات، وهو Christian Queinnet المساق، قائلا: "إن المساق هو تعليم عن بعد، مرفوق هو الآخر بتقويم عن بعد، ومقرون بشبكة اجتماعية تهيئ فرصة التفاعل بين الطلبة". (يوميرول وآخرين 2014 ص: 11). يلزم عن هذا التعريف أن جوهر المساق يقوم على الابتعاد عن التلقي السلبي (مدرس يرسل المعلومة والطلّاب يستقبلها)، لأن مبدأ التفاعل أضحى شرطا رئيسا ومُحددا للتعليم عن بعد، وكلما كان متشعبا، بين أطراف العملية التكوينية تُرجى منه فوائد كبيرة. كما نستنبط من بنية هذا التعريف أن هناك قلبا لمفهوم الزمن، فلم يعد زمن الطالب مقرونا بعلاقة عمودية، ينزل فيها الطالب منزلة المستمع إلى خطاب المُدرس أو المكون، وإنما تحول إلى زمن تفاعلي متشعب، أفقي، خاصة بعد اطلاع الطلبة على الدروس المبسطة في المُسطحة، أو الموقع، فما يجري بعد الدرس أهم بكثير من الدرس نفسه، حتى شاعت المفارقة التي تنص على "أنه كلما قلَّ التدريس ازداد التعلم"¹⁰. إن هذا التحول مثّل داعيا كافيا لوسم المساق بالبيداغوجيا المعكوسة.

(4) أنواع التكوين عن بعد

تستحضر المستفيد من التكوين، الذي "يتعلم". خلافا لمفهوم "التعليم عن بعد" الذي يُسجل عليه سقوطه في الزعة الاختزالية، لكون دلالاته تُحدد من زاوية واحدة هي المُرسَل. فعندما نُسند صفة "مفتوح" إلى التكوين، فإن ذلك يخول النظر إلى العدة التكوينية على أنها تتسم بالمرونة على مستوى التنظيم الفضائي والزمني، وتدفع في اتجاه استقلالية المتعلم، وتوظيف أسناد متنوعة أو موارد وتقنيات رقمية وتواصلية، كما يمكن أن تتضمن دلالة المفهوم معنى الحرية، بما أن المستفيد من التكوين يُمنح له هامش من الحرية بعد تسجيله في منصة التكوين. لذلك يتسع معنى "التكوين عن بعد"، حسب ف. هنري F. Henri، ليُحيل على دلالة "التعليم عن بعد" و"التعلم عن بعد"، كما "يتضمن الزمنين معا من سيرورة التكوين"⁸.

(2) التكوين عن بعد والبيداغوجيا المعكوسة

إذا كانت الحركات التجديدية سمة جوهرية للمجتمعات الحديثة (Gather Thurler 2000)، فإن التطلع إلى تجديد المدرسة وتغيير أدوارها بات شاغلا أساسا للعديد من الأنظمة التربوية. والمتتبع لحركات التجديد البيداغوجي في العديد من بقاع العالم يلاحظ أن موضوع التجديد لم يكن دوما مجرد إشكالية علمية خالصة، وإنما ظل، في كثير من الأحيان، مطلبا اجتماعيا أو شعاعا سياسيا...

في العقود الأخيرة يُلاحظ أن الكثير من الممارسات التكوينية في عدة مؤسسات عليا انخرطت في سيرورة التجديد، متأثرة بالتحويلات التكنولوجية التي شهدها العالم، خاصة على مستوى الثورة الرقمية، فانعكس التأثير على النموذج البيداغوجي المتبنى، حتى أصبح البعض يتحدث عن تحول باراديكمي⁹ (Ariane Dument et Denis Berthiaume 2016, p.6)، حيث تم الانتقال من بيداغوجيا تلقينية إلى بيداغوجيا معكوسة Pédagogie inversée، استجابة لحاجات المستفيدين من التكوين.

في ضوء الباراديكم التقليدي، يحصل التعلم بجعل المستفيد من التكوين في وضعية استقبال للمعرفة، فيتم التعويل على عمليات الانتباه، والاستماع، والمحاكاة، والترديد، والتطبيق (Gagnebin et al, 1997, P.36)، ويمكن اختزال هذه البيداغوجيا وفق محطتين رئيسيتين: الأولى، تخص اكتساب المعرفة موضوع الدرس، وتحصل داخل فضاء الفصل الدراسي؛ والثانية تتعلق

¹⁰ GAGNEBIN A., GUIGNARD N., JAQUET F. (1997). Apprentissage et enseignement des mathématiques. Commentaires didactiques sur les moyens d'enseignement pour les degrés 1 à 4 de l'école primaire, Corome.

¹¹ Marcel Lebrun sur le blog (<http://lebrunremy.be/wordpress/>)

⁸ Glickman V , (2001) Formation à distance, dans Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. Edition Nathan . Paris , p .463

⁹ Ariane Dument et Denis Berthiaume (2016) La pédagogie inversée. Enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée. Ed de boeck, p.6

التكوين غير المتزامن، أنه يراهن على الانضباط الذاتي للمستفيد من التكوين، والتزامه بجدول خاص به. كما أنه يضطر إلى انتظار فترة أطول للحصول على تعليقات المكون.

د. أنماط تكوينية غير تفاعلية

من الأنماط المعتمدة في التكوين عن بعد، والتي يغيب فيها التفاعل بين المعنيين بالتكوين (المكون والمستفيدين من التكوين) اعتماد تبليغ الدروس والتمارين بواسطة صيغ (WORD, PDF, PPT) دون خلق فضاء تواصل متشعب يوفر أسباب التواصل الأفقي. ولعل أهم مأخذ يُسجل على هذا النمط من التكوين أنه يُقلل من حافزية المستفيد من التكوين ونشاطه، ولا يسهم في تطوير حقيقي للكفايات المعرفية والمهنية.

الدراسات السابقة

بالقاء نظرة على أهم الدراسات التي تصدت لموضوع التعليم عن بعد ببلادنا، يمكن أن نمثل ب: دراسة لحسن توبي وآخرون (2019)¹² "تجربة تكوين الأساتذة المتدربين بواسطة المساقات" حيث رصدت تجربة التكوين بالمساقات الموضوعة في مسطرة وزارة التربية الوطنية، وانشغلت بدرجة مساهمتها في تطوير الكفايات المهنية للأساتذة المتدربين، وذلك بالتركيز على صلة المضامين التكوينية المبسطة في المسطرة بالسياق المهني، ومدى ارتباطها بالتكوين الحضوري والمرافقة. كما سعت إلى الكشف عن انتظارات المستفيدين من التكوين بخصوص الأبعاد التواصلية والتقنية لمنصة التكوين عن بعد.

بينما سعت دراسة الشرقاوي سعيد، (2020)¹³ تحت عنوان "التعليم عن بعد في التجربة المغربية في ظل اللامساواة الرقمية" إلى الوقوف عند الهدف البيداغوجي المتحكم في تبني التعليم عن بعد، خلال جائحة كورونا، وانتهت إلى أن ثمة غيابا للمساواة الرقمية، انعكست سلبا على تعلمات التلاميذ، ينتفي معها مبدأ تكافؤ الفرص بين المتعلمين، حيث لا يُتاح لهم ولوج منصاف الرقمية، بل إن الأمر يقود إلى إعادة إنتاج اللامساواة الرقمية في السياق المدرسي، مما يستدعي مساءلة السياسة التربوية ببلادنا، والدفع بها في اتجاه إرساء مبدأ الإنصاف الرقمي باعتباره مدخلا جوهريا لبلوغ العدالة التربوية ببلادنا، الأمر الذي سيلزم عنه تحقيق عدالة مجتمعية.

لا يمكن الحديث عن التكوين عن بعد بمنطق التجانس، إذ تتباين صيغه وأشكاله، بالنظر إلى جملة من المحددات، كدرجة التفاعل بين المعنيين بالتكوين، ومتغيري الزمان والمكان. فباستحضار مُحددي الزمان والمكان يرد الحديث عن نوعين من التكوين: الأول تفاعلي تزامني، والثاني، غير متزامن.

أ. النمط التفاعلي التزامني: Formation Synchronique

يتخذ التكوين في إطار هذا النوع شكل فصول افتراضية مباشرة، حيث يتفاعل المستفيدون من التكوين عبر الإنترنت مع المكون، أو مع زملائهم، سواء بواسطة رسائل نصية متزامنة يكتبها المكون بواسطة لوحة المفاتيح، فيعانيها الطالب مباشرة، أو من خلال عقد نقاش صوتي في اللحظة نفسها عبر الأنترنت، أو بالاعتماد على نقاش صوتي ومرئي، حيث تتواصل الأطراف المعنية فيما بينها في الوقت نفسه، ولكن من مواقع مختلفة، بعد الاتفاق على التحديد المسبق لتوقيت بث الدروس عن بعد.

من مظاهر قوة النمط التفاعلي التزامني أنه يخول حصول تفاعل بين الأطراف المعنية بالتكوين في الوقت الفعلي عبر التعلم المتزامن، ويسمح بالحصول على ملاحظات فورية من المكونين. لكن في المقابل، يُسجل عليه افتقاده إلى المرونة اللازمة، إذ يكون من المطلوب حضور الجلسات في أوقات محددة.

ب. النمط التفاعلي غير المتزامن: Formation Asynchrone

يحيل مفهوم التفاعل غير المتزامن على شكل من أشكال التكوين عن بعد، غير المقيد بالموقع، ولا بالزمن الفعلي. بمعنى آخر يُتاح التواصل عبر الأنترنت بين أعضاء مجموعة فيما بينها، "عبر تقنية المعلومات والاتصالات التي تدعمها أنظمة إدارة المحتوى"، حيث يطلع المكون بدور الميسر، الذي يوفر أسباب التفاعل بين المستفيدين من التكوين، ويحدد الأهداف التعليمية، ولا يتم في هذا الصدد الالتزام بالزمن نفسه أو المكان نفسه أثناء جريان التواصل. ويتم الاعتماد في هذا الصدد على العديد من الوسائل والتقنيات، كالبريد الإلكتروني، والبريد الصوتي، واستخدام الفيديو، ولوحات المناقشة، وغير ذلك من المنصات المدعومة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

يحقق هذا النمط من التكوين عدة مزايا، من أهمها أنه يعتمد مبدأ المرونة، حيث تُتاح للمستفيد من التكوين حرية في تحديد جدول الدراسة، وإبداء آرائه وخبراته باستمرار، ويسير إيقاعاته، كما يتغلب على الإكراهات الجغرافية. لكن في مقابل ذلك يُسجل على

¹³ الشرقاوي سعيد، (2020) التعليم عن بعد في التجربة المغربية في ظل اللامساواة الرقمية، مجلة القانون الدستوري والعلوم الإدارية، العدد 6 /برلين.

¹² لحسن توبي وآخرون (2019) "تجربة تكوين الأساتذة المتدربين بواسطة المساقات"، المجلة العلمية الدولية للتربية والتكوين. مجلد 4، العدد 1، يوليو 2019. ص 77-85

وفيما يتعلق بالمنصات والتطبيقات الموظفة في التكوين عن بعد أكدت نتائج الدراسة توزيع تطبيقات ومنصات مختلفة، في جميع المجزوءات، وقد كان تطبيق whatsapp الأكثر استعمالا بنسب تراوحت بين 40% و 46% في حين كان توزيع المنصات التي تتيح اعتماد نمط تكويني تفاعلي ك Google Meet ، Zoom و Teams ضعيفا بحيث تراوحت النسبة بين 2% و 20%.

وبخصوص درجة استفادة أفراد عينة البحث من التكوين عن بعد في المجزوءات المبرمجة في الأسدوس الثاني من السنة التكوينية 2020 ، بينت الدراسة أن درجة استفادتهم من التكوين عن بعد في معظم المجزوءات فاقت "لأبأس به"، حيث تجاوزت 67% بالنسبة لجميع المجزوءات.

وبرصد مدى استفادة المفحوصين من المساقات الموضوعية على منصة E-Takwine ، أبرزت الدراسة عدم اطلاع أغليبتهم عليها، حيث بلغت النسبة 91,5% من أفراد عينة البحث.

أما بالنسبة لأفراد العينة الذين اطلعوا على المساقات الموضوعية على المنصة، فقد انتهت الدراسة، من جهة، إلى أن 81,2% منهم قد تأرجحت درجة استفادتهم منها بين لأبأس به و جيد مقابل 18,8 % منهم صرحوا أن درجة استفادتهم كانت ضعيفة؛ ومن جهة أخرى، أقرت نسبة 68,8% منهم بوجود نوع من الانسجام و التوافق بين مضامين المساقات و مضامين المجزوءات بدرجة تأرجحت بين "لأبأس به" و "جيد".

أما فيما يتعلق بالصعوبات التي صادفها المفحوصون خلال ممارستهم المهنية، بينت الدراسة أن أكثر من 55% عبروا عن مواجهتهم لصعوبات في تدبير زمن التعليمات ، تلتها صعوبات تتراوح نسبها بين 20% و 30% تعلقت باستثمار أخطاء المتعلمين، استعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصال بالإضافة إلى صعوبات في الجانب

أما دراسة مرجي إسماعيل (2020)¹⁴، فحرصت على التنبيه بأن التعليم عن بعد لا يمكن قرنه حصريا بجائحة كورونا، وإنما حظي باهتمام منظومتنا التعليمية، من خلال عدة وثائق تربوية رسمية، كالميثاق الوطني وقانون الإطار. كما بينت الدراسة أن إصدار حكم حول تجربة التكوين عن بعد في بلادنا يستدعي رصد سيرورتها، وذلك بتتبع تشكّلها، وإبراز كيفية تنزيلها، واستجلاء الوسائل المتوسل بها، وتحديد المستفيدين منها، وبيان الإكراهات التي اعترضتها، فضلا عن المآخذ المسجل عليها..

في حين تصدت دراسة حيروش مبارك (2020)¹⁵، لموضوع التكون عن بعد بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين "من أجل مقارنة بيداغوجية لإرساء التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا، تجربة المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين كلميم واد نون نموذجا"، حيث استعرض صاحبها، في البداية، أهداف التعليم عن بعد، استنادا إلى المواثيق الدولية والوثائق التربوية الرسمية، إضافة إلى ذلك كشف عن الجهود التي بذلتها وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والبحث العلمي لإرساء هذا النمط من التكوين، كما خصص حيزا للحديث عن التدابير البيداغوجية للتعليم عن بعد، ووقف عند طرق تفعيل التكوين عن بعد بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة كلميم واد نون.

أما دراسة السامي، واخدجو(2020) (التعليم عن بعد، رصد وتخطيط)، فقد سعت إلى رصد مواطن القوة والقصور في تجربة التعليم عن بعد ببلادنا، حيث ربطت نجاح تجربة التكوين عن بعد أو إخفاقها بعوامل اقتصادية ومعرفية ونفسية. وانتهت إلى حقيقة تقضي بأن الاندماج في عالم المعرفة الجديد يستدعي الرهان على دراسات علمية، والتخطيط الجيد لإنجاح هذه التجربة، وتطويرها.

معالجة النتائج وتحليلها

أ) تحليل نتائج استمارة - فوج 2020-

بخصوص درجة إلمام المفحوصين ببرامج الحاسوب، كشفت الدراسة عن حقيقة مضمونها أن أغلبية المشاركين في عينة البحث ذات معرفة ببرمجيات الحاسوب، وأن درجة إلمامهم تتجاوز المتوسط في مختلف البرمجيات، وأنهم لم يستفيدوا من أي تكوين حول تقنيات التعليم عن بعد. فضلا عن ذلك بينت معطيات الدراسة أن الهاتف المحمول والحاسوب هما الآليتان الأساسيتان المعتمدتان.

¹⁵ السامي، فاطمة؛ واخدجو، فاطمة (2021) التعليم عن بعد، رصد وتخطيط، 349-344ص، 2021 ديسمبر، 2 العدد، المجلد 2، الثقافات ومتعددة لغوية

¹⁴ مرجي، إسماعيل (2020): التجربة المغربية في التعليم عن بعد، منشورات موقع منار إسلام. الرابط. تم: 05/ 11/ 2021 تاريخ <https://www.islamanar.com/moroccan-experience-in-distance-education/>

تراوحت نسبة اعتماده بين 21,4% و 17,2%، في حين أن نسبة اعتماد النمط غير التفاعلي لم تتجاوز 16,7%. وبخصوص درجة استفادة أفراد عينة البحث من التكوين عن بعد في المجزوءات المبرمجة في الأسدوس الأول من السنة التكوينية 2021، فإن ما يفوق عن 82,5% عبروا عن استفادتهم من التكوين عن بعد في معظم المجزوءات بدرجة تجاوزت "لأبأس به".

أما فيما يتعلق بدرجة استفادة عينة البحث من المساقات Mooc الموضوعة على منصة E-takwin فقد اتضح من نتائج الاستمارة أن نسبة أفراد عينة البحث الذين لم يستفيدوا من المساقات الموضوعة على المنصة المذكورة بلغت 87,9%. في حين أن نسبة الذين استفادوا منها لم تتجاوز 12,1%، من بينهم 88,4% صرحوا بأن درجة استفادتهم من هذه المساقات لأبأس بها.

وبالنظر إلى درجة الانسجام و التكامل بين مضامين المساقات Mooc و باقي مضامين أنماط التكوين الأخرى يتبين أن نسبة 85,2% من المستجوبين الذين اطلعوا على المساقات الموضوعة على منصة E-Takwine قد صرحوا بوجود نوع من الانسجام و التوافق بين مضامين المساقات و مضامين المجزوءات بدرجة تأرجحت بين "لأبأس به" و "جيد".

وبخصوص الصعوبات التي اعترضت أفراد عينة البحث خلال الممارسة المهنية بعد التعيين، خلصت الدراسة إلى أن 60,2% من أفراد عينة البحث وجدوا صعوبات في تدبير زمن التعلم، بينما صادف حوالي 30% منهم صعوبات في تحليل واستثمار أخطاء التلاميذ واستعمال المعينات اليداكتيكية، كما واجه 28,1% صعوبات في استعمال تكنولوجيا المعلومات، في حين أن 27% واجهوا صعوبات في تدبير فضاء القسم، و 24% اعترضتهم صعوبات في الجانب العلائقي مع التلاميذ. بالإضافة إلى ذلك لم يتجاوز أفراد عينة البحث الذين وجدوا صعوبات في الاندماج والانخراط في أنشطة المؤسسة 15,3%، وصعوبات في المادة المدرسة 7,7%.

العلائقي مع التلاميذ و تدبير فضاء التعلم و كذا تقويم التعلم. وفيما يخص بنمط التكوين الأكثر فاعلية في نظر المفحوصين، بينت الدراسة أن نسبة 83% من عينة البحث أعربت عن فاعلية النمط التفاعلي/المتزامن.



الرسم البياني رقم (1) : رأي عينة البحث حول نمط التكوين الأكثر فاعلية

كما رصدت الدراسة اقتراحات المفحوصين لتطوير التكوين عن بعد، تصدرها اقتراح توفير الوسائل والأدوات التقنية الضرورية بنسبة 79,1% تلاها إدماج مقاطع تكوينية حول التكوين عن بعد بنسبة 61%.

ب. تحليل نتائج استمارة فوج 2021

فيما يتعلق بدرجة إلمام المستفيدين من التكوين ببرنام الحاسوب، انتهت معطيات الدراسة إلى أن أغليتهم يمتلكون أساسيات برمجيات الحاسوب، حيث إن درجة إلمامهم تتعدى المتوسط في مختلف البرمجيات، وأنهم لم يستفيدوا من أي تكوين في مجال آليات التعليم عن بعد. بالإضافة إلى ذلك بينت معطيات الدراسة أن الهاتف المحمول والحاسوب هما الآليتان الأساسيتان المعتمدتان.

وفيما يتعلق بالمنصات والتطبيقات الموظفة في التكوين عن بعد خلال أكدت نتائج الدراسة توظيف منصات مختلفة أتاحت اعتماد نمط تكويني تفاعلي، وقد احتلت منصة Google Meet المرتبة الأولى في مختلف المجزوءات، متبوعة بمنصة Teams، ثم منصة ZOOM. في حين كان توظيف تطبيقات التواصل الاجتماعي ضعيفا. وقد خلصت الدراسة إلى هيمنة النمط التفاعلي المتزامن في التكوين بجميع المجزوءات بنسبة تفوق 58%، يليه في المرتبة الثانية النمط التفاعلي غير المتزامن حيث

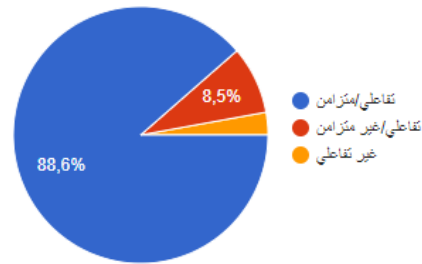
مناقشة النتائج وتفسيرها

بعد عملية تجميع الحقائق والبيانات ومعالجتها وتحليلها، نعمل في هذه الفقرة على مناقشتها وتفسيرها في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث لاستخلاص دلالتها والوصول إلى النتائج والتوصيات.

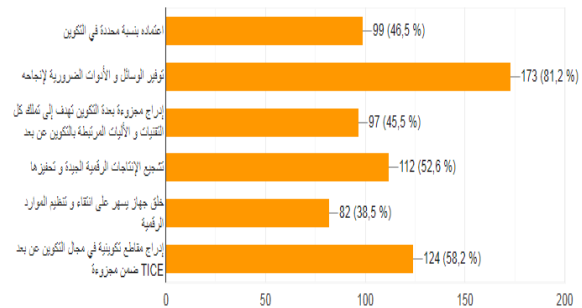
بين تحليل نتائج الدراسة المتعلقة برصد درجة إلمام الأساتذة المتدربين (فوجا 2020 و 2021) ببرنام الحاسوب، أن أغلبية أفراد عينة البحث ذات معرفة ببرمجيات الحاسوب، وأن درجة إلمامهم تتجاوز المتوسط في مختلف البرمجيات، مما يعد مؤشرا دالا على أنهم مؤهلون للتفاعل الإيجابي مع التكوين عن بعد. وقد تجلى ذلك في اعتمادهم بالأساس على الحاسوب باعتباره أداة في التكوين عن بعد إلى جانب الهاتف المحمول خلال جائحة كوفيد 19.

أما فيما يخص الممارسات التكوينية المتعلقة بنوع المنصات و التطبيقات المعتمدة في التكوين عن بعد خلال الجائحة، فقد كشف تحليل النتائج عن الحقيقة القاضية بأن توظيف تطبيق Watsapp كان مهيمنًا في تكوين الأساتذة المتدربين فوج 2020. وهو ما يدل على عدم اعتماد نمط التكوين التفاعلي المتزامن الذي يتيح التفاعل المباشر بين المكون والمستفيدين من التكوين حيث تتواصل الأطراف المعنية فيما بينها أفقيا وعموديا في الوقت نفسه. ويمكن تفسير ذلك بكون غالبية الأساتذة المتدربين والمكونين بالمراكز، لم يتلقوا أي تكوين مسبق حول آليات التكوين عن بعد و تقنياته، بالإضافة إلى عدم كفاية الوسائل و الأدوات الضرورية للتكوين عن بعد (الحواسيب، صبيب الإنترنت...). إلا أن ظروف الحجر الصحي خلال الجائحة دفعت الجميع إلى الاعتماد بشكل كبير على آليات و تقنيات التواصل عن بعد، وهو ما انعكس إيجابا على تكوين الأساتذة المتدربين فوج 2021، حيث أبرز تحليل النتائج أن الممارسات التكوينية بالنسبة لهذا الفوج اعتمدت نمطا تفاعليا متزامنا من خلال

وفيما يتعلق بنمط التكوين عن بعد الأكثر فاعلية (الرسم البياني 2)، تكشف معطيات الدراسة عن حقيقة مضمونها أن أغلب أفراد عينة البحث يُقرون بفعالية نمط التكوين التفاعلي المتزامن في التكوين عن بعد، حيث بلغت نسبتهم 88,6%، في حين لم تتعد نسبة المُصَرِّحين بفعالية نمط التكوين التفاعلي غير المتزامن 8,5% و 2,8% بالنسبة لنمط التكوين غير التفاعلي



الرسم البياني رقم (2) : نمط التكوين عن بعد الأكثر فاعلية في نظر أفراد عينة البحث



الرسم البياني رقم (3): اقتراحات أفراد عينة البحث لتطوير التكوين عن بعد بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين

وعلى مستوى الاقتراحات المصرح بها لتطوير التكوين عن بعد بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، فقد بينت نتائج الدراسة أن الغالبية تقترح توفير الوسائل والأدوات الضرورية لإنجاح التكوين عن بعد بنسبة 81,2%، بينما اقترح أكثر من نصف المفحوصين إدراج مقاطع تكوينية في مجال التكوين عن بعد ضمن مجزوءة TICE وتشجيع الإنتاجات الرقمية الجديدة و تحفيزها، في حين اقترح حوالي 45% اعتماده في التكوين بنسبة محددة و إدراج مجزوءة بعدة التكوين تستهدف تملك التقنيات والآليات المرتبطة بالتكوين عن بعد. كما اقترح 38,5% خلق جهاز يسهر على انتقاء الموارد الرقمية وتنظيمها.

النتيجة يكون بعض المقاطع التكوينية من المجزئات المذكورة سابقا تستدعي الرهان على وضعيات مهينة situations professionnalisantes تتيح للمستفيد من التكوين تملك أفعال gestes مهنية ملائمة، غير أن التكوين عن بعد رجح الجانب النظري على تشرب معارف التصرف savoir agir. فضلا عن ذلك بينت دراسات سابقة (Roch Chouinard, 1999)¹⁶ و (Johnson, VG, 1994)¹⁷ أن الأساتذة حديثي العهد بالمهنة كثيرا ما تعترضهم صعوبات على مستوى تدبير الفصل. انتهت دراستنا الى جملة من الخلاصات و النتائج تشكل اختبارا لثبات الفرضيتين 1 و 3:

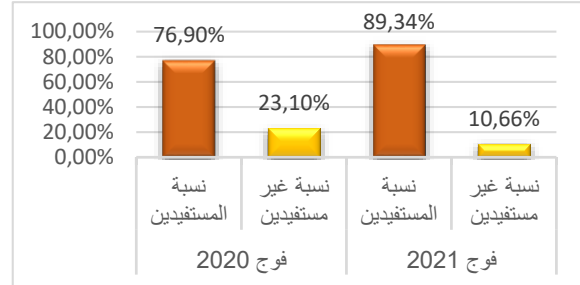
- الفرضية 1: "للتكوين عن بعد أثر إيجابي على الأداء المهني للمستفيدين من التكوين ولكنه محدود"
- الفرضية 3: "ساهم الحجر الصحي خلال الجائحة في تملك المكونين أدوات التكوين عن بعد على نحو مقبول".

أما بالنسبة للفرضية 2 فإن النتائج تؤكد تحققها لدى الأساتذة المتدربين فوج 2020 حيث "هيمنت ممارسات تكوينية عن بعد، قائمة على التبليغ والتلقين بدل توفير فضاء رقمي يسمح للمستفيدين من التكوين بالتفاعل فيما بينهم والمساهمة في بناء مشترك Co-construction للمحتوى". في حين تم ضحدها بالنسبة لفوج 2021، حيث أكدت الدراسة هيمنة ممارسات تكوينية عن بعد، قائمة على التفاعل المتزامن من خلال توظيف منصات رقمية تتيح المساهمة في بناء مشترك Co-construction للمحتوى.

توصيات البحث

لتجويد وتطوير التكوين عن بعد وتجاوز بعض الصعوبات والإكراهات التي اعترضته، توصي الدراسة بتبني جملة من الاقتراحات أهمها:

توظيف منصات تتيح ذلك (Teams ، Google Meet ، ZOOM...) . وهو ما كان له أثر إيجابي على درجة استفادة هذا الفوج في معظم المجزئات المبرمجة في التكوين مقارنة بفوج 2020.



الرسم البياني رقم (4): نسبة استفادة أفراد عينة البحث من التكوين عن بعد في المجزئات

وبخصوص المساقات الموضوعية على منصة E-Takwine من طرف الوزارة الوصية على قطاع التربية والتكوين لتعزيز العرض التكويني عن بعد، فقد أسفر تحليل النتائج عن ضعف إطلاع الأساتذة المتدربين عليها (فوجا 2020 و 2021) ، رغم أن درجة استفادة الذين إطلعوا عليها كانت في غالبيتها إيجابية.

أما بالنسبة للصعوبات التي صادفها الأساتذة المتدربون (فوجا 2020 و 2021) في ممارستهم المهنية بعد التكوين، يتبين من خلال تحليل نتائج الاستمارتين أن نسبة لا بأس بها ممن شاركوا في الدراسة صادفوا مجموعة من الصعوبات تجلت بدرجة أولى في تدبير الفصل (زمن التعليمات، فضاء القسم، الجانب العلائقي مع المتعلمين)، تلتها صعوبات في تدبير التعليمات (تحليل واستثمار أخطاء التلاميذ، استعمال المعينات اليداكتيكية) ثم صعوبات في استعمال تكنولوجيا المعلومات. وتجدر الإشارة إلى أن هذه الصعوبات واجهها الفوجان، رغم اختلاف نمط التكوين المعتمد، مما يدل على صعوبة تملك هذه الكفايات المهنية في التكوين عن بعد. ويمكن تعليل هذه

¹⁷ Johnson, VG. (1994). Eyes in the back of your head: Student teachers concept of management and control. Communication présentée dans le cadre du congrès annuel de l'American Educational Research Association, Nouvelle Orléans, LA.

¹⁶ Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. Revue des sciences de l'éducation, 25(3), 497–514.

التكوين الحضوري والذاتي في المستقبل القريب. فضلا عن ذلك تُسجل جملة من الصعوبات التي اعترضت عينة البحث في حياتهم المهنية.

ولا يفوتنا هنا أن نعلن أن ما يمكن أن نجنيه من دراستنا يبقى محدودا؛ لأن هذا العمل ركز على عينة محدودة في الزمن، اكتفت برصد سيرورة التكوين خلال جائحة كورونا، كما أن الفئة المدروسة صُغِب علينا توسيع نطاقها الجغرافي. وبناء عليه فإن اقتناعنا تام بأنه كلما أُتيحت فرصة القيام بأبحاث تجريبية توسع نطاقها، سواء على المستوى الكمي أو الجغرافي، سيشكل ذلك مناسبة تتيح، إما ترجيح النتائج المتوصل إليها، أو الإتيان عليها من الأساس بالإبطال. من هذا المنطلق، لا مناص من فتح آفاق جديدة في البحث.

المراجع:

1. حيروش مبارك، (2020) من أجل مقارنة بيداغوجية إرساء التعليم عن بعد، نشرية ألكسو العلمية، عدد 5 شتنبر .
2. دليل تكوين الأساتذة الموظفين بموجب عقود 2016-2017، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي، ص: 11
3. دليل حول إجراءات تدبير التكوين بمسلك التعليم الثانوي بالمراكز الجهوية لمهن التربية و التكوين 2020-2021، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، ص: 6.
4. الرسالة الوزارية رقم 20/231 بتاريخ 16 مارس 2020 والمذكرة رقم 237/20 بتاريخ 18 ماي 2020.
5. السامي، فاطمة؛ واخدجو، فاطمة (2021) التعليم عن بعد، رصد وتخطيط، العدد 2، المجلد 2، الثقافات ومتعددة لغوية، ص: 344-349
6. الشرقاوي سعيد، (2020) التعليم عن بعد في التجربة المغربية في ظل المساواة الرقمية، مجلة القانون الدستوري والعلوم الإدارية، العدد 6 /برلين .

- توفير فضاءات للتكوين عن بعد مجهزة بالأجهزة والوسائل والأدوات الضرورية تتيح التفاعلي المتزامن في التكوين.

- إدراج مقاطع تكوينية عملية في مجال التكوين عن بعد ضمن مجزوءة TICE أو مجزوءة مستقلة.

- تشجيع الإنتاجات الرقمية الجيدة وتحفيزها.

- تنظيم تكوينات في مجال إنتاج مقاطع تكوينية وتعلمية قصد إدراجها في المنصات أو المواقع الإلكترونية.

- خلق جهاز جهوي يسهر على انتقاء وتنظيم الموارد الرقمية.

- تسهيل عملية الولوج إلى مسطرة E-takwine وتطويرها لخلق فضاء تفاعلي متشعب.

- تفعيل نمط التكوين عن بعد التفاعلي المتزامن بموازاة مع التكوين الحضوري والذاتي.

خاتمة

في ضوء ما تقدم، نخلص إلى أن التكوين عن بعد، بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، أصبح يُراهن عليه في حركية التجديد التربوي، باعتباره توجهًا بيداغوجيا رقميا فعّالا، يسمح من جهة، بخلق فضاء للتفاعل بين جميع الأطراف المعنية بالتكوين، من دون التقيد بالمحددات الزمانية والمكانية التي يقوم عليها التكوين التقليدي، ومن جهة أخرى، أصبح أداة للتطوير المهني.

وعلى المستوى التطبيقي انتهت الدراسة إلى أن أغلبية أفراد عينة البحث تتوفر على معرفة بأدوات التكوين عن بعد وبرمجيات الحاسوب، مما يسمح لهم بالتفاعل الإيجابي مع هذا النمط من التكوين، خاصة بعد جائحة كورونا. كما انتهت الدراسة إلى ضعف اطلاعهم على المساقات التكوينية الموضوعة على منصة E-Takwine .

كما أظهرت نتائج الدراسة أن الحجر الصحي خلال الجائحة ساهم في تسريع وثيرة تملك المكونين لآليات وأدوات التكوين عن بعد، على نحو مقبول مما سيساهم في تنزيل نمط التكوين التفاعلي عن بعد، بالموازاة مع

7. لحسن توبي وآخرون (2019) "تجربة تكوين الأساتذة المتدربين بواسطة المساقات"، المجلة العلمية الدولية للتربية والتكوين. مجلد4، العدد1، يوليو2019. ص77-85
8. لوتشيانو فلوريدي (2014) الثورة الرابعة: كيف يعيد الغلاف المعلوماتي تشكيل الواقع الإنساني. ترجمة لؤي عبد المجيد. عالم المعرفة. الكويت، ص:204
9. مرجي، إسماعيل (2020): التجربة المغربية في التعليم عن بعد، منشورات موقع منار السلام. الرابط: <https://www.islamamar.com/moroccan-experience-in-distance-education/> 05/ 11/ 2021 تاريخ.
10. نبيل علي (2001) الثقافة العربية وعصر المعلومات. سلسلة عالم المعرفة. العدد 276. الكويت. ص. 309
11. نقلا عن حسن دومي وقسيم الشناق (2008) معوقات التعلم الإلكتروني في مادة الفيزياء من وجهة نظر المعلمين والطلبة. مجلة العلوم التربوية والنفسية المجلد 9 العدد2 يونيو، ص: 165
12. Ahmed Chabchoub (2007) Les technologies de l'information et de la communication transforment-elles la professionnalité des enseignants? Le cas des assistants universitaires tunisiens. Dans L'agir innovationnel Entre créativité et formation. Francois cros. DE boeck. p:47
13. Ariane Dument et Denis Berthiaume (2016) La pédagogie inversée. Enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée Ed de boeck, p.6
14. Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. Revue des sciences de l'éducation, 25(3), p : 497–514.
15. GAGNEBIN A., GUIGNARD N., JAQUET F. (1997). Apprentissage et enseignement des mathématiques. Commentaires didactiques sur les moyens d'enseignement pour les degrés 1 à 4 de l'école primaire, Corome.
16. Glickman V, (2001)Formation à distance, dans Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. Edition Nathan. Paris, p.463
17. Johnson, VG. (1994). Eyes in the back of your head: Student teachers concept of management and control. Communication présentée dans le cadre du congrès annuel de l'American Educational Research Association, Nouvelle Orléans, LA.
18. Marcel Lebrun sur le blog (<http://lebrunremy.be/wordpress/>), date de consultation : Mars 2022

إنتاج الوسائل والحوامل الديداكتيكية من مواد البيئة المحلية ومخلفات الاستعمالات اليومية

خديجة جبارة¹، أحمد جامع¹، بوشعيب شرادي¹، عمر زهور²

¹ فريق العلوم والتقنيات والتجديد التربوي، ² كلية العلوم بمسليك جامعة الحسن الثاني

ملخص

يهدف هذا البحث لإبراز إمكانية الاستفادة من مواد البيئة المحلية والمخلفات اليومية في إنتاج وسائل ديداكتيكية تحقق الأهداف التعليمية وتنمي المهارات لدى المتعلم، وتعين المدرس في تدريس المواد التي يندر توافر وسائل تدريسها بالمدارس. ولتحقيق ذلك استخدمنا المنهج العملي التطبيقي في تصنيع وتجريب نماذج وسائل ديداكتيكية من مواد البيئة المحلية والمخلفات بطريقة تمكن المدرسين من إتباعها لإعداد وسائلهم التعليمية وتحفيزهم وترغيبهم في اتجاه إنتاجها من مواد البيئة المحلية والمخلفات اليومية.

اعتمدنا المنهج الوصفي التحليلي، بعد إعداد النماذج وشرحها أمام عينة البحث من أساتذة التعليم الابتدائي بجهة الدار البيضاء سطات، وتوزيع شبكة ملاحظة لهم، وبعد اكتمال الدراسة في شقها النظري والميداني، تم تحليل البيانات ومناقشتها، و منها توصلنا إلى ما يلي:

- تتوافر بالبيئة المحلية مواد مختلفة ومخلفات تصلح لإنتاج وسائل ديداكتيكية.
- تمتاز الوسائل الديداكتيكية المعدة من مواد البيئة المحلية والمخلفات بالاتي:

تحتاج إلى قدرات فنية و إبداعية بسيطة من المدرس لإعدادها؛ جاذبة تسهل الفهم وتعطي نتائج دقيقة؛ وتزيد الدافعية نحو التعلم؛ تنمي التفكير الإبداعي لدى الأساتذة؛ وتحل مشكلة عدم توافر وسائل الديداكتيكية بالمدارس.

الكلمات المفتاح: وسائل ديداكتيكية -مخلفات - البيئة المحلية - إنتاج .

مقدمة

تُعد الوسائل التعليمية جزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية التعليمية، حيث تُستخدم كوسائط تربوية تهدف إلى تسهيل توصيل الحقائق والمعلومات والأفكار إلى

المتعلمين. ويعتمد المدرسون على هذه الوسائل لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة. إن اختيار الوسائل التعليمية الملائمة لموضوع الدرس والمتوافقة مع المرحلة العمرية للمتعلم يلعب دوراً حاسماً في نجاح العملية التعليمية.

تتميز الوسائل التعليمية بدورها الحيوي في إثارة اهتمام المتعلمين وزيادة دافعيتهم للتعلم. فهي تساعد في ترسيخ المعلومات والمعارف في أذهان المتعلمين، مما يساهم في بناء المفاهيم الرئيسية وتعزيز الفهم العميق للمادة الدراسية. كما تساعد هذه الوسائل المدرسين على إدارة الوقت بشكل أكثر كفاءة، وتوفير الجهد المبذول في شرح المعلومات والمعارف.

وعلى الرغم من الجهود المبذولة من قبل المؤسسات التعليمية لتوفير الوسائل التعليمية، إلا أن الحاجة المستمرة لتجديد وتنويع هذه الوسائل تدفع المدرسين إلى ابتكار حلول جديدة. يتمثل أحد الحلول المبتكرة في استخدام مواد البيئة المحلية ومخلفات الاستعمالات اليومية لإنتاج وسائل تعليمية فعّالة. تساهم هذه المبادرة في تقليل التكلفة وتعزيز الاستدامة البيئية، بالإضافة إلى تشجيع الإبداع والابتكار لدى المدرسين والمتعلمين.

في سياق تأطير وتكوين الأساتذة المتدربين في ورشة الإنتاج الديداكتيكي ضمن مسلك التعليم الابتدائي، يتضح جلياً أهمية تمكين الأساتذة المتدربين من إنتاج حوامل ودعامات ديداكتيكية ووسائل تعليمية من مواد

البيئة المحلية¹⁸. تُبرز هذه الورشة أهمية الإلمام بعملية تدوير المخلفات لإنتاج وسائل تعليمية تسهم في تحسين تدبير الدرس وتعزيز العملية التعليمية بشكل عام.

تقدم هذه المقالة نظرة شاملة على أهمية الوسائل التعليمية المنتجة من خامات البيئة المحلية ومخلفات الاستعمالات اليومية، مع التركيز على أهميتها ودورها في تحسين العملية التعليمية

1. غايات وأهداف البحث:

يسعى هذا البحث إلى استجلاء حدود التوافق بين الغايات التي طبعت تنزيل المقاربة البيئية في المجال التربوي بصفة عامة وبين واقع استثمار وتوظيف مخلفات الاستعمالات اليومية ومواد البيئة المحلية بمؤسسات التعليم الابتدائي وذلك من خلال ما يلي:

- التعرف على أهمية صنع وإنتاج الوسائل والحوامل الديداكتيكية من مواد البيئة المحلية ومخلفات الاستعمالات اليومية.
- العمل على تشجيع المدرسين والمتعلمين على حد سواء بأهمية استغلال هذه المواد وتوظيفها في البحث والابتكار.
- تقويم فعالية ومردودية هذه الوسائل.
- توفير بنك من الوسائل الديداكتيكية بالمؤسسات التعليمية.

2. الإشكالية البحث

يحتاج المدرس أثناء تدبير درسه إلى الوسائل التعليمية لمختلف الموضوعات، ويمكن استغلال وسيلة ما لأكثر من موضوع. وهذا الاستعمال يحتاج إلى لباقة وحضور بديهة من المدرس، وإيماننا بفائدة الوسائل في درسه وخدمة لدوره الذي يقوم به وما عليه إلا أن يلتفت حوله، ليجد عددا كبيرا من الوسائل التي يمكن أن يوظفها لتبسيط درسه وجعله أكثر جاذبية للمتعلم، ومنها ما يوجد في البيئة المحلية أي كل ما يحيط بالمدرس والمتعلم على حد سواء، داخل الحدود التي يعيشون فيها، ومنها ما تخلفه

الاستعمالات اليومية التي يمكن إعادة تدويرها واستعمالها لتحقيق الأهداف التربوية. وما أغنى البيئة بالوسائل التي يمكن أن يستغلها المدرس في تدبير دروسه.

لكن هل يستطيع المدرس استغلال مواد البيئة إلا إذا كان مستوعبا لموجودات البيئة المحلية ومعطياتها، ومستوعبا للمناهج الدراسي بجميع جوانبه وتخصصاته، قادرا على الإبداع والابتكار، مما جعلنا نطرح سؤالا إشكاليا، لتنبثق عنه مجموعة من الأسئلة التي ستساعدنا في تناول وتحليل الموضوع وهذا السؤال الإشكالي هو كالتالي: "كيف يمكن للمدرس استغلال وتوظيف مواد البيئة المحلية ومخلفات الاستعمالات اليومية لإنتاج وسائل وحوامل ديداكتيكية؟ مسلك التعليم الابتدائي أنموذجا".

3. أسئلة البحث:

وللإجابة عن هذا السؤال الإشكالي طرحنا الأسئلة الفرعية التالية:

ما هي مواد البيئة المحلية ومخلفات الاستعمالات اليومية التي يمكن للمدرس استعمالها لإنتاج الوسائل والحوامل الديداكتيكية؟

(4) كيف يمكن إنتاج وصنع هذه الوسائل والحوامل حتى تتصف بالموضوعية والمصداقية والملاءمة لتحقيق الأهداف المسطرة في الدرس وبالتالي الكفاية المتوخاة من المادة؟

(5) كيف سيتم استثمار وتوظيف هذه الوسائل والحوامل من طرف المدرسين؟

(6) هل يمكن تحفز الحاجة للوسائل والحوامل في تدبير الدرس للإبداع والابتكار؟

4. فرضيات البحث:

وللبحث في أهمية إنتاج وصناعة الوسائل والحوامل الديداكتيكية من مواد البيئة المحلية ومخلفات الاستعمالات اليومية وضعنا الفرضيات التالية:

¹⁸ مجزوءة الإنتاج الديداكتيكي، (2019) الوحدة المركزية لتكوين الأطر، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي والبحث العلمي.

5. فرضيات البحث:

وللبحث في أهمية إنتاج وصناعة الوسائل والحوامل الديدانكتيكية من مواد البيئة المحلية ومخلفات الاستعمالات اليومية وضعنا الفرضيات التالية:

- تُوفر البيئة المحلية مواد تشجع على إنتاج الوسائل والحوامل البيداغوجية؛
- تفتقر الوسائل والحوامل المنتجة من مواد البيئة المحلية ومخلفات الاستعمالات اليومية للموضوعية والمصادقية؛
- تعترض المدرس صعوبات في الابتكار والإبداع.

6. منهج البحث

إن الإحاطة بموضوع إنتاج الوسائل التعليمية من مواد البيئة المحلية ومخلفات الاستعمالات اليومية، يستدعي منا كباحثين الاعتماد على مناهج علمية تربوية، هذا وسنحاول معالجة الإشكالية المطروحة وفق المناهج التالية:

أ. المنهج الوصفي التحليلي:

يقوم المنهج الوصفي بوصف ما هو كائن وجمع البيانات عنه، وتفسيره وتحديد العلاقات بين المتغيرات.

ب. المنهج المقارن:

يقوم المنهج المقارن في معالجة موضوعنا المعنون ب: "استخدام الوسائل الديدانكتيكية المنتجة من مواد البيئة المحلية ومخلفات الاستعمالات اليومية" على تقويم الوسائل ومعرفة أثرها على التعلم لدى المتعلمين.

7. أدوات البحث

فإذا كانت أساليب البحث تعتمد على كل ما هو نظري، فإن أدوات البحث تعتمد على الأجراء على المستوى الواقعي والممارساتي وفي موضوعنا هذا سنلجأ إلى اعتماد أدوات البحث التالية:

- اعتمدنا الاستمارة كأداة من أدوات البحث في موضوعنا حول أهمية استعمال مخلفات البيئة المحلية لإنتاج الوسائل الديدانكتيكية، وذلك للإجابة على أسئلة

البحث المطروحة وتثبيت أو دحض الفرضيات من خلال مجموعة من الأسئلة. وتتوزع أسئلة الاستمارة حسب صنفين: أسئلة مغلقة وأسئلة مفتوحة. وتم اعتماد استمارة الكترونية لتسهيل عملية توزيعها وكذلك تجميع المعطيات.

- يتطلب التقويم الأداتي إعدادا ممنهجا يختلف عن تحضير الاختبارات الخاصة بالتقويم الإجمالي. لذلك عملنا على إعداد شبكة خاصة للتقويم وذلك بعد الاطلاع على نماذج مختلفة لشبكات التقويم: ومنها النموذج المقترح من طرف¹⁹ Tricot et al ، وباستحضار المراد تقويمه وهي الوسائل الديدانكتيكية المنتجة من مخلفات وخامات البيئة المحلية من طرف أساتذة التعليم الابتدائي بمؤسسات تعليمية عمومية وخاصة بجهة الدار البيضاء سطات .

وتعتمد شبكة التقويم على ثلاثة معايير هي: فعالية الوسيلة وقابليتها للتوظيف وجاذبيتها، وتمت ترجمة كل معيار إلى مجموعة من المؤشرات. ويتم تقويم الوسيلة على كل مؤشر من المؤشرات بوضع علامة "+" إذا نجحت الوسيلة في اختبار المؤشر أو علامة "-" إذا لم يتحقق ذلك المؤشر، وفي الأخير يتم تجميع عدد علامات "+" وعدد علامات "-"، والمعدل بين العلامتين يحدد لما مدى فعالية والوسيلة وسهولة توظيفها وجاذبيتها. ويُرمز للوسيلة في الشبكة بالحرف "O" من الكلمة الفرنسية "Outil"

- ولتقويم هذه الوسائل الديدانكتيكية طلبنا من الأساتذة عينة البحث اختيار نماذج من الوسائل الديدانكتيكية وفق الشبكة المقترحة بعد شرح وظيفتها وأهميتها في التقويم وكيفية توظيفها .

- وقد قام الأساتذة بإنتاج الوسائل المقترحة للتجريب بناء على شبكة تقنية قُدمت لهم أثناء الورشة التكوينية بمؤسساتهم، إذ كان موضوع الورشة "أهمية توظيف مخلفات وخامات البيئة المحلية لإنتاج وسائل ديدانكتيكية".

¹⁹ Tricot et al, (2003).

8. مفاهيم البحث

1.7. مفهوم الوسائل الديدانكتيكية:

ورد في لسان العرب التعريف اللغوي الآتي للوسيلة²⁰ " الوسيلة المنزلة عند الملك، وسل فلان إلى الله وسيلة، إذ عمل عملاً تقرب به إليه، والواصل الراغب في الله، وتوصل إليه إذا تقرب إليه بعكس. والوسيلة ما يتقرب إلى الغير، والجمع الوصل والوسائل"، وفي تطورها كان لمصطلح " وسيلة" معنى واسع جداً ويمكن استخدامه للآلات الموسيقية وكذلك في الجراحة أو الحرف اليدوية. وفقاً لـ²¹ Larousse online، فالوسيلة هي "كائن مُصنَّع، يُستخدم يدوياً أو على جهاز لأداء عملية محددة". وبالتالي فإن الكلمة ومعناها جزء لا يتجزأ من المهمة التي تهدف الأداة من أجلها.

ووردت عدة تعاريف لـ "الوسائل الديدانكتيكية" من أهمها: "كل الأدوات التي تساعد التلميذ على اكتساب المعارف أو الطرائق أو المواقف. وعلى العموم هي كل ما لها علاقة بالأهداف الديدانكتيكية المتوخاة، والتي تشغل وظيفة تنشيط الفعل التعليمي".²² وورد أيضاً كتعريف للوسيلة الديدانكتيكية: " كل وسيلة تساعد المدرس على توصيل الخبرات الجيدة إلى تلاميذه بطريقة أكثر فعالية وأبقى أثراً، فهي تعينه على أداء مهمته، ولا تغني عن العلم ذاته. وهذه الوسائل تختلف باختلاف المواقف التعليمية، وباختلاف الحاجة الداعية إليه".²³ وهي كل وسيلة تتدخل لمساعدة المدرس في تحقيق الأغراض التعليمية والبيداغوجية أثناء تعامله المباشر مع مادته من جهة، ومع المتعلم من جهة أخرى.²⁴ وكذلك كل الأجهزة والأدوات والمواد يستخدمها المدرس لتحسين عملية التعليم والتعلم²⁵. وتقصير مدتها وتوضيح المعاني، وشرح

الأفكار وتدريب التلاميذ على المهارات، وغرس العادات الحسنة في نفوسهم، وتنمية الاتجاهات وعرض القيم دون أن يعتمد المدرس على الألفاظ والرموز والأرقام وذلك للوصول بمتعلميه إلى الحقائق العلمية الصحيحة، والتربية القوية بسرعة وقوة وبتكلفة أقل.²⁶

كما تعرف الوسائل الديدانكتيكية بالتقنيات، فالتقنية "هي الاستخدام المنظم والهادف والمتكامل لتطبيقات العلم والمستحدثات التربوية بجانبها المادي والفكري، المادي ممثلاً في جميع ما تم إنتاجه من أجهزة وآلات، مثل الموارد الرقمية والوسائل التكنولوجية، والفكري ممثلاً في الاستراتيجيات التدريسية، بغرض تحقيق أهداف تعليمية تعليمية ترتقي بمهارات التعلم".²⁷

لتوسيع نطاق بحثنا، اطلعنا على جدول على موقع ²⁸COMPÉTICE، يحدد هذا الجدول الوسائل على أنها "موارد تربوية" مقسمة إلى ثلاث فئات رئيسية تتبع التطورات التقنية الرئيسية: الوسائط المطبوعة والوسائط السمعية البصرية والأدوات الرقمية. وعلى موقع Eduscol²⁹، يتم تقديم العديد من "الوسائل" للتقييم أو تدريس الرياضيات أو اللغة الفرنسية. كما يوفر ملفات وثائقية عن استخدام الموارد الرقمية. لكن ما هي هذه "الوسائل"؟ هناك خلط حقيقي بين الوسيلة والدعامة، تغذى عليه الصيغ مثل "وسيلة الاتصال" التي تحدد ما قد يكون دعامة للتواصل، أو حتى قنوات وفقاً لمخطط شانون. بالإضافة إلى ذلك، غالباً ما تشير تعريفات "الوسيلة" في قواميس العلوم التربوية إلى الدعامة. على سبيل المثال، في قاموس Champy³⁰ و Etévé، نجد تحت تعريف "الوسيلة" الجدول أو الكتاب. ومع ذلك، على عكس الوسيلة الديدانكتيكية، لا تخضع الدعامة لأي فعل

²⁷ سعيد عبد الله لافي (2012)، ص 257.

²⁸

<https://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/index.php>

²⁹ <https://eduscol.education.fr/>

³⁰ Champy, P. et Etévé, C. (1994). Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation.

²⁰ ابن منظور، لسان العرب.

²¹ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/outil/56934>

²² صالح بلعيد (2009)، ص 107.

²³ محمد وطاس (1988)، ص 55.

²⁴ أحمد حساني (2000)، ص 152.

²⁵ يامنة علي إسماعيلي (2011)، ص 315.

²⁶ محمد محمود الحيلة (2001)، ص 25.

عديدة منها مرونتها العالية، وسهولة استخدامها، وتكاليفها الرخيصة. وتعتبر مخلفات وخامات البيئة المحلية مكون أساسي وضروري في إنتاج وتصميم المجسمات والنماذج والبطائق والألعاب المختلفة حيث تقوم بدور فعال في تشكيلها وإنتاجها.

ومن المخلفات والخامات التي يمكن أن تُستعمل وتُستغل لتنفيذ كثير من الوسائل التعليمية نجد: الزجاجات الفارغة والورق والملابس والخزائن والزجاج وقشور الخضار والأسلاك والإسفنج والحديد وأواني المطبخ والخشب والكرتون والفلين وأي شيء ممكن أن يُستعمل من الخامات، حسب نوع وحجم الوسيلة الديدانكتيكية المطلوبة.

ب- تصميم وإنتاج الوسائل الديدانكتيكية

قد يحتاج الأستاذ إلى وسيلة تعليمية تعليمية لتكون عوناً له في توضيح مادته التعليمية، وأمام عدم توفر هذه الوسيلة في المدرسة؛ فإنه قد يضطر إلى شرائها؛ فلا يتمكن من ذلك لارتفاع الأسعار. ولذلك ينبغي للأستاذ أن يكون ملماً بأساليب تصميم الوسائل المعينة وإنتاجها من الخامات البسيطة الموجودة والمتوفرة.

كما ينبغي أن يأخذ الأستاذ في اعتباره مجموعة خطوات يتبعها عند إنتاج وسائل ديدانكتيكية من مخلفات وخامات البيئة:

- تحليل محتوى المنهاج الدراسي للمستوى الذي يدرسه الأستاذ، وذلك لتحديد حاجاته للوسائل الديدانكتيكية حسب المواد.
- حصر الوسائل الديدانكتيكية المتوفرة بالمؤسسة، ولمعرفة ما يمكن له توفيره منها.
- تعرف الإمكانيات والخامات المتاحة في بيئته، وإشراك المتعلمين في جمعها، وتحديد المناسب منها لإنتاج الوسائل، وترتيبها وحفظها للرجوع إليها أثناء الحاجة إليها.

انعكاسي من جانب التلميذ، مثل المدرس ولا يتدخل إلا قليلاً في هيكلية المعرفة والمهارات. علاوة على ذلك، لا يمكن العثور على لوحة وكتاب على نفس المستوى. السبورة هي قبل كل شيء جهاز مادي، وأداة للتواصل، بينما الكتاب هو دعامة وثائقية تقدم للمتعلم. ثم يتم تصميم الوسائل الديدانكتيكية في كثير من الأحيان من خلال من نهج تعليمي أو تربوي.

2.7 مخلفات وخامات البيئة المحلية وإنتاج

الوسائل الديدانكتيكية

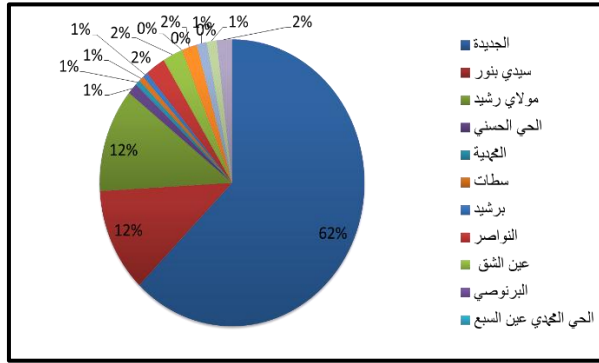
تعد البيئة بما تحمله من خامات كثيرة ومتنوعة من أهم المصادر الحيوية في العملية التعليمية التعليمية إذا ما تم توظيفها توظيفاً جيداً. فالبيئة يمكن تعريفها بأنها لفظ شائع الاستخدام، ويرتبط مدلولها بنوع ونمط العلاقة بينها، وبين مستخدميها، ويعد البيت بيئة والمدرسة بيئة، والحي بيئة، والقرية بيئة والوطن بيئة، والكرة الأرضية بيئة، بل والكون كله بيئة، وأن بيئة الإنسان تكبر وتتسع مع نموه واتساع خبراته. ومن هنا تتنوع خامات ومكونات ومخلفات تلك البيئات بتنوعها واختلافها، وعلى المدرس الواعي إدراك ذلك التنوع ومحاولة الاستفادة منه.

إن تعزيز فكرة استخدام الأستاذ لبعض المواد المتوفرة في البيئة المحلية، وتعزيز مفهوم استغلال الموارد المادية المتوفرة في البيئة المحلية، يمثل أحد المساهمات المهمة في تعزيز وتطوير الممارسات التربوية. كما إن استغلال كل ما هو حولنا من عناصر البيئة المحلية، وإيجاد الارتباط المناسب بين العناصر المتوفرة في الطبيعة من خامات تساعد على تنمية القدرة على التفكير وكيفية توليف الخامات الطبيعية أو المصنعة، والاستفادة منها بشكل ملموس وترجمتها إلى وسائل ديدانكتيكية يوظفها في حصصه الدراسية مع المتعلمين³¹.

أ- أنواع مخلفات وخامات البيئة المحلية

تؤدي مخلفات الخامات المحلية دوراً هاماً في إنتاج العديد من الوسائل الديدانكتيكية المختلفة، نظراً لأسباب

³¹ أبو حميدة (2013).



مبيان 1: الأساتذة حسب المديريات الإقليمية

• العينة 2: الوسائل الديداكتيكية المنتجة من

مواد البيئة المحلية ومخلفات الاستعمالات اليومية:

ولتقويم هذه الوسائل الديداكتيكية طلبنا من عينة الأساتذة تم اختيارها بشكل عشوائي بمديريات مختلفة، اختيار نماذج من الوسائل الديداكتيكية وفق الشبكة المقترحة بعد شرح وظيفتها وأهميتها في التقويم وكيفية توظيفها.

وقد قام الأساتذة بإنتاج الوسائل المقترحة للتجريب بناء على شبكة تقنية قُدمت لهم أثناء الورشة التكوينية بمؤسساتهم، إذ كان موضوع الورشة "أهمية توظيف مخلفات وخامات البيئة المحلية لإنتاج وسائل ديداكتيكية".

المديرية	عدد المؤسسات	عدد الأساتذة
الجديدة	5	12
سيدي بنور	5	8
النواصر	3	3
مديونة	4	4
أنفا	4	4
سطات	2	3
المحمدية	2	4
مولاي رشيد	5	6
8 مديريات	30 مؤسسة	44 أستاذ

جدول 1: عدد المؤسسات والأساتذة المشاركين في تقويم الوسائل الديداكتيكية

• تعرف كيفية استخدام الأدوات لإنتاج الوسيلة، على سبيل المثال كيفية إعداد عججين الورق، قد تحتاج لأدوات كالمئشار والملقاط وغيرها من الأدوات.

• تحديد الأهداف التي من أجلها سيتم إنتاج وسيلة ما، وذلك بالتأكد من الأهداف المسطرة للدرس المراد توظيفها فيها،

• عمل تصميمات للوسائل وخطوات على ضوءها يتم إنتاج الوسيلة.

• عرض التصميمات على زملاء العمل من الأساتذة والمؤطرين التربويين للاستشارة وإبداء الرأي قبل تنفيذ عملية الإنتاج.

• تنفيذ خطة إنتاج الوسيلة مع السعي لإشراك المتعلمين في العملية.

• تجريب الوسيلة قبل عملية الاستخدام.

• التقويم، وذلك بناء على معايير ثلاث أساسية وهي فائدتها وسهولة توظيفها وجاذبيتها.

9. نتائج الدراسة الميدانية

أ- عينة البحث

تم اعتماد عيتين للبحث، الأولى مرتبطة بالأستاذ في علاقته بالوسائل المنتجة من مواد البيئة المحلية ومخلفات الاستعمالات اليومية، حيث وُجّهت لهم الاستمارة. والثانية مرتبطة بالوسائل نفسها لتقويمها إذ تم اعتماد شبكات التقويم.

• العينة 1: الأساتذة

تم توجيه استمارة لما يقارب 250 أستاذ وأستاذة من أساتذة التعليم الابتدائي بمختلف المديريات الإقليمية للأكاديمية الجهوية للدار البيضاء سطات عبر مختلف مواقع التواصل الاجتماعي والبريد الإلكتروني، تفاعل 166 أستاذ(ة) مع أسئلة الاستمارة يمثلون مختلف الفئات والمديريات.

فكشف لنا النتائج أن نسبة الكرتون والبلاستيك والخشب تمثل المواد الأكثر تواجداً بالبيئة المحلية، ويرجع ذلك بالأساس إلى كون أغلب الاستعمالات اليومية للإنسان وأغلب المواد التي يوظفها في حياته اليومية مصنوعة من هذه المواد. وتتوافق هذه النتائج مع إحصائيات منظمة هيئة الأمم للبيئة (UNEP 2019) حول المخلفات والنفايات بالبيئة والتي تشير إلى تصدر البلاستيك قائمة النفايات والمخلفات أكثر انتشاراً.

نخلص إذن أن البيئة المحلية توفر مخلفات وخامات هامة يمكن للأستاذ توظيفها لصنع وسائل ديدانكتيكية تساعده في مهامه بالفصل الدراسي وتسهيل عملية بناء المفاهيم لدى المتعلمين، وسائل تبقى على الأستاذ معرفة تصميمها وإنتاجها بطريقة تلائم مستوى المتعلمين وتراعي ميولاتهم وفوارقهم الفردية.

■ أنواع وسائل ديدانكتيكية مصنوعة من مخلفات البيئة المحلية

كما أبرزت لنا النتائج تنوع الوسائل المنتجة من طرف الأساتذة وفي مواد مختلفة: العلوم والرياضيات واللغة العربية والفرنسية والتربية البدنية والمهارات الحياتية (الجدول رقم 2).

أبرز لنا هذا التنوع في الوسائل من حيث طبيعتها ووظيفتها بقدرات الإبداعية لدى الأستاذ، وحرصه على توفير ما يساعد تدبير الفعل التعليمي التعلّمي وتجويده.

■ مردودية الوسائل الديدانكتيكية المنتجة

✓ تحقق الأهداف والدافعية لدى المتعلم

لوسائل الديدانكتيكية أهمية كبيرة للمناهج الدراسية، فهي تساعد على إيصال المعلومات والمهارات التي تتضمنها المناهج الدراسية للمتعلمين، وتساعد على فهم المعلومات مهما كانت مستوياتهم مختلفة، وجعل المعلومات واضحة وحيّة في ذهن المتعلم. ولمعرفة إن كانت الوسائل المنتجة من طرف أساتذة تحقق أهداف الدرس وتساعد المتعلم على الفهم والاستيعاب وجهنا السؤال للأساتذة المستجوبين فكانت النتائج كالتالي:

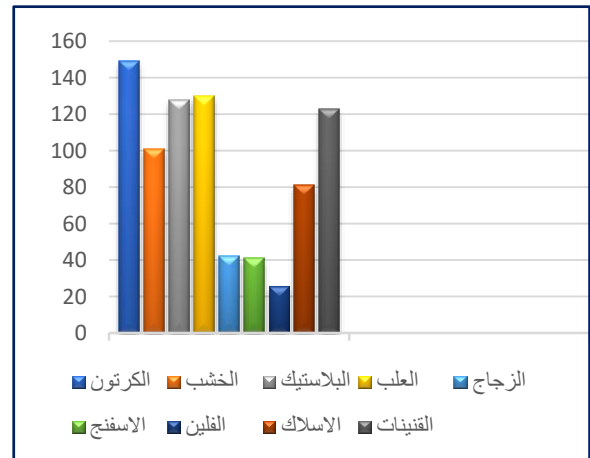
الرياضيات	مجسمات الأشكال الهندسية -معداد - ساعة الكترونية
اللغة العربية	بطاقات الحروف -مقاطع كلمات - قطار الكلمات -لوحة رمل-لوحة الحروف
اللغة الفرنسية	Train des syllabes- boîte des synonymes – coffre du mots – puzzle des mots – arabe de conjugaison
النشاط العلمي	جهاز التنفس - جهاز هضمي - مجسم الكون- ادوات مخبرية للتجارب- اصيصات النبات- وافي الأذن
التربية البدنية	مخاريط -كرات اسفنجية -حواجز -سلات رمي الكرة دوائر بلاستيكية
المهارات الحياتية	قطع نقدية boites de caisse Maquette du quartier Maquette super marché

جدول 2: الوسائل الديدانكتيكية المنتجة من طرف الأساتذة

ب- نتائج الاستمارة الموجهة إلى أساتذة التعليم الابتدائي

■ توفر البيئة المحلية على مواد ومخلفات صالحة لإنتاج الوسائل

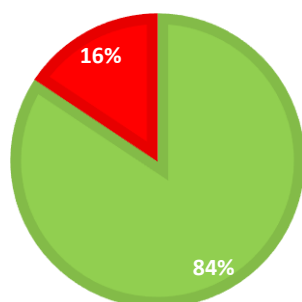
ومعرفة نوع المخلفات والخامات البيئية المتواجدة بمحيط الأستاذ، وهل تصلح كل هذه المواد لصنع وسائل ديدانكتيكية، كانت نتائج العينة المستجوبة كالتالي:



مبيان 2: مخلفات وخامات البيئة المحلية بمحيط الأستاذ

مختلف الفئات في العملية. وتعد الوسائل الديدانكتيكية أدوات بالغة الأهمية في تدبير هذه الفوارق لارتباطها الوثيق بعملية التدريس، وبذلك فإن لها مجموعة من الفوائد منها: تُوفر للمتعلم مواقف تعليمية يكتسب من خلالها الخبرات المتنوعة، كما تهتم بإيجاد مواقف تعليمية مختلفة تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين. فهل الوسائل المنتجة من مخلفات وخامات البيئة المحلية تحقق ذلك؟

■ نعم ■ لا



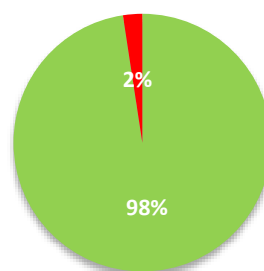
مبيان 5: مراعاة الوسائل للفروق الفردية

خلصنا من نتائج هذا التساؤل حول مدى مراعاة الوسائل المنتجة من مخلفات وخامات البيئة المحلية للفوارق الفردية بين المتعلمين إلى مايلي: 84% من المستجوبين أكدوا أن هذه الوسائل تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين مقابل 16% أجابت بالنفي.

وبمقارنة هاته النتائج مع دراسة سابقة لجوليت رونو (Juliette Renaud, 2020) التي أكدت أن هذا النوع من الوسائل ساهم في تدبير الفروق الفردية بين المتعلمين، إذ بإمكان الأستاذ إنتاجها وفقا لهاته الفروق وبالعهد الذي يرغب فيه، نظرا لتكاليفها المنخفضة وسهولة إنتاجها والمدة التي يتطلب إعدادها.

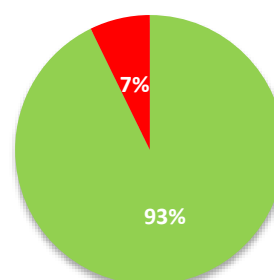
✓ تدبير الزمن

يشكل زمان التعلمات التعاقد الديدانكتيكي بين الأستاذ والمتعلم، ذلك التعاقد الذي يحدد المدة الزمنية لتنفيذ الأنشطة والوضيعات التي تساعد على التفاعل الإيجابي بين المكتسبات السابقة والمفاهيم الجديدة. لذلك يعمل الأستاذ على توفير الشروط والأدوات والوسائل



■ نعم ■ لا

مبيان 3: مساهمة الوسائل في تحقق دافعية التعلم



■ نعم ■ لا

مبيان 4: مساهمة الوسائل في تحقق الأهداف

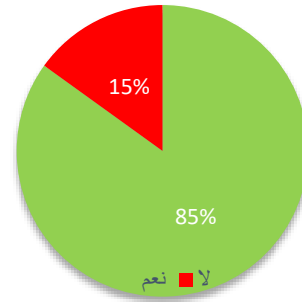
عبر 94% من الأساتذة أن الوسائل المنتجة من مخلفات وخامات البيئة المحلية قد ساهمت في تحقيق أهداف الدرس، وهذا يبرر كذلك العدد الكبير من الوسائل المنتجة من طرفهم وفي مواد مختلفة. وقد أثبت دراسات عديدة أن الوسائل المنتجة من مخلفات البيئة المحلية تساهم في تحقيق الأهداف بنسب كبيرة خصوصا إذا كان المتعلم مساهما في إنتاجها، إذ تسمح له بضبط المفاهيم وتبسط له العلاقات بينها.

كما أظهرت لنا النتائج أن الوسائل الديدانكتيكية تحقق الدافعية لدى المتعلمين، فكيف لا وهي تكون متوفرة بالعدد المناسب وسهلة التوظيف والإعداد ويساهم المتعلم في تصميمها وإنتاجها. فتزداد الرغبة في التعلم.

✓ مراعاة الفروق الفردية

من الشروط الأساسية لنجاح العملية التعليمية التعليمية مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وإشراك

اللازمة لحسن تدبير زمن التعليمات. فهل الوسائل المنتجة من مخلفات وخامات البيئة المحلية تضمن ذلك؟



مبيان 6: تدبير زمن التعليمات

يتضح من خلال نتائج الأساتذة المستجوبين أن هذه الوسائل تساعدهم في تدبير زمن التعليمات بنسبة 85%. وهذا يدل على أن هذه الوسائل تقوم بوظيفتها، فاستنادا على نتائج نسبة تحقق الأهداف ودافعية المتعلمين للتعليم فالنتيجة بالتأكيد إلا ستكون لصالح تدبير جيد للزمن.

• نتائج شبكات التقويم

توصلنا بمختلف شبكات تقويم الوسائل الديدانكتيكية المنتجة من طرف الأساتذة عينة البحث الأربعة وأربعين:

عدد الأساتذة	44
مجموع الوسائل التي تم تقويمها	112
معدل الوسائل لكل أستاذ	2,54

جدول 3: عدد الوسائل التي تم تقويمها

وأُسفرت شبكات التقويم عن النتائج التالية:

المعيار	-/+		المعدل
الفعالية	+	480	4,28
	-	80	0,71
سهولة التوظيف	+	623	5,56
	-	49	0,43
الجاذبية	+	416	3,71
	-	32	0,28

جدول 4: معدل الدرجات المتعلقة بالمعايير الثلاثة: الفعالية وسهولة التوظيف والجاذبية لمجموع الوسائل

وبالتالي يمكننا أن نقرأ في هذا الجدول أن معدل الدرجات الإيجابية لمعيار الفعالية هي 4,28 من 5، ولسهولة الاستخدام 5,56 من 6 وللجاذبية 3,71 من 4. أما بالنسبة للدرجات السلبية فإن المعدل لبُعد الفعالية هو 0,71 من 5، لقابلية الاستخدام 0,43 من 6 وللجاذبية 0,28 من 4. وبالتالي، نلاحظ أن فعالية الوسائل المنتجة جيدة (درجة 6)، وكذلك سهولة التوظيف والجاذبية.

نستنتج إذن أن هذه الوسائل يمكن أن تعزز التعلم، وهي مناسبة للفئة المستهدفة، وتساهم في تطوير مهارات المتعلمين المختلفة، كما أنها تساعد الأستاذ في أداء مهامه التربوية. كما أن يجب الإشارة إلى أن درجات الفعالية وسهولة التوظيف والجاذبية يمكن تفسيرها على أنها علاقة ضمنية؛ إذ أن أي درجة سلبية في معيار يُؤثر سلبا في المعايير الآخرين. وفي حالتنا هذه كل الدرجات الإيجابية لكل المعايير مرتفعة، مما يؤكد مصداقية ومردودية هذه الوسائل.

ت- عرض النتائج المرتبطة بالفرضيات

♦ الفرضية الأولى: تُوفر البيئة المحلية مخلفات وخامات لإنتاج الوسائل الديدانكتيكية

من خلال أجوبة عينة البحث حول وجود مخلفات وخامات البيئة المتواجدة في محيطها، وكذلك نوعية هذه المخلفات وإمكانية توظيفها لإنتاج وسائل ديدانكتيكية، تبين أن البيئة المحلية تُوفر مواد هامة تُمكن الأستاذ من تصميم وإنتاج وسائل تساعده في العملية التعليمية التعلمية.

ويعد البلاستيك بمختلف أشكاله من أكثر مخلفات الاستعمالات اليومية تواجدا بالبيئة المحلية، كما يقدر الكرتون والورق بحوالي 28% من مجموع النفايات ذات الطبيعة الصلبة تبعًا لتقارير منظمة الأمم المتحدة للبيئة، والتي قررت أنه إعادة تدوير الورق والكرتون يساهم في تحرير مساحة في مدافن النفايات. وبالتالي فإننا باستخدامنا لهذه المادة المتواجدة بكميات وافرة لا نساهم فقط في توفير الوسائل الديدانكتيكية وإنما أيضا المساهمة

في المحافظة على البيئة وترشيد استعمال مواردها، وتربية وتوعية المتعلمين بأهمية ذلك.

تساهم إذن مواد البيئة المحلية ومخلفات الاستعمالات اليومية الأستاذ في توفير الوسائل التي قد يحتاجها خلال أداء مهامه التربوية، وتساعد في تجويد العملية التعليمية التعلمية، والارتقاء بأدوار المدرسة من مدرسة التلقين والاستهلاك إلى مدرسة مواطنة. هذه المدرسة التي تسعى إلى إعداد مواطن الغد يضلح بمهام المسؤولية تجاه البيئة والمجتمع والوطن بصفة عامة.

♦ **الفرضية الثانية: تفتقر الوسائل والحوامل المنتجة من مواد البيئة المحلية ومخلفات الاستعمالات اليومية للموضوعية والمصدقية؛**

تجدر الإشارة إلى أن استخدام الوسائل الديدانكيتيكية لا يكون عشوائياً بل أن هناك أسس ومعايير يجب أن يأخذها الأستاذ في الاعتبار عند اختياره للوسائل، إذ يجب أن تتوافق الوسيلة مع الأهداف الذي نسعى إلى تحقيقها منها، كتقديم المعلومات واكتساب المتعلم لبعض المهارات والخبرات والمعارف. وتقدم له معلومات ذات مصداقية ومطابقة للواقع وإعطاء صورة متكاملة عن الموضوع. كما يجب أن تكون ذات جاذبية وسليمة المظهر لتحفيز المتعلم على التعلم. وأن تكون الوسيلة هي الأفضل من نوعها بحيث يستغني بها عن غيرها إذ لافائدة ترجى من إزدحام الموقف بالوسائل دون حاجة حقيقية .

وعلى ضوء نتائج اسئلة الاستمارة المرتبطة بهذه الفرضية وبناء على نتائج شبكة تقويم الوسائل المنتجة من طرف الأساتذة، توصلنا إلى أن الوسائل الديدانكيتيكية المنتجة من مواد البيئة المحلية ومخلفات الاستعمالات اليومية تتميز بالموضوعية والمصدقية إذ:

- تؤدي إلى استثارة اهتمام المتعلم و تشبع حاجته للتعلم.
- تُشرك جميع حواس المتعلم في عمليات التعلم مما يؤدي إلى ترسيخ هذا التعلم.
- تؤدي إلى تكوين وبناء المفاهيم لدى المتعلم.

- تؤدي إلى زيادة مشاركة المتعلم الايجابية في اكتساب الخبرة وتنمية قدرته على التأمل ودقة الملاحظة وإتباع التفكير العلمي للوصول إلى حل المشكلات.
- تساعد الوسائل على مواجهة وتدبير الفروق الفردية بين المتعلمين.
- تُعدل سلوكيات المتعلمين وتجعلهم يكتسبون قيما وتساهم في تكوين شخصيتهم وصقل مواهبهم.

♦ **الفرضية الثالثة: تعترض المدرس صعوبات في الابتكار والإبداع**

الإبداع والابتكار أصبحا اليوم مهارتين أساسيتين تمكنان الأستاذ من مواجهة التحديات التي تعترضه في أداء مهامه التربوية. ولأننا نعيش عصراً تتسارع فيه وتيرة الحركة في كافة الاتجاهات، وعلى مختلف الأصعدة لم يعد فيه للتفكير النمطي مكان، كان لزاماً أن يكون الإبداع والابتكار جزءاً من النشاط اليومي للأستاذ، حتى يساير تطورات العصر التي تسارع الزمن وفي ظل الثورة الرقمية التي أصبحت تنافس كل ماهو مادي.

استنتجنا من خلال بحثنا والكم الهائل من الوسائل التي أنتجها مجموعة من الأساتذة، سواء من خلال اعتمادهم على المواقع الإلكترونية، أو استشارة زملائهم، أو الاعتماد على مهاراتهم الشخصية، أن كل أستاذ يمتلك المهارات والقدرات اللازمة للإبداع والابتكار من أجل تحسين أدائه المهني وتحسين أداء متعلميه. كما يسعى الأستاذ إلى تشجيع وتحفيز المتعلمين على التعلم، ويسعى إلى تذويب الفروق الفردية بينهم، جاعلاً منها مدخلاً للتعلم. كما يعمل على تنوع الطرائق والوسائل، مما يجعله يبدع وابتكر في مجاله.

مقترحات وتوصيات:

شكل موضوع البحث حول الوسائل الديدانكيتيكية المنتجة من خامات البيئة المحلية ومخلفات الاستعمالات اليومية في ظل الثورة الرقمية التي يعرفها العالم فرصة للتأكيد على أهمية توظيف الوسائل المادية في تدبير العملية التعليمية التعلمية. تساهم هذه الوسائل في تمكين المتعلم من الحصول على المعلومات المتعلقة بالمادة

خاتمة

لقد كانت غايتنا من وراء هذا البحث أن نكشف عن غنى البيئة المحلية بالمواد والمخلفات التي يمكن توظيفها وتدويرها لإنتاج وسائل ذات فعالية ومردودية. لنصل إلى توفر البيئة المحلية مواد مختلفة ومخلفات تصلح لإنتاج وسائل ديدانكتيكية. وتمتاز الوسائل الديدانكتيكية المعدة من مواد البيئة المحلية والمخلفات بالاتي: جاذبة تسهل الفهم وتعطي نتائج دقيقة؛ وتزيد الدافعية نحو التعلم وتُنمي التفكير الإبداعي لدى الأساتذة؛ وتحل مشكلة عدم توافر وسائل الديدانكتيكية بالمدارس. وتحتاج فقط إلى قدرات فنية وإبداعية بسيطة من المدرس لإعدادها.

لقد أثبت نتائج التقويم فعالية الوسائل والحوامل الديدانكتيكية من مواد البيئة المحلية ومخلفات الاستعمالات اليومية وسهولة استخدامه؛ وأن عدم وجود دلائل لتصميمها وإنتاجها لم يقف عائقاً أمام الأستاذ بل كان ذلك حافزاً ودافعاً لمخيلته للبحث والإبداع والابتكار، بدليل العدد الهائل والمتنوع من الوسائل التي اطلعنا عليها خلال بحثنا.

المراجع

1. أبو حميدة مازن زكي والشفيع بشير، "فعالية برنامج مقترح لتحسين القدرات الابتكارية لدى طلبة الأشغال الفنية بكلية الفنون الجميلة" مجلة العلوم الإنسانية، عدد4، فلسطين، 2013، صص. 10-38.
2. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 2000.
3. أحمد سعادة الخبرات التعليمية في مناهد الدراسات الاجتماعية، مجلة رسالة الخليج، عدد11، 1404هـ.
4. سعيد عبد الله لافي، تنمية مهارات اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2012.
5. صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، دط، 2009.

الدراسية بشكل أعمق، كما تساعد في تقليص الفروق الفردية بينهم، وتضمن اكتسابهم مجموعة من المهارات الحسية والحركية والعقلية والاجتماعية والإبداعية والأخلاقية.

نظراً لأهمية الموضوع، نقدم التوصيات التالية:

- عقد دورات تكوينية مستمرة حول كيفية إنتاج وسائل ديدانكتيكية من مخلفات الاستعمالات اليومية، لمساعدة الأساتذة على تصميمها وإنتاجها وتقويمها.
- إعداد أدلة توضيحية لكيفية إنتاج وسائل من هذه المواد، لتسهيل عملية التصميم والإنتاج على المدرسين وتوفير إطار مرجعي لهم.
- تحفيز وتشجيع الأساتذة الذين يوظفون هذه المواد لإنتاج وسائل ديدانكتيكية، من خلال تخصيص جوائز للمبدعين منهم وجعل هذه الوسائل جزءاً من مؤشرات حصول المؤسسة على اللواء الأخضر للمدرسة الإيكولوجية.
- تنظيم معارض تربوية محلية وإقليمية و جهوية لتبادل التجارب في مجال إنتاج الوسائل الديدانكتيكية وعرض إبداعات الأساتذة ومتعلمهم.
- تشجيع المتعلمين على استخدام هذه المواد في إعداد مشاريعهم الشخصية.
- تخصيص أركان في الفصل الدراسي لحفظ هذه الوسائل لاستخدامها المتكرر.
- تأطير ورشات عمل للمتعلمين والمتعلمات حول إنتاج الوسائل الديدانكتيكية.
- إنشاء نادٍ تربوي خاص بإنتاج الوسائل الديدانكتيكية.
- إدراج كيفية تصميم وإنتاج الوسائل الديدانكتيكية ضمن مهام الأستاذ المصاحب.
- تنظيم ندوات وأيام دراسية لتبادل التجارب وتطويرها في هذا المجال.

6. ليلي سهل، "دور الوسائل في العملية التعليمية التعليمية"، مجلة الأثر، عدد 26، 2016، صص 145-154.
7. مجزوءة الإنتاج الديدانكتيكي، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، الرباط، 2019.
8. محمد محمود الحيلة، أساسيات تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، دار المسيرة، عمان، ط1، 2001.
9. محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة و في تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، المؤسسة الوطنية لكتاب، الجزائر، 1988.
10. نهاد عشاش، دور الوسائل التعليمية في تحسين العملية التعليمية التعلمية عند متعلمي المرحلة الابتدائية، بحث لنيل شهادة الدكتوراه، 2018.
11. Champy, P. et Étevé, C. (1994). Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. Paris, Éditions Natha.
12. J.Loquier, les nouveaux outils d'apprentissages encouragent-ils réellement la performance et la réussite ?, REFAD, Canada, 2011.
13. André Tricot, Fabienne Plégat-Soutjis, Jean-François Camps, Alban Amiel, Gladys Lutz, et al. (2003), Utilité, utilisabilité, acceptabilité : interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH. Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain 2003, Strasbourg, France. pp.391-402.

توظيف الوسائل الديدانكتيكية بالمختبرات العلمية في عملية التعليم والتعلم بين متطلبات تنزيل المنهاج الدراسي

عز الدين عاطبي، جواد التفراز، خديجة القباني، عبيودي محمد ، رشيد شرواقي

فريق تحليل و تحسين ممارسات التدريس في العلوم،
بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الدار البيضاء – سطات، بالمغرب

ملخص:

المعارف والمهارات لدى المتعلم كما أنها تساعد على تطوير
الممارسات المهنية للأستاذ.

إن واقع بناء المفاهيم العلمية والتقنية في العملية
التعليمية التعلمية يرتبط أساسا بتوظيف الوسائل
الديدانكتيكية المخبرية المتوفرة بالمؤسسات التعليمية،
هاته الأخيرة تواجه عدة صعوبات تديرية ومالية وتقنية
وجب الكشف عنها وتحديدتها بدقة استنادا على بحث
علمي ميداني بالمؤسسات التعليمية.

أهداف الدراسة:

تتركز أساسا أهداف الدراسة على التعرف على دور
الوسائل الديدانكتيكية بالمختبرات العلمية في عملية
التعليم والتعلم وتأثير توظيفها على تنزيل محتوى المنهاج
الدراسي من وجهة نظر مدرسي المواد العلمية التجريبية
بالمؤسسات التعليمية.

تكمن أهمية الدراسة من الجانب العلمي في ضبط المفاهيم
علميا لكل من الوسائل الديدانكتيكية المخبرية بما فيها
الوسائل الرقمية وتنزيل المنهاج الدراسي أما الجانب العملي
فيكمن في دراسة تأثير توظيف الوسائل الديدانكتيكية
المخبرية بالمؤسسات التعليمية على جودة العملية
التعليمية وبالتالي على دورها في التنزيل الأحسن لمحتوى
المنهاج الدراسي.

مشكلة الدراسة

فإلى أي حد يساهم تواجد الوسائل الديدانكتيكية
بالمختبرات العلمية بالمؤسسات التعليمية، وحسن تديرها

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور الوسائل
الديدانكتيكية بالمختبرات العلمية في عملية التعلم وتأثير
توظيفها على تنزيل محتوى المنهاج الدراسي من وجهة نظر مدرسي
المواد العلمية التجريبية بالمؤسسات التعليمية، تم اتباع المنهج
الوصفي التحليلي وتكون مجتمع الدراسة من جميع مدرسي المواد
العلمية التجريبية (الفيزياء-كيمياء و علوم الحياة و الأرض)،
استخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات و التي وزعت على عينة
تكونت 131 أستاذ وأستاذة موزعة 117 مؤسسة تعليمية للتعليم
الثانوي من مختلف المديرات الإقليمية لجهة الدار البيضاء
سطات بالمغرب. خلصت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: اقتناع
تام من مدرسي المواد العلمية التجريبية من أن حسن استعمال
وتوظيف الوسائل الديدانكتيكية بالمختبرات العلمية في عملية
التعليم والتعلم يساهم في تنزيل محتوى المنهاج الدراسي وأن معوقات
توظيف الوسائل الديدانكتيكية بالمختبرات متنوعة متمحورة في
أربعة أقطاب (عدم كفاية الحيز الزمني المخصص لإنجاز الأشغال
التطبيقية، اكتظاظ الفصول الدراسية بالمعلمين، عدم توفر
الوسائل الديدانكتيكية المخبرية بالمختبرات بالعدد الكافي، عدم توفر
قاعات مختصة لإنجاز التجارب) حيث قدرت نسبها على
التوالي (96,2%، 95,4%، 94,7%، 78,5%) حيث هذه المعوقات
تؤثر تأثيرا سلبيا على تنزيل محتوى المنهاج الدراسي.

الكلمات المفتاحية: الوسائل الديدانكتيكية المخبرية، تنزيل المنهاج،
المعوقات، المؤسسات التعليمية .

مقدمة

ليست الوسائل التعليمية وبنائات المختبرات، كما
يعتقد البعض، عدة ثانوية، بل هي دعامة جد هامة في
تدريس المواد الدراسية خاصة المواد العلمية
والتكنولوجية، حيث تساهم في بناء المفاهيم واكتساب

الاكتظاظ، العامل الزمني، عدم إلمامهم بقواعد استخدامها وتوظيفها

❖ **الفرضية 4:** تعويض التجارب المخبرية بالمحاكاة La simulation بواسطة الحاسوب يؤدي الى اكتساب محدود للكفايات المتوخاة لدى المتعلمين.

مصطلحات الدراسة:

الوسائل الديداكتيكية: إن تعريف الوسائل الديداكتيكية يختلف باختلاف المقاربات البيداغوجية ونظرة كل مقاربة للدور الذي تلعبه هذه الوسائل في العملية التعليمية. من أهم هذه التسميات نجد: وسائل الإيضاح، الوسائل التعليمية، الدعامات الديداكتيكية، المعينات الديداكتيكية، الوسائل التعليمية. هناك تصنيفات متعددة للوسائل الديداكتيكية، إلا أن أكثر التصنيفات استحسان في الحقل التربوي، ذلك الذي يصنفها على أساس الخبرات التعليمية التي يمر بها المتعلم في عملية التعلم، وهي: خبرات مباشرة، وخبرات غير مصورة، وخبرات مجردة.

❖ **الخبرات المباشرة (ممارسات)**

وهي إما ممارسات واقعية يكون فيها المتعلم في تفاعل مباشر مع الواقع، يشارك فيها بالأداء والعمل، كما هو الحال عندما ينجز بنفسه التجارب المخبرية أو خبرات معدلة للواقع، وذلك حين يتفاعل المتعلم مع وسائل تعدل الواقع كنماذج التجزيئية، مثل مجسم المجموعة الشمسية الذي يجسد صورة مصغرة عن الواقع المرتبط مثلا بالأحداث التاريخية، يقوم التلاميذ بإعادة تمثيل هذه الأحداث في شكل خبرات درامية لتخدم أهدافا تربوية.

❖ **الخبرات المصورة (مشاهدات)**

وهي إما صور ثابتة مثل الصور الفوتوغرافية والشرائح الثابتة، والرسوم الفنية وغيرها، أو المتحركة، كالأشرطة، والأفلام، ويتفاعل معها المتعلم بالاستماع.

وفق التوجهات التربوية الرسمية، في اكتساب الكفايات النوعية للمواد العلمية والتكنولوجية بالتعليم الثانوي الواردة في المنهاج الدراسي؟
ثم صياغة الأسئلة الفرعية التالية.

- ما مدى انعكاس تجييز المؤسسة تعليمية بالوسائل الديداكتيكية العلمية والتكنولوجية على تنزيل محتوى المنهاج الدراسي؟
- الى أي حد يساهم حسن تدبير الوسائل الديداكتيكية للمختبرات بالمؤسسات التعليمية في تنزيل المنهاج الدراسي؟
- ما مدى مساهمة المهارات المهنية في توظيف العدة الديداكتيكية في ترسيخ المفاهيم العلمية الواردة في المنهاج الدراسي؟
- ما تأثير ادماج الوسائل المعلوماتية TICE على العملية التعليمية التعليمية؟
- كيف يرفع حسن التدبير والصيانة المستمرين للوسائل الديداكتيكية بالمختبرات من مستوى تنزيل المنهاج الدراسي؟

فرضيات البحث

انطلاقا من مشكلة البحث وتحليل الدراسات السابقة تمت صياغة مجموعة من الفرضيات كحلول مؤقتة لأسئلة البحث التي سيتم اختبارها ودراستها.

الفرضية 1: غياب المختبرات أو عدم توفر القاعات المختصة لتدريس المواد العلمية والتقنية لهم انعكاس مباشر على تنزيل المنهاج الدراسي.

❖ **الفرضية 2:** توفر المختبر على محضر متمكن من تدبير الوسائل الديداكتيكية بالمختبرات يساهم في تنزيل المنهاج الدراسي.

❖ **الفرضية 3:** ندرة استعمال الوسائل الديداكتيكية وعدم إنجاز الأنشطة التجريبية يرجع بالأساس الى مجموعة من الاكراهات والصعوبات: المقرر الدراسي،

◆ الخبرات المجردة (تجريدات)

عبارة عن رموز لفظية في شكل تعبيرات وشروح لفظية كلامية، يتفاعل فيها المتعلم مع رموز ومعاني، غالبا ما يطغى عليها الطابع التجريدي، أو رموز بصرية، وتشمل المبينات والرسوم التخطيطية والخرائط، وهي تحتوي على رموز له دلالة معينة لدى المتعلم.

نلاحظ إذن نسبة أداء ومشاركة التلميذ كبيرة ومهمة في الخبرات المباشرة لتقل تدريجيا إلى أن يصبح شبه منعدمة في الخبرات المجردة، بينما يقل تدخل المدرس كلما توجهنا من التجريدات إلى الممارسات³².

المختبر المدرسي: موقع بالمبنى المدرسي تتم فيه النشاطات العلمية الهادفة لتنمية القدرات العقلية واليدوية للمتعلمين، بالإسفادة من مدرسمهم، ومما توفر لهم من أدوات وأجهزة. إجرائيا هو ذاك المكان التي تتوفر فيه شروط الأمن والسلامة الخاص بتنفيذ دوس منهج العلوم، يوجد به أجهزة ومواد وتقنيات حديثة، يقوم المتعلم بتنفيذ التجارب والأنشطة والتدريبات العملية داخل هذا المكان، بإشراف مدرس العلوم.

عرفه كل من جميل شاهين وخولة خطاب بأنه العملية أو مجموعة العمليات التي يقوم فيها الفرد بتوضيح أو استقصاء معرفة ما عن طريق العمل، وقد يقوم بعمله هذا في حدود معينة كغرفة المختبر في المدرسة أو الغابة أو البحر أي مكان آخر³³.

أما إجرائيا فهو المكان الذي يمارس فيه المتعلم خطوات التفكير العلمي ومهاراته، ليصل إلى المعرفة بنفسه عن طريق إجراء التجارب فيه، وذلك للإجابة عن بعض الأسئلة أو حل بعض المشكلات بهدف تحقيق أهداف تعليمية متنوعة معرفية ووجدانية، وفي هذه الدراسة قام المتعلمين بإجراء التجارب بأنفسهم في المختبر المدرسي.

المنهاج: للإحاطة بمدلول المنهاج لابد من تقديم نماذج من التعاريف المتكاملة، وذلك قصد استشفاف ما يجمع بينها جوهريا، لنبي من خلال ذلك تعريفا جامعاً. ومن أهم ما عرف به المنهاج ما يلي:

لغة المنهاج هو الطريق الواضح المستقيم، أما في الإغريقية فيعني الطريقة التي ينهجها الفرد حتى يصل إلى هدف معين.

واصطلاحا فقد عرف المنهاج على انه مجموعة من الإجراءات التي يتم تخطيطها لإحداث التعلم، ويتضمن أهداف التعليم والمضامين الدراسية والطرائق (يدخل ضمنها التقويم) والوسائل والمعينات البيداغوجية والديدانكتيكية (ومن بينها الكتب المدرسية) والتدبير الخاص بالتكوين المناسب للمدرسين ديلا ندشير De Landsheere

في الاصطلاح التربوي: المنهاج نسق تعليمي شامل، حلقاته مترابطة ومتكاملة فيما بينها، ومتسلسلة بشكل منطقي، يُشتق بعضها من بعض في سياق تنطلق مكوناته من الكل إلى الجزء؛ حيث تُحدد في البداية حاجيات المجتمع من المؤسسة التعليمية، يلي ذلك الغايات، التي تمثل الاختيارات والتوجهات التربوية العامة، ثم بعد ذلك المرامي؛ أي: تحديد المواصفات المنتظرة للمتعلمين المتخرجين، من خلال تكوينهم تكويناً يستجيب للغايات التربوية والحاجيات الاجتماعية المرسومة، وذلك وفق تخطيط منهجي مضبوط، قصد تحديد الكفايات والقدرات العامة المستهدفة، وكذا الوسائل الديدانكتيكية لاكتسابها وسبل تقويمها.

إنه تخطيط للعمل البيداغوجي يتضمن، غايات التربية وغايات التعليم، وكذلك الكيفية التي يتسم بها التدريس والتعلم إضافة إلى مقررات المواد.

في سياق المدرسة المغربية، اتخذ المنهاج تعريفا مترابطا بالميثاق الوطني للتربية والتعليم الذي أصدر سنة

³³ جميل نعمان شاهين، خولة خطاب (2005)، المختبر المدرسي ودوره في تدريس العلوم، الطبعة الأولى، دار عالم، الأردن

³² قنديل، ياسين عبدالرحمن (2006م). تكنولوجيا التعليم. الخرطوم: منشورات جامعة السودان. ص 6

1999 حيث يعرف على انه تنزيل للسياسة التعليمية بحسب معطيات سيكولوجية وسياسية واجتماعية وعلى هذا الاساس يضم المنهاج العناصر التالية: المحتويات، الوسائل، الأهداف، الأنشطة، اساليب التقويم.

باستجماع هذه التعاريف والتوليف بينها يتم استنتاج أن المنهاج وثيقة تربوية ينطوي محتواها على مجموع المعارف والخبرات التي يستعملها التلاميذ، وتتكون من عناصر أربعة: الأهداف، المعرفة، أنشطة التعلم، التقويم.

تنزيل محتوى المنهاج: تنزيل محتوى المنهاج الدراسي هو وصف كمي، وكيفي للمحتوى المراد تدريسه، في صورة فئات ووحدات منظمة، يحتوي كل منها على مفردات تشترك في صفات أساسية تميزها عن غيرها. وهو أحد أساليب البحث العلمي، والتي تهدف إلى الوصف الموضوعي، هو تحليل بنية المنهج، وتقسيم ما يتضمنه من معارف، واتجاهات، وقيم ومهارات إلى عناصره المكونة، التي تشمل تحديد الأجزاء المكونة للمحتوى. وهو مجموعة من العمليات الإجرائية، التي تساعد المدرس على فهم الجوانب المختلفة للمحتوى، ووسائله التعليمية، والمهارات، والقيم، والاتجاهات التي يمكنها أن تحقق لأغراض التربية والمبادئ، وميول، ومهارات. وهو مجموعة من الخبرات التي تقدم من خلال المقررات الدراسية لتحقيق التنمية والاتجاهات والقيم التي تحتاج إليها ليتوافق مع مجتمعه في مجالات الحياة المختلفة والتي تعدها المؤسسة التربوية للمتعلمين من أجل دراستها.

المنهاج الدراسي في سياق المدرسة المغربية: المنهاج الدراسي تصور متكامل ينطلق من المدخلات وصولاً إلى المخرجات وما ينبغي أن يكون عليه المتعلم في نهاية مستوى دراسي أو سلك دراسي أو تخصص دراسي. وهو مجموعة من الإجراءات التي يتم تخطيطها لإحداث التعلم، ويتضمن أهداف التعليم والمضامين الدراسية والطرائق والوسائل والمعينات لبيداغوجية ومن بينها الكتب المدرسية)

والتدابير الخاصة بالتكوين المناسب للمدرسين. يتضمن المنهاج مجموعة من المكونات:

الغايات والمرامي البعيدة التي تسعى التوجهات المعتمدة في النظام التربوي إلى تحقيقها،

النظريات والاتجاهات التربوية،

الكفايات المستعرضة والكفايات الخاصة بمجالات التعلم،

عناصر البرنامج الدراسي (مفردات البرنامج والأهداف التعليمية)،

- الأنشطة والوضعيات التعليمية - التعليمية التي تمكن من تحقيق الأهداف التعليمية،
- الإيقاعات المدرسية والحصص الزمنية المقررة،
- الكتاب المدرسي وما يتضمن من أنشطة تعليمية - تعليمية،
- البنيات المدرسية والهياكل التنظيمية للمؤسسة التعليمية،
- المقاربات التربوية والطرائق التعليمية والاستراتيجيات التعليمية،
- المدرس وممارساته البيداغوجية،
- المتعلم وتفاعلاته داخل الصف،
- الوسائل الديدكائيتيكية والموارد الرقمية،
- الإطار المرجعي للتقويم،
- مشاريع الدعم العام والخاص،
- التكوين الأساس والمستمر للأطر التربوية.

الدراسات السابقة:

هذا الفصل يتطرق لأهم الدراسات الحديثة السابقة ذات صلة بموضوع البحث والتي أنجزت حول أهمية ومستوى توظيف الوسائل الديدكائيتيكية، ودوره في تحقيق الكفايات النوعية للمواد العلمية التجريبية. هذه الأخيرة تمت تناولها وفق شقين الأول يهتم بالدراسات الأجنبية والعربية والثاني بالدراسات ذات طابع وطني. لقد اهتمت الدراسة باستخدام المختبرات العلمية كأداة

لتيسير عملية تنزيل محتوى المناهج العلمية وتدليل المعوقات التي تعترض ذلك، وقياس أثرها على التحصيل الدراسي (على مردودية عمليات التعلم).

تعد المختبرات العلمية أهم مرافق المؤسسات التعليمية والمدرسية التي تهدف إلى توضيح المفاهيم العلمية للمتعلمين وترجمة النظريات والقوانين عملياً لترسيخها في أذهانهم (تيسير العملية التعليمية التعلمية)، الأمر الذي يدفعهم إلى توسيع فرص التعلم ومحاولة الإبداع والاكتشاف وإيضاح الخفايا في العلوم على اختلاف أنماطها، ومن المعروف أن المناهج الدراسية العلمية المتقدمة تركز على التجربة والاستنتاج والتفحص والدراسة العملية والمقارنة بين خصائص الأشياء، وهذا كله لا يتم إلا بوجود مختبر مناسب (أي يتوفر على جميع المواصفات والمعايير المطلوبة) للدراسة العملية وتوفير مختلف الإمكانيات (معدات تجريبية بالعدد والمواصفات المطلوبة، محضر متمكن، قاعات مختصة بالمواصفات المطلوبة.....) لهذه المختبرات لأن التجربة والملاحظة لهما أهمية كبيرة في تنمية مدارك التلاميذ وقدراتهم الإبداعية ودرجة استيعابهم للمعلومات وإمكانية فهمهم العميق للقوانين الطبيعية أي تطوير الفكر العلمي لديهم.

فقد أجرى الباحث توماس (2012)³⁴ بدراسة دقيقة ارتكزت على التعرف على وجهات نظر متعلمي المرحلة الثانوية حول أهمية استخدام المختبرات العلمية المدرسية في تدريس مادة العلوم، مستخدماً في بحثه هذا المنهج الوصفي واستبيان كآدات لجمع البيانات، ضمت العينة (262) متعلم ومتعلمة من مدينة نيو جيرسي الأمريكية، توصلت هذه الدراسة إلى أن وجهات نظر

المتعلمين كانت إيجابية فيما يتعلق بأهمية استخدام المختبرات العلمية المدرسية في تدريس مادة العلوم التجريبية، في حين توجهت دراسة تاتلي وإياس (2012) 35 إلى التعرف على استخدام مختبرات العلوم في المدارس المتوسطة من وجهة نظر المتعلمين، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، تكونت العينة من (90) متعلم ومتعلمة من الصف التاسع تم اختيارهم عشوائياً في منطقة انطاليا التركية، وتبينت من خلال هذه الدراسة أن مستوى استخدام مختبر العلوم كان منخفضاً، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس.

وفي دراسة قام بها، Saribas, (2013) ³⁶ Mugaloglu and Bayram مفادها الاطلاع على تصور مدرسي العلوم حول استخدام المختبر في التدريس، استخدمت فيها طريقة المنهج الوصفي واعتماد استبيانة كوسيلة لجمع البيانات وعلى عينة بحث تكونت من (48) مدرس العلوم في المدارس المتوسطة والثانوية والذين تم اختيارهم عشوائياً في مدينة أنقرة، وتوصلت الدراسة إلى أن تصورات المدرسين حول مختبر العلوم كانت إيجابية بخصوص استخدام المختبر في التدريس، وخلصت الدراسة إلى أن مستوى استخدامها للمختبر في التدريس تتراوح بين المستوى المنخفض والمتوسط نتيجة لعدة ظروف من أهمها عدم توفر المواد من أجل إجراء التجارب العلمية.

فيما همت دراسة من إنجاز NOUPET TATCHOU Gustave 37، بعنوان "مفاهيم متعلمي المدارس الثانوية حول دور المختبر في تدريس العلوم الفيزيائية وبالخصوص حالة بعض تجارب لدرس الحركية الكهربائية"، في هذا

³⁶ Saribas, Deniz. Mugaloglu, Ebru, and Bayram, Hale. (2013): Creating Metacognitive Awareness in the Lab, Outcomes for Preservice Science Teachers, EURASIA journal of Mathematics, science, Technology Education, 9 (1), 83-88

³⁷ NOUPET TATCHOU Gustave, 2004, Mémoire de Diplôme d'Etudes Approfondies en Sciences de l'Education Université Cheikh Anta DIOP, DAKAR Sénégal.

³⁴ Thomas, Courtney L. (2012): Assessing High School Student Learning on Science Outreach Lab Activities, Journal of Chemical Education, 89 (10), P 1259- 1263.

³⁵ Tatli, Zeynep and Ayas, Alipasa (2012). Virtual Chemistry Laboratory. Effect of Constructivist learning Environment, Turkish online Journal of Distance Education, 13 (1). pp 183-199

البحث، يعتمد جمع البيانات على استبيان موجه إلى المتعلمين عددهم 60 متعلم و متعلمة بالسنة الثانية مع اجراء مقابلة. سمحت الدراسة التي أجريت في إطار المديرية الأوروبية بتقديم السياق العام للرؤية الحالية لتدريس العلوم التجريبية. اذ اهتمت هذه الدراسة بثلاث تجارب حركية كهربائية *électrocinétique*، تم إجراؤها في احدى المدارس الثانوية. ساعدت على معرفة مجموعة من المفاهيم كما مكنت من اقتراح استراتيجية تعليمية مناسبة مع مراعاة هذه المفاهيم أثناء الأنشطة التجريبية.

على مستوى الدراسات العربية حول استخدام المختبر في تدريس العلوم ومعيقاته: قام صباح (2017) 38 بدراسة هدفت الى التعرف على معوقات استخدام معلمي العلوم العامة نحو المختبرات العلمية في تدريس العلوم بمحافظه إربد، وتم اختيار عينة عشوائية (130) من معلمي العلوم في المدارس الحكومية في محافظة إربد-القصبه، وتم الإجابة عن تساؤلات الدراسة من خلال استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، وظهرت النتائج : أن معوقات استخدام المعلمين للمختبرات العلمية في تدريس العلوم ذات مستوى متوسط من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، وقد أوصت الدراسة بعدة توصيات منها: وجوب استخدام النشرات التعريفية بأجهزة ونشاطات المختبر التي تصدرها مديرية التربية والتعليم في مدارس محافظة إربد لدى المختبرات من قبل معلمي مادة العلوم في المدارس. كما انجز أريج سلهان عمر المحتسب (2019) 39 دراسة استهدفت التعرف على أثر التدريبات التفاعلية بالمختبر الجاف في اكتساب المفاهيم العلمية في مادة العلوم لدى متعلمي الصف التاسع في فلسطين في ضوء أنماط تفكيرهن. اتبعت الدراسة المنهج

شبه التجريبي وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين تجريبية درست وفق طريقة التدريبات التفاعلية بالمختبر الجاف؛ بينما درست المجموعة الضابطة وفق الطريقة الاعتيادية. وبلغ عدد المتعلمين (34) بكل مجموعة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد ومقياس أنماط التفكير، وقد أظهرت نتائج الدراسة الآتي: وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط علامات المجموعتين: التجريبية التي درست باستخدام طريقة التدريبات التفاعلية بالمختبر الجاف والضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية على اختبار المفاهيم العلمية لصالح المجموعة التجريبية. وفي نفس الصدد قام الشهري، العبد الكريم (2015) 40 بدراسة همت تتبع برنامج تفعيل المختبرات المدرسية التي نفذت في مدينة الرياض باستخدام المنهج الوصفي على عينة من (289) معلما بالمدارس الثانوية الحكومية والخاصة. أوضحت النتائج أن هناك ضعف في تنفيذ المتعلمين للأنشطة التي تتطلب العمل المخبري، وبينت وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة نحو مستوى تنفيذ البرنامج لصالح المدارس الخاصة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية نحو تنفيذ البرنامج يمكن أن يعزى لمتغير التخصص الدراسي. وفي دراسة للباحث كمتور، أحمد (2015) 41 هدفت إلى التعرف على واقع استخدام تقنية المختبرات العلمية في تدريس الكيمياء بمحلية بحري بالسودان، استخدم المنهج الوصفي التحليلي وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الكيمياء والبالغ عددهم (80) واستخدمت الاستبانة كأداة دراسة وزعت على عينة عشوائية بلغت (50) معلما ومعلمة. توصلت الدراسة لعدة نتائج ومنها: عدد كبير من مدارس محلية بحري لا

⁴⁰ الشهري، محمد (1437هـ) واقع تنفيذ برنامج تفعيل المختبرات المدرسية في العملية التعليمية في مدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية.
⁴¹ كمتور، عصام (2015)، واقع استخدام المختبرات العلمية في تدريس الكيمياء بالمرحلة الثانوية السودانية (محلة بحري)، الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الشهيد حمة لخضر- الوادي العدد15، ص(7-24).

³⁸ الصباح، صباح، 2017، معوقات استخدام معلمي العلوم للمختبرات العلمية في محافظة إربد، دراسات العلوم التربوية، مجلد 44، عدد 4، ملحق 9
³⁹ أريج سلهان عمر المحتسب، 2019، أثر التدريبات التفاعلية بالمختبر الجاف في اكتساب المفاهيم العلمية في مادة العلوم لدى طالبات الصف التاسع في فلسطين في ضوء أنماط تفكيرهن، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، الجامعة الاردنية (الأردن)، (5 No 26 Vol pp 671-691)

يتوفر على مختبرات علمية بمتوسط قدره (2.97) وهناك إجماع من المعلمين بضرورة استخدام تقنية المختبرات.

على المستوى الوطني، تطرق محمد توفيق، أحمد مفتي وآخرين 42 في بحثهما حول أثر ممارسات المدرسين على اهتمام المتعلمين بالعلوم الفيزيائية للسلك الثانوي التأهيلي بالمغرب إلى العوامل التي تؤثر على دوافع واهتمام المتعلمين تجاه مادة العلوم الفيزيائية بالثانويات التأهيلية بالمغرب، من خلال بحث استكشافي لآراء الأساتذة والمتعلمين تجاه أهمية الممارسة التدريسية اليومية في تحفيز المتعلمين تجاه العلوم الفيزيائية والصعوبات التي تواجه ذلك من جهة. من جهة أخرى، لتحقق منها بقياس أحكام المتعلمين على ممارسات المدرسين وتأثر جودة العلاقة متعلمين- أساتذة على تنمية دافعية واهتمام بالعلوم الفيزيائية. وتوصلا في بحثهما إلى وجود رغبة واضحة لدى المدرسين لتوفير الظروف التربوية الملائمة للمتعلمين وتحفيزهم، من خلال تعزيز مكانة الأنشطة التطبيقية.

كما قام كل من نوال ناصر، مصطفى الخوزي ومحمد توفيق 43 بدراسة حول صعوبات تعلم العلوم الفيزيائية لدى تلاميذ الثانوي التأهيلي في المغرب تهدف إلى توضيح الأسباب التي قد تفسر الصعوبات التي يواجهها تلاميذ مؤسسات الثانوي التأهيلي للعلوم الفيزيائية، حيث قاما بإجراء استطلاع من خلال استمارة موجهة لأساتذة مادة العلوم الفيزيائية (30 أستاذ (ة)، خبرتهم التدريسية أكثر من 10 سنوات) وأخرى موجهة لتلاميذهم (120 تلميذ (ة)) بمؤسسات التعليم الثانوي التأهيلي بالمديرية الإقليمية سطات بالمغرب. و خلوصة هذه الدراسة إلى تحديد صعوبات التعلم في: طبيعة المفردات العلمية، تأثير

مفهوم المعرفة العلمية للمدرسين على ممارستهم الصفية، التمثيلات البسيطة للمتعلمين عن العلوم، التحفيز الدراسي وكذا المحتوى والبرامج الدراسية. مواجهة المتعلمين لصعوبات متعلقة بطريقة التدريس وتنظيم الأنشطة التجريبية وتوضيح المفاهيم العلمية. وعبر الأساتذة عن حاجاتهم للتكوين المستمر، التأطير والاعتراف بمجهوداتهم لتكون مهمتهم أكثر فعالية.

كما تطرق الباحثان عمر المنير والغالي الخمسي 44 في دراسة تتعلق ببحث تربوي تدخلي بمركز تكوين مفتشي التعليم بالرباط إلى الكشف عن واقع تفعيل الأنشطة التجريبية في تدريس مادة الفيزياء والكيمياء بالسلك الثانوي التأهيلي ودور المشرف التربوي التخصصي في تكوين وتحسيس الأساتذة بأهمية اعتماد المنهج التجريبي، وقد اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي من خلال استمارة تم توزيعها على عينة بحث مكونة من 127 أستاذة وأستاذ العاملين ب 21 ثانوية تأهيلية ببنياية فاس تم اختيارها بطريقة عشوائية. وقد أظهرت هذه الدراسة وجود أزمة حكمة في تدبير شأن المختبرات المدرسية، وعدم إشراك لهيئة الإشراف التربوي في وضع دفاتر التحملات الخاصة بتجهيز المختبرات، وتراجع دور هذه الهيئة في تكوين وتحسيس الأساتذة بأهمية اعتماد المنهج التجريبي، كما أظهرت رغبة المشرفين التربويين في التكوين المستمر لتحسين معارفهم في مجال المستجدات التربوية.

نستخلص من خلال الإطار النظري للبحث أهمية الأنشطة التجريبية بصفة عامة في تحقيق الكفايات النوعية لتدريس العلوم والتكنولوجيا، وخاصة مادة الفيزياء والكيمياء ودورها في إكساب المتعلمين عمليات العلم المختلفة، واحتواءها للمنهج التجريبي، كما تم

American Journal of Innovation Research and Applied Science. ISSN 2429-5396 I, 18 juillet 2017, Settat Maroc.

44. الطالبين المفتشين عمر المنير والغالي الخمسي، 2014، الأنشطة التجريبية في تدريس مادة الفيزياء والكيمياء وعلاقتها بواقع الإشراف التربوي (السلك الثانوي التأهيلي نموذجاً)، بحث لنيل دبلوم مفتش تربوي للتعليم الثانوي التأهيلي، الرباط، المملكة المغربية.

42. Mohamed Taoufik, Impact des pratiques sur la motivation des élèves du secondaire qualifiant en sciences physiques au Maroc, American Journal of Innovation Research and Applied Science. ISSN 2429-5396 I, 16 juillet 2017, Settat Maroc.

43. Naoual Nasser, Difficultés d'apprentissage des sciences physiques chez les élèves du secondaire qualifiant au Maroc,

أدوات البحث:

تتم جمع المعطيات والبيانات من الميدان انطلاقاً من استمارة والتي تعتبر أداة فعالة لجمع المعلومات المتعلقة بموضوع البحث عن طريق صياغة مجموعة من الأسئلة المغلقة والمفتوحة، قصد الحصول على اجابة ذات علاقة بموضوع البحث وليس طلباً لمعلومات قد تبدو ذات أهمية. وفيما يلي وصفاً لإجراءات تصميم وإعداد الاستمارة:

أ. مرحلة البناء والإعداد

تم بناء استمارة البحث بناء على نتائج مقابلات تم إجرائها مع عدد من مدرسي المواد العلمية بمؤسسات التعليم الثانوي خلال ندوة نظمت من طرف فريق البحث بتنسيق مع المديرية الإقليمية للحي الحسني، مع تحكيم الاستمارة من طرف ذوي الخبرة والتركيز على وبعض منسقي الأساتذة المواد التجريبية (الفيزياء-كيمياء وعلوم الحياة والأرض) مع الاعتماد على مختلف الملاحظات المسجلة وقد دامت هذه المرحلة ما يقارب ثلاثة أشهر، ليتم فيما بعد عملية التوزيع والاسترجاع الاستمارات ابتداء من شهر ماي إلى غاية نهاية يونيو 2022 مع مباشرة عملية الفرز والتحليل والتي دامت عملية التحليل ما يقارب شهرين.

ب. مرحلة التأكد من صدق الأداة

للتأكد من صدقية وتبث أدوات البحث التي تصميمها تم تجريبها ميدانيا وفق طريقتين:

- الطريقة الأولى: عرض الاستمارة على أساتذة باحثين ومختصين في مجال المناهج وطرق تدريس المواد العلمية التجريبية،
- الطريقة الثانية: عرضها على عينة محدودة من مجتمع البحث تشابه وتمثل عينة البحث.

وبعد ملاحظة مواطن الخلل المرصودة في أدوات البحث خلال التجريب تمت معالجتها، ليتم توزيعها بعد ذلك على عينة البحث قصد جمع المعلومات والبيانات المطلوبة بطريقة دقيقة ومنظمة باستعمال الاستمارة

التطرق الى عدة مفاهيم محيطة بالمنهج التجريبي ومساهمة في التحصيل الدراسي للمتعلم، وعملية قياسه في تقويم وتوجيه المناهج والبرامج الدراسية، والطرق البيداغوجية المعتمدة في التدريس.

وقد اولت جل الدراسات السابقة في هذا الموضوع أهمية خاصة لدراسة دور المدرس خلال الحصص الدراسية باعتماد الأنشطة التجريبية الهادفة، والصعوبات التي تواجهه في التدريس باعتماد الأنشطة التجريبية. كما تم التطرق إلى أثر استخدام الوسائل الديدكائية (الأنشطة التجريبية) الموجهة على التحصيل الدراسي للمواد العلمية وعلى اتجاهات المتعلمين نحو الشعب العلمية؛ كما أشارت بعض الدراسات إلى الصعوبات التي تعترض تنزيل البرنامج الدراسي.

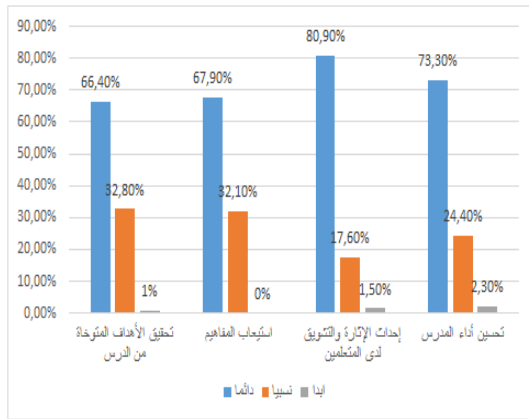
منهجية البحث:

اعتمدنا في إنجاز هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي للملائمة لطبيعة البحث والذي يعرف بأنه مجموع إجراءات دراسية على جمع المعطيات والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلًا كافيًا لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج أو توصيات عن موضوع البحث. وسنتطرق في هذه الفقرة إلى أهم النقاط المتعلقة بتحديد مجتمع وعينة البحث، كيفية تصميم وتطوير أدوات البحث والتأكد من صدقيتها وتبائها.

مجتمع وعينة البحث:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع مدرسي المواد العلمية التجريبية (الفيزياء-كيمياء وعلوم الحياة والأرض) الممارسين بمؤسسات التعليم الثانوي بمختلف المديرات الإقليمية لجهة الدار البيضاء-سطات، بالمغرب. أما عينة البحث فقد تم اختيارها بطريقة عشوائية وتكونت من 131 مدرس ومدرسة من مجتمع البحث موزعة 117 مؤسسة تعليمية للتعليم الثانوي من مختلف المديرات الإقليمية لجهة الدار البيضاء سطات.

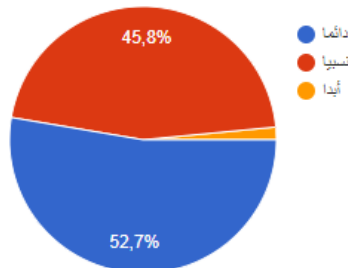
2 أن تقريبا نصف العينة المدروسة تنجز التجارب المرافقة للحصة التدريسية في حدود 25% مما يفسر أن العدد الأكبر للأساتذة لا يعتمدون الأنشطة التجريبية، التي تعد عنصرا من ضمن العناصر الأساسية لتنزيل المنهاج الدراسي. مما يحيلنا على طرح مجموعة من الأسئلة على المستجوبين حول أهمية الوسائل الديدانكتيكية المخبرية في تدريس المواد العلمية.



الرسم البياني رقم 3: مساهمة الوسائل الديدانكتيكية المخبرية في تحقيق الأهداف المتوخاة،

استيعاب المفاهيم، إحداث الإثارة والتشويق لدى المتعلمين وتحسين أداء المدرس

يتبين من خلال نتائج الدراسة التجريبية الواردة في الرسمين البياني 3 أن غالبية أفراد عينة البحث صرحوا على أن الوسائل الديدانكتيكية المخبرية تساهم دائما في تحقيق الأهداف المتوخاة من الدرس واستيعاب المفاهيم العلمية وإحداث الإثارة والتشويق لدى المتعلمين خلال الدرس وتحسين أداء المدرس.

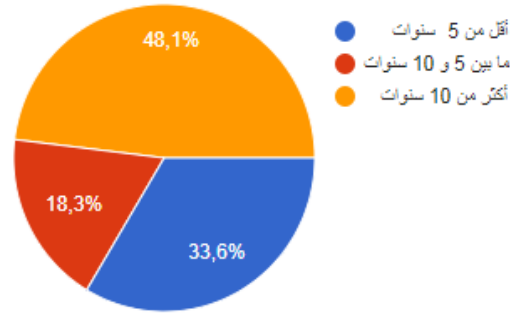


الرسم البياني 4: ضرورة استعمال الوسائل الديدانكتيكية المتواجدة

الورقية والإلكترونية وذلك بإرسال رابط نموذج الاستمارة إلى أفراد عينة البحث.

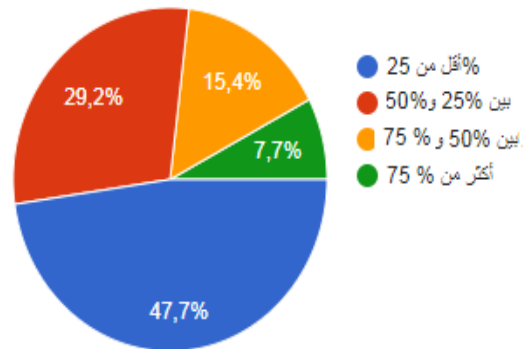
عرض ومناقشة النتائج:

توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة الخبرة في التدريس



الرسم البياني 2: توزيع أفراد العينة البحث حسب الخبرة في التدريس

نستنتج من نتائج الرسم البياني 1 بأن أفراد عينة الدراسة من أساتذة وأستاذات يتوفرون على خبرات تدريسية مختلفة وأن النسبة ذات خبرة أوسع هي المهيمنة وتمثل تقريبا نصف عينة الدراسة. هذا التباين في خبرة التدريس من شأنه إغناء الأجوبة عن عناصر البحث قيد الدراسة.

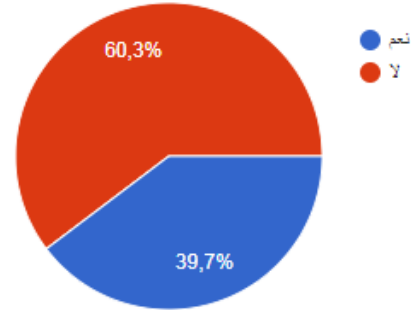


الرسم البياني 2: نسبة انجاز التجارب المرافقة للدرس من لدن عينة البحث

لدراسة أثر استعمال الوسائل الديدانكتيكية بالمتغيرات على العملية التعليمية التعليمية طرنا سؤال على العينة المستهدفة لمعرفة ما مدى نسبة انجازها لتجارب المرافق للدرس خلال عملية تدريس المواد العلمية، وقد تأكد من خلال النتائج المحصل عليها في الرسم البياني

♦ بالمختبرات العلمية لتنزيل محتوى المنهاج الدراسي

بخصوص دورها في تنزيل محتوى المنهاج الدراسي يوضح الرسم البياني 4 أن هناك شبه إجماع من طرف عينة البحث على أن استعمال الوسائل الديداكتيكية المتواجدة بالمختبرات العلمية ضرورية لتنزيل محتوى المنهاج الدراسي بأريحية حيث تأرجحت بين "نسبياً" و "دائماً" معظم الآراء، حيث تراوحت النسبة المئوية بين 45,8% و 52,7% أما نسبة الذين لا يدركون أهميتها ودورها لا يتجاوز 1% من عينة البحث.



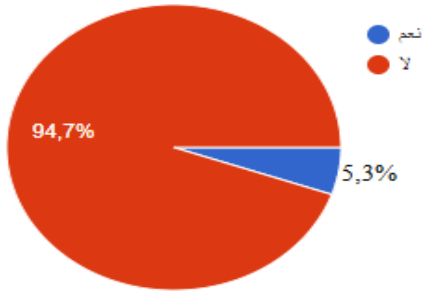
الرسم البياني 5: نسبة توفر المؤسسات التعليمية على مختبرات علمية لتدريس المواد العلمية تستجيب لمتطلبات تنزيل المنهاج.

تبرز المعطيات الواردة في الرسم البياني رقم 5 أن 60,3% من أفراد عينة البحث صرحوا أن المؤسسة التي يعملون بها لا تتوفر على مختبرات علمية تستجيب لمتطلبات تنزيل المنهاج. حيث أقرروا أن لذلك انعكاسات سلبية على تنزيل المنهاج الدراسي من أهمها الحد من مردودية المدرسين لكونهم يجدون صعوبة في تبسيط وإيصال المفاهيم العلمية للمتعلمين مما يؤدي إلى عدم استيعابهم للمفاهيم العلمية. كما أكد 94,7% منهم أن الوسائل الديداكتيكية المخبرية بالمختبرات غير متوفرة بالعدد الكافي الذي يضمن إجراء جميع التجارب المقررة في البرنامج الدراسي للمادة الخاصة بكل مستوى دراسي (الرسم البياني 6).



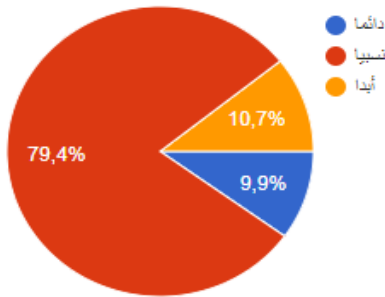
الرسم البياني 6: نسبة توفر الوسائل الديداكتيكية العلمية بالمختبر بالعدد الكافي الذي يضمن إجراء جميع التجارب المقررة في البرنامج الدراسي.

أما بخصوص توفر المختبرات العلمية بالمؤسسات التي يعمل بها المفحوصين على محضر متمكن من تدبير وصيانة الوسائل الديداكتيكية المخبرية، تظهر المعطيات الواردة في الرسم البياني 7 أن 94,7% من أفراد عينة البحث صرحوا أنها لا تتوفر على محضر في مقابل 5,3% فقط صرحوا أنها تتوفر عليه.



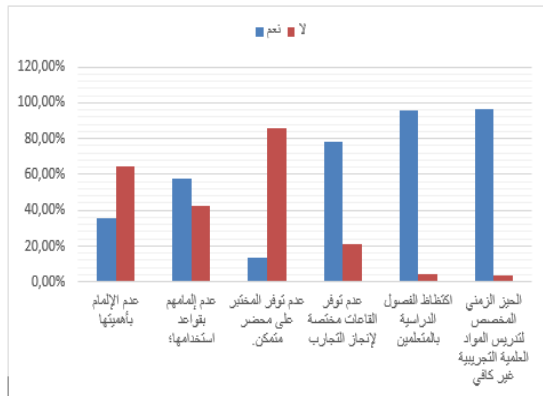
الرسم البياني 7: نسبة توفر المختبر العلمي بالمؤسسة على محضر متمكن من تدبير وصيانة الوسائل الديداكتيكية

فيما يتعلق بأثر إدماج الوسائل المعلوماتية بالمختبرات المدرسية العلمية على تنزيل محتوى المنهاج الدراسي. بينت معطيات الرسم البياني رقم 8 أن 33,6% من أفراد عينة البحث على الوسائل الديداكتيكية الرقمية الخاصة بالتجريب المدعم بالحاسوب، بينما تأرجحت أجوبة باقي أفراد العينة بين متوفرة ومتوفرة نسبياً حيث تراوحت نسبته المئوية على التوالي بين 14,5% و 51,9%.



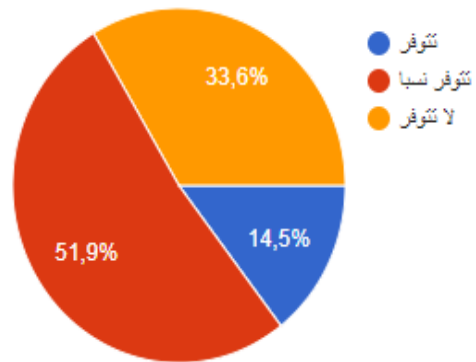
الرسم البياني 10: نسبة تحقق نفس الكفايات لدى المعلمين عند تعويض التجارب المخبرية بالمحاكاة بواسطة الحاسوب

تمحورت الفقرة الأخيرة من هذه الدراسة الاستقصائية، حول الصعوبات التي تحول دون استخدام الوسائل الديدانكتيكية المخبرية المتوفرة بالمختبر من لدن المدرسين وهمت بالخصوص توفر القاعات المختصة واكتظاظ الفصول الدراسية وإلزام بقواعد استخدام الوسائل الديدانكتيكية والحيز الزمني المخصص لإنجاز التجارب.



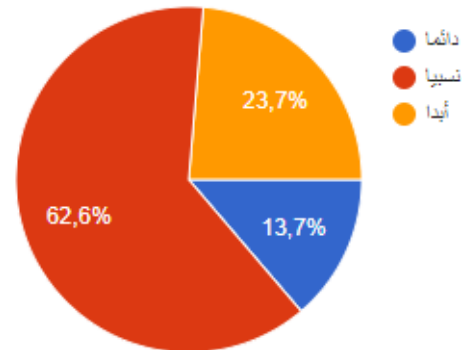
الرسم البياني 11: الصعوبات التي تحول دون استخدام الوسائل الديدانكتيكية المخبرية من لدن عينة البحث

تبين معطيات الرسم البياني 11 أن أهم الصعوبات التي تحول دون استخدام الوسائل الديدانكتيكية المخبرية من طرف مدرسي المواد العلمية التجريبية تنجلي في الحيز الزمني المخصص لتدريسها، حيث صرح 96,2% أنه غير كافي، يليه اكتظاظ الفصول الدراسية إذ عبر عن ذلك 95,4%، ثم يأتي بعد ذلك عدم توفر القاعات المختصة لإنجاز التجارب حيث صرح بذلك 78,5% وفي الأخير عدم إلمامهم بقواعد استخدامها بنسبة 57,6%.



الرسم المبياني 8 : نسبة توفر المختبر بالمؤسسة على الوسائل الديدانكتيكية الرقمية الخاصة بالتجريب المدعم بالحاسوب.

وفيما يتعلق بتوظيفها خلال الأنشطة التطبيقية، فقد بينت النتائج الواردة في المبيان أسفله أن نسبة المفحوصين ممن توفر مختبراتهم على الوسائل الديدانكتيكية الرقمية الذين يستعملونها بشكل دائم كانت ضعيفة حيث وصلت إلى 13,7% فقط، تليها نسبة الذين لا يوظفونها ب 23,7%. أما الذين عبروا أن توظيفها بشكل نسبي كانت نسبتهم مهمة حيث وصلت إلى 62,6%.



الرسم المبياني 9 : نسبة استعمال الوسائل الديدانكتيكية الرقمية خلال للأنشطة التطبيقية حسب عينة البحث.

أما فيما يتعلق بتحقيق نفس الكفايات لدى المعلمين عند تعويض التجارب المخبرية بالمحاكاة بواسطة الحاسوب فبينت النتائج أن غالبية المفحوصين أكدوا على أن التجارب بالمحاكاة تساهم في اكتساب محدود للكفايات المتوخاة من لدن المعلمين بقدرة تفسيرية مقدرة 79,4%.

38,5%	61,5%	الحيز الزمني المخصص للتكوين غير كافٍ للإلمام بقواعد استخدامها قصد تنزيل محتوى المنهاج الدراسي.
-------	-------	--

مناقشة وتفسير النتائج - تمحيص الفرضيات:

بعد عمليات تجميع الحقائق والبيانات وتصنيفها وتحليلها، سنعمل من خلال هذه الفقرة على مناقشتها على ضوء الأطر المرجعية ونتائج الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج توصيات مشروع البحث.

بينت نتائج الدراسة المتعلقة بإنجاز الأشغال التطبيقية للمواد العلمية أن تقريبا نصف العينة المدروسة تنجز التجارب المرافقة للحصة التدريسية في حدود 25% مما يفسر أن العدد الأكبر للأساتذة لا يعتمدون الأنشطة التجريبية. هذه المعطيات تبرز أن هناك خلل في إنجاز التجارب العلمية التي تعد عنصرا من ضمن العناصر الأساسية لتنزيل المنهاج الدراسي الخاص بالمواد العلمية التي تعتمد المنهج التجريبي، ترافق جل دروس المواد العلمية التجريبية، وهي إما كيفية أو كمية عبر توظيف معدات تجريبية للمناولة، تنطلق من الملاحظة والتجريب نحو التفسير والاستنتاج حسب التوجهات التربوية الخاصة بتدريس مادتي الفيزياء -الكيمياء وعلوم الحياة والأرض لجميع الاسلاك. هذه الأخيرة تشير إلى أهمية إنجاز التجارب في بناء التعلمات الجديدة لما لها من دور في تحقيق الأهداف التعليمية المتمثلة في تنمية المهارات والكفايات العلمية التجريبية لدى المتعلمين⁴⁵. كما تؤكد ذلك نتائج الدراسات السابقة التي تم إنجازها حول أهمية إنجاز التجارب في تدريس العلوم التجريبية بصفة عامة كما في دراسة كل من حميدة (2003)⁴⁶ وأحمد (2008)⁴⁷.

في ختام هذه الدراسة قمنا بدراسة ملائمة صيغ التكوين والحيز الزمني المخصص للوسائل الديدانكتيكية المخبرية بمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين لتكوين الأساتذة واستخدامها بشكل فعال في تنزيل محتوى المنهاج الدراسي. تبين معطيات الجدول 1 بشكل واضح بأن نسبة الأساتذة الذين اعتبروا أن التكوين الذي تلقوه بمراكز التكوين يتطرق إلى أهمية الوسائل الديدانكتيكية في تنزيل محتوى المنهاج الدراسي نسبة كبيرة حيث وصلت إلى 90,7%، بالمقابل اعتبر 9,2% بأنه لا يتطرق لذلك. يلاحظ نفس الشيء تقريبا فيما يتعلق بتطرقه إلى قواعد استعمال هذه الأخيرة قصد تنزل المنهاج الدراسي حيث تم تسجيل 95,9% ممن عبروا إيجابا، مقابل 14,7% ممن صرحوا سلبا. فيما يخص كفاية الحيز الزمني المخصص للتكوين للإلمام بقواعد استعمال الوسائل الديدانكتيكية قصد تنزيل محتوى المنهاج الدراسي، نستنتج أن فقط 38,5% ممن شملهم الاستجواب أقرروا بأنه كافي وبالمقابل 61,5% أجابوا بعدم كفايته لتحقيق الهدف المنشود.

الجدول 1: المعوقات المتعلقة، بصيغ التكوين بالمراكز، وبالحيز الزمني، التي تحول دون استخدام الوسائل الديدانكتيكية المخبرية في تنزيل محتوى المنهاج الدراسي بشكل فعال.

المعوقات التي تحول دون استخدام الوسائل الديدانكتيكية المخبرية في تنزيل محتوى المنهاج بشكل فعال		نعم	لا
عدم تطرق التكوين لأهميتها في عملية التنزيل؛		9,2%	90,7%
عدم تطرق التكوين إلى قواعد استخدامها؛		14,7%	95,9%

⁴⁷ أحمد، بابكر عبد السلام (2008م). " أثر استخدام طريقة المختبر على تحليل الطلاب لمادة الفيزياء في المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم" رسالة ماجستير. جامعة أم درمان الإسلامية.

⁴⁵ الميثاق الوطني للتربية والتكوين (2000) المادتين 40 و 48.
⁴⁶ حميدة، منى أحمد الأمين (2003 م). "التجربة المعملية في المدارس الثانوية المشكلات والحلول" رسالة ماجستير، جامعة الخرطوم، السودان.

عدم تنزيل المشروع 4-15 و المشروع 2-3 من البرنامج الاستعجالي المتعلقين بتغطية جميع المؤسسات التعليمية بالمختبرات والوسائل الديدانكتيكية والقاعات المتخصصة. أيضا ن سجل عدم إلمامهم بقواعد استخدامها بقدرة تفسيرية مقدرة ب 57,6% و يمكن تفسير ذلك بكون الحيز الزمني المخصص لتكوين الأساتذة في هذا المجال بمراكز التكوين غير كافي كما صرح بذلك 61,5% من أفراد عينة البحث. هذه النتائج تؤكد تحقق الفرضيتين 1 و 3 " غياب المختبرات أو عدم توفر القاعات المختصة لتدريس المواد العلمية والتقنية لهم انعكاس مباشر على تنزيل المنهاج الدراسي" و "ندرة استعمال الوسائل الديدانكتيكية وعدم إنجاز الأنشطة التجريبية يرجع بالأساس الى مجموعة من الاكراهات والصعوبات: المقرر الدراسي، الاكتظاظ، العامل الزمني، عدم إلمامهم بقواعد استخدامها وتوظيفها،"

أبرزت النتائج كذلك أن 94,7% من المفحوصين لا تتوفر مختبراتهم على محضر يعمل على تدبير وصيانة محتوياتها كما جاء في مجموعة من المذكرات المؤطرة وخاصة المذكرة رقم 26 الصادرة بتاريخ 6 فبراير 1980، والمذكرة رقم 30 الصادرة بتاريخ 23 فبراير 1990. غير أن غالبية المفحوصين يؤكدون على أهمية تواجده في مساعدة المدرس على تحضير الأنشطة التجريبية قصد تنزيل محتوى المنهاج الدراسي وذلك بنسبة 87% الشيء الذي يؤكد تحقق الفرضية 2 "توفر المختبر على محضر متمكن من تدبير الوسائل الديدانكتيكية بالمختبرات يساهم في تنزيل المنهاج الدراسي".

كما تبين من خلال تحليل النتائج الإحصائية أن مدرسي المواد العلمية المفحوصين لديهم إلمام كبير بالأهمية البالغة التي يكتسبها إدماج الوسائل الديدانكتيكية الرقمية في تشجيع المتعلمين على المشاركة في بناء واستيعاب التعلّمات والمفاهيم العلمية خلال

في هذا السياق، وللوقوف عن سبب عدم إنجاز الأشغال التطبيقية بنسب مهمة من لدن المستجوبين، تسائلنا هل يعزى ذلك إلى عدم إلمامهم بأهميتها، في تحقيق الأهداف المتوخاة من الدرس، أي فعاليتها في تنزيل محتوى المنهاج الدراسي، فكانت نسبة الذين لا يدركون أهميتها ودورها لا يتجاوز 1% فقط من عينة البحث لكونهم تلقوا تكويننا في هذا الشأن بمراكز تكوين الأساتذة حيث بلغت نسبة من صرحوا بذلك من أفراد عينة البحث 90,7%. هذه النتيجة تبرز أن السبب في عدم إنجاز الأشغال التطبيقية لا يعود بالأساس لعدم إلمامهم بأهميتها في تحقيق الأهداف المتوخاة من الدرس واستيعاب المفاهيم العلمية ودورها في تنزيل محتوى المنهاج الدراسي. مما دفعنا من جديد للتساؤل هل هذا السبب مرتبط بواقع المختبرات العلمية بالمؤسسات التعليمية أم هناك معوقات أخرى؟

يظهر من خلال تحليل نتائج إجابات مدرسي العلوم المفحوصين المتعلقة بالصعوبات والمعوقات التي تحول دون استخدامهم للوسائل الديدانكتيكية المخبرية في الحصص الدراسية أن هناك معوقات من وجهة نظرهم تحول دون توظيفها في تدريس العلوم أهمها: عدم كفاية الحيز الزمني المخصص لإنجاز الأشغال التطبيقية بقدرة تفسيرية مقدرة ب (96,2%)، اكتظاظ الفصول الدراسية بالمتعلمين بقدرة تفسيرية مقدرة ب (95,4%)، عدم توفر الوسائل الديدانكتيكية المخبرية بالمختبرات بالعدد الكافي الذي يضمن إجراء جميع التجارب المقررة في البرنامج الدراسي للمادة الخاصة بكل مستوى دراسي بقدرة تفسيرية مقدرة ب (94,7%) و عدم توفر قاعات مختصة لإنجاز التجارب بقدرة تفسيرية مقدرة ب (78,5%). وتتفق هذه النتائج مع دراسة كل من العجب⁴⁸ (2007م) وحريري⁴⁹ (2005م) وأحمد³³ (2008) فيما أشارت إليه نتائج هذه الدراسات من معوقات من شأنها أن تحول دون استخدام الوسائل الديدانكتيكية المخبرية. فحين تؤكد

⁴⁹ حريري، سامر عبد الله محمد (2005م). " دور المعامل العلمية في بلوغ أهداف تعليم العلوم لدى طلاب المتوسطة بمكة المكرمة " رسالة ماجستير.

⁴⁸ العجب، إحسان عوض الجيد (2007م). " معوقات استخدام التجارب المعملية في تدريس العلوم بالمرحلة الثانوية بالسودان " رسالة ماجستير، جامعة السودان .

خاتمة

لمواكبة استراتيجيات ومخططات الوزارة الوصية والعمل على تنزيلها ولا سيما ما يتعلق منها بكيفية مساهمة حسن توظيف وتدبير وصيانة الوسائل الديدانكتيكية بالمختبرات العلمية في تنزيل محتوى المنهاج الدراسي قمنا بإنجاز هذا البحث. وأكدت نتائج البحث من خلال وجهات نظر مدرسي المواد العلمية التجريبية المفحوصين أن توظيف الوسائل الديدانكتيكية بالمختبرات العلمية في عملية التعلم والتعلم له تأثير على تنزيل المنهاج الدراسي. كما أكدت نتائج البحث وجود عدة معوقات وصعوبات في إنجاز التجارب وتوظيف الوسائل الديدانكتيكية المخبرية. بناء على ما سبق، نقدم بعض التوصيات للمعالجة والإصلاح نعتقد أنها ستساهم في تحسين توظيف وتدبير وصيانة الوسائل الديدانكتيكية المخبرية بالمختبرات العلمية بالمؤسسات التعليمية وبالتالي تنزيل محتوى المنهاج الدراسي بالكيفية المنشودة، وذلك من خلال النقاط التالية:

❖ توصيات خاصة بواقع المختبرات العلمية المدرسية:

- إنشاء مختبرات وقاعات مختصة حديثة وتحديث القديم منها وتجهيزها بكل ما يلزم من مواد وأدوات وأجهزة مخبرية كافية لإجراء جميع التجارب المبرمجة في المنهاج الدراسي؛
- توفير مستلزمات الامان الضرورية للمختبر كوسائل التكييف، مطافئ الحريق، الماء، والكهرباء، والغاز،
- عداد بطاقات تقنية للتجارب المرافقة للدروس التي يمكن اجراؤها من قبل المدرسين، مع تحديد مستلزمات كل تجربة وشروطها لتدارك الوقوع في المخاطر؛
- ضرورة وجود محضر مختبر يسهر على، الإعداد القبلي للتجارب المقترحة من المدرس، صيانة

الحصص التدريسية حيث كان هناك شبه إجماع من لدن عينة الدراسة على ذلك، غير أنه تم تسجيل وجود معوقات ذات دلالات إحصائية مقبولة فيما يخص عدم توفرها بالمختبرات العلمية بالمؤسسة التعليمية بقدر تفسيرية مقدرة ب 33,6% وعدم توظيفها خلال الأنشطة التطبيقية بنسبة 23,7%. هذه النتائج تبين أن مدرسي المواد العلمية المفحوصين على إطلاع جيد بالنصوص و الوثائق التربوية التي تأطر أهمية ودور إدماج الوسائل المعلوماتية الرقمية في تنزيل المنهاج الدراسي (المادة 121 من التوجيهات والاختيارات التربوية الوطنية فيالميثاق الوطني للتربية و التكوين 1999 ، برنامج جيني 2: "إدماج التكنولوجيا الحديثة للإعلام والتواصل في المناهج الدراسية"، المذكرة الوزارية 66 بتاريخ 28 أبريل 2011 حول استعمال الموارد الرقمية في التعليمات والمذكرة الوزارية رقم 285 بتاريخ 13 مارس 2018 حول المصادقة على الموارد الرقمية ؛ الدليل البيداغوجي لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم من طرف المختبر الوطني للموارد الرقمية في يوليو 2012). أما فيما يتعلق بتحقيق نفس الكفايات لدى المتعلمين عند تعويض التجارب المخبرية بالمحاكاة بواسطة الحاسوب فبينت النتائج أن غالبية المفحوصين أكدوا على أن التجارب بالمحاكاة تساهم في اكتساب محدود للكفايات المتوخاة من لدن المتعلمين بقدر تفسيرية مقدرة 79,4% الشيء الذي يؤكد تحقق الفرضية 4 "تعويض التجارب المخبرية بالمحاكاة La simulation بواسطة الحاسوب يؤدي الى اكتساب محدود للكفايات المتوخاة لدى المتعلمين".

بعد جمع المعطيات والبيانات من الميدان وتحليلها وتفسيرها تم تأكد صحة فرضيات البحث المدرجة في الجدول أسفله التي تم وضعها كإجابات مؤقتة لأسئلة بحثنا حول " توظيف الوسائل الديدانكتيكية بالمختبرات العلمية في عملية التعلم والتعلم بين متطلبات تنزيل المنهاج الدراسي".

- وإصلاح الاجهزة المخبرية وتحديد مدى صلاحيتها للاستفادة منها والحد من إهمالها؛
- تشكيل لجنة عليا في وزارة التربية والتعليم والرياضة المدرسية تضم متخصصين في العلوم (الكيمياء، الفيزياء، علوم الحياة والارض) من اجل وضع استراتيجية وطنية للنهوض بواقع المختبرات المدرسية وتحقيق الأهداف التي حددتها الأطر المرجعية في هذا الشأن؛
- ❖ توصيات خاصة بمدرسي المواد العلمية.
- بناء قدرات المدرسين العاملين في المختبرات العلمية من خلال اقامة دورات تكوينية .
- ضرورة اجراء الدراسات التقييمية حول مدى استفادة المتعلمين والمدرسين من المختبرات المدرسية في تطوير مهاراتهم العملية والعقلية فضلا عن اجراء عملية إدراج للأسئلة ذات العلاقة بالتجارب المخبرية في مختلف التقييمات التكوينية و الإشرافية.
- تنظيم تكوينات في إنتاج مقاطع رقمية لأشرطة خاصة بالتجارب المرافقة للدروس للاستفادة منها في التدريس عن بعد.
- إجراء دورات تكوينية لمدرسي العلوم في مجال استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال خاصة فيما يتعلق بالتجريب المدعم بالحاسوب EXAO
- ❖ توصيات خاصة بمتعلمي المواد العلمية (التلاميذ).
- اجراء دورات تعريفية للمتعلمين فيما يتعلق بشروط الامانة والسلامة المهنية،
- العمل على تأسيس نوادي للعلوم خاصة بالتلاميذ الموهوبين والمهتمين بالقضايا العلمية في كل مؤسسة وبالتنسيق مع وزارة التربية وتقديم الدعم لمشاريعهم وابحاثهم وتحفيزهم ماديا ومعنويا للمشاركة الفعالة،
- تقليص عدد المتعلمين في الفصول الدراسية مع ضرورة التفويج خلال الحصص الأنشطة التجريبية، لتمكينهم من اجراء التطبيقات العملية في ظروف صحية.
- ❖ توصيات خاصة بالمنهاج الدراسي.
- ملائمة حجم المنهاج الدراسي مع الحيز الزمني المخصص لما هو نظري وتطبيقي
- التأكيد على ضرورة تكليف لجنة ذات خبرة لمراجعة برامج دراسية خاصة بكل مستوى دراسي يراعى فيها هذين العاملين حتى يتسنى للمدرس اجراء الأنشطة التطبيقية المصاحبة للحصص التدريسية.

المراجع

1. ابن منظور، قاموس لسان العرب، دار المعارف، القاهرة، دون تاريخ. " مادة: " نهج "
2. أحمد، بابكر عبد السلام (2008م). " أثر استخدام طريقة المختبر على تحليل الطلاب لمادة الفيزياء في المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم " رسالة ماجستير. جامعة أم درمان الإسلامية.
3. أريج سليمان عمر المحتسب، 2019، أثر التدريبات التفاعلية بالمختبر الجاف في اكتساب المفاهيم العلمية في مادة العلوم لدى طالبات الصف التاسع في فلسطين في ضوء أنماط تفكيرهن، مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية، الجامعة الاردنية (الأردن)، (671- 691 pp No 5 Vol 26)
4. جميل نعمان شاهين، خولة خطاب (2005)، المختبر المدرسي ودوره في تدريس العلوم، الطبعة الأولى، دار عالم، الأردن
5. الحارثومي، عبد الله (1434هـ)، معوقات استخدام المختبر في تدريس مقررات الكيمياء بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين ومحضري المختبر بمحافظة الليث التعليمية (بنين)، (رسالة ماجستير غير

15. العجب، إحسان عوض الجيد (2007م). " معوقات استخدام التجارب المعملية في تدريس العلوم بالمرحلة الثانوية بالسودان " رسالة ماجستير، جامعة السودان .
16. عليان، شاهد ربي (2010م). مناهج العلوم الطبيعية وطرق تدريسها النظرية والتطبيقية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع. ص16
17. العزي، سعد (2014)، معوقات استخدام المختبر في تدريس العلوم في الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي العلوم ومشرفهم بمدينة بريدة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.
18. العياصره، أحمد (. 2012) دور كل من المعلم والطالب في الأنشطة المخبرية كما يراها معلمو العلوم في المرحلة الأساسية بمحافظة جرش بالأردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد ١٣ العدد ١ مارس
19. قنديل، ياسين عبد الرحمان (2006م). تكنولوجيا التعليم. الخرطوم: منشورات جامعة السودان. ص6
20. كتاب " المناهج أسسها - عناصرها - تنظيماتها" 1 مارس 2020
21. كمتور، عصام (2015)، واقع استخدام المختبرات العلمية في تدريس الكيمياء بالمرحلة الثانوية السودانية (محلة بحري)، الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الشهيد حمة لخضر- الوادي العدد15، ص(7-24).
22. محمد، حميد (2012) واقع العمل المخبري ومعيقاته في مؤسسات التعليم التقني لإقليم كردستان العراق من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج والتدريس، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن
23. المنتشري، عبد الله صالح، (2007)، واقع استخدام المختبر المدرسي في تدريس الاحياء بالمرحلة الثانوية بمحافظة القنفذة التعليمية في ضوء آراء المعلمين
- منشورة)، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى.
6. حري، سامر عبد الله محمد (2005م). " دور المعامل العلمية في بلوغ أهداف تعليم العلوم لدى طلاب المتوسطة بمكة المكرمة " رسالة ماجستير. عبد الكريم غريب وآخرون، معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجية والديداكتيكية، سلسلة علوم التربية عدد 9 - 10، منشورات عالم التربية ص: 138.
7. حميدة، منى أحمد الأمين (2003 م). " التجربة المعملية في المدارس الثانوية المشكلات والحلول " رسالة ماجستير، جامعة الخرطوم، السودان.
8. زيتون، عايش محمود (2008م) أساليب تدريس العلوم. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع. ص 164
9. زيتون، عايش محمود، مرجع سابق. ص165
10. سالم، مهدي محمود وآخرون، مرجع سابق. ص21
11. سمير بلكل، " أثر استخدام طريقة المختبر المدرسي في تنمية مهارات التفكير العلمي في مادة الفيزياء لدى متعلمي سنة الثانية من التعليم المتوسط "، (2014)
12. الشهري، محمد (1437هـ) واقع تنفيذ برنامج تفعيل المختبرات المدرسية في العملية التعليمية في مدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية.
13. الصباح صباح، 2017، معوقات استخدام معلمي العلوم للمختبرات العلمية في محافظة اربد، دراسات العلوم التربوية، مجلد 44، عدد 4، ملحق 9
14. الطالبين المفتشين عمر المنير والغالي الخمسي، 2014، الأنشطة التجريبية في تدريس مادة الفيزياء والكيمياء وعلاقتها بواقع الإشراف التربوي (السلوك الثانوي التأهيلي نموذجاً)، بحث لنيل دبلوم مفتش تربوي للتعليم الثانوي التأهيلي، الرباط، المملكة المغربية.

- learning Environment, Turkish online Journal of Distance Education, 13 (1). pp 183-199
31. Thomas, Courtney L. (2012): Assessing High School Student Learning on Science Outreach Lab.Activities, Journal of Chemical Education, 89 (10),P 1259- 1263.
32. Twigg,C.(2003). Expanding Access to Learning:The role of virtual universities,Troy.NY: Center for Academic Transformation Rensselaer Polytechnic Institute.p38 (www.center.rpi.edu)
- والمشرفين ومحضري المختبرات المدرسية. كلية التربية – جامعة أم القرى.
24. الميثاق الوطني للتربية والتكوين (2000) المادتين 40 و 48.
25. Jacqueline Thousand, Richard Villa et Ann Nevin (1998), la créativité et l'apprentissage coopératif, les éditions logiques Québec, Canada.
26. Mohamed Taoufik, Impact des pratiques sur la motivation des élèves du secondaire qualifiant en sciences physiques au Maroc, American Journal of Innovation Research and Applied Science. ISSN 2429-5396 I, 16 juillet 2017, Settat Maroc.
27. Naoual Nasser, Difficultés d'apprentissage des sciences physiques chez les élèves du secondaire qualifiant au Maroc, American Journal of Innovation Research and Applied Science. ISSN 2429-5396 I, 18 juillet 2017, Settat Maroc
28. NOUPET TATCHOU Gustave, 2004, Mémoire de Diplôme d'Etudes Approfondies en Sciences de l'Education Université Cheikh Anta DIOP, DAKAR Sénégal
29. Saribas, Deniz. Mugaloglu, Ebru, and Bayram, Hale. (2013): Creating Metacognitive Awareness in the Lab, Outcomes for Preservice Science Teachers, EURASIA journal of Mathematics, science,Technology Education, 9 (1), 83-88
30. Tatli, Zeynep and Ayas, Alipasa(2012). Virtual Chemistry Laboratory. Effect of Constructivist

دراسة تشخيصية وتحليلية ونقدية لواقع تدبير المتلاشيات بالمؤسسات التعليمية التابعة للأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة الدار البيضاء-سطات

عفاف السعداوي^{(1)*}، عزيز بوخير⁽¹⁾، مارية بؤنيس⁽¹⁾، أمال الفارسي⁽¹⁾، حميد النبدي⁽²⁾

(1) فريق البحث استخدامات المعرفة وهندسة التربية والتكوين،

بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين جهة الدار البيضاء-سطات/ف. الجديدة

(2) كلية العلوم بالجديدة، جامعة شعيب الدكالي

ملخص :

المادي على قلتها قد أصبحت متجاوزة ومتقدمة وعدم مواكبتها للإصلاحات التي عرفها تطبيق النظام الأكاديمي و تعدد المتدخلين في مسطرة التخلص من المتلاشيات. ومن أجل ذلك فقد تم اقتراح تجديد هذه النصوص وجعلها تلائم التوجه الجديد نحو استقلالية المؤسسات التعليمية بإعطاء المؤسسات التعليمية الصلاحيات اللازمة للتخلص من هذه التجهيزات كلما اقتضى الأمر بواسطة مجلس التدبير وإخبار الأكاديميات بذلك والانفتاح من عائداتها. وكذا إبرام اتفاقيات شراكة مع قطاع التكوين المهني يتولى عملية الإصلاح والترميم لكل تجهيزات المؤسسات.

كلمات مفتاح : المتلاشيات- المؤسسات التعليمية – التدبير المادي و المالي.

تقديم

عرفت منظومة التربية و التكوين بالمملكة المغربية خلال السنوات الأخيرة إصلاحات متوالية على شكل مشاريع طموحة لتطوير أداء المؤسسات التعليمية بهدف تقديم خدمات في المستوى للمستفيدين، إلا أن الملاحظ هو أن هذه الإصلاحات لازالت تسير في اتجاه واحد هو الاهتمام بما هو تربوي على حساب التدبير المالي و المادي الذي لم يحظ لحد الآن إلا بحلول جزئية غير موحدة ومتباينة بين الأكاديميات ترمي في أساسها إلى حل بعض المشاكل الملحة التي تضمن استمرار المرافق العمومية ولم ينظر لحد الآن إلى حكمة تدبير المتلاشيات بالشمولية اللازمة وإصدار النصوص الكفيلة بتنظيم مختلف جوانبه ماعدا بعض الإشارات المتناثرة بين النصوص الصادرة حديثا. ونذكر على سبيل المثال الإشارة الواردة حول تدبير المتلاشيات في المذكرة رقم

تصنف ضمن المتلاشيات، كل التجهيزات والأدوات والوسائل التعليمية التي أصبحت غير صالحة للاستعمال وغير قابلة للإصلاح، وتحتل هذه المتلاشيات فضاءات مهمة داخل المؤسسات التعليمية، مما يخل بجمالية فضاءها ويؤدي إلى عرقلة السير العادي للدراسة. ولقد أجمعت أغلب المذكرات الوزارية على امكانية التخلص من الأدوات والتجهيزات المتلاشية وفقا للمساطر المعمول بها في هذا الصدد. لكن في الميدان، يجد المتدخلون في المحاسبة المادية بعض الصعوبات في تطبيق مسطرة التخلص من المتلاشيات.

وفي هذا الصدد، تأتي هذه الدراسة لتقييم مسطرة التخلص من المتلاشيات بالمؤسسات التعليمية واقتراح حلول فعالة واليات ناجعة لتجاوز الصعوبات المطروحة. وقد استهدف هذا البحث 32 مؤسسة تعليمية من مختلف الأسلاك تنتمي إلى أكاديمية جهة الدار البيضاء-سطات و عمر تأسيس أغلبها يفوق 30 سنة. وقد تم التركيز في هذه الدراسة على استجواب فئة المديرين ومسيري المصالح المادية والمالية والحراس العاملين للداخلية نظرا لطبيعة المهام المنوطة بهم في ما يخص التدبير المادي.

ومن أهم النتائج المحصل عليها بخصوص الأسباب الكامنة وراء تفشي ظاهرة المتلاشيات، نجد أن أغلب المديرين يقومون بالتحيين السنوي والعشري، إلا أن هذا التحيين لا يُستغل من أجل الوقوف على واقع التجهيزات والممتلكات بالمؤسسة واتخاذ القرار المناسب حولها وفق المساطر المنظمة. وهذا راجع بالأساس إلى أن نسبة كبيرة منهم لم يستفيدوا من التكوين المستمر في التدبير المادي والمالي وخاصة فيما يتعلق بالتعامل مع المتلاشيات. هذا بالإضافة إلى تقادم التجهيزات وطول مدة الاستخدام وافتقار المؤسسة إلى ميزانية كافية لتغطية نفقات صيانة وإصلاح التجهيز. أما في يخص الصعوبات، فقد تم الاستنتاج أن أغلب النصوص التنظيمية والقانونية المنظمة للتدبير

155 بتاريخ 17 نونبر 2011 حول تفعيل أدوار الحياة المدرسية حيث حثت على " العمل على التخلص من الأدوات و التجهيزات المتلاشية وفقا للمساطر المعمول بها في هذا الصدد، مع الحرص على الاحتفاظ في فضاء خاص، بكل ما يمكن أن يشكل ذاكرة المؤسسة ويساعد على تأثيث متحف تربوي خاص بها".

كما نصت المذكرة رقم 060/17 الصادرة بتاريخ 28 أبريل 2017 الخاصة بالتحضير للدخول المدرسي في المجال الأول "العرض المدرسي" في الفقرة الخاصة بالتجهيزات المدرسية، العمل على التخلص من المتلاشيات غير القابلة لإعادة الاستعمال وفق المساطر الجاري بها العمل. وفي الفقرة الخاصة بالداخليات والمطاعم المدرسية التي يحث فيه السيد الوزير على العمل على تحسين ظروف استقبال و إيواء المتدريسات و المتدريسين و تأهيل مرافق الداخلية والمطاعم المدرسية على وجه الاستعجال.

وفي قراءة تحليلية للمشروع الاصلاحي الجديد الذي يبلور رؤية مستقبلية في أفق 2030 من خلال المحاور الخماس المتعلقة بتحسين العرض المدرسي الهادف إلى تأهيل البنيات التحتية والتجهيزات المدرسية والمحافظة على صيانتها من خلال مجموعة من الإجراءات من بينها "...تعويض التجهيزات المدرسية المتلاشية، وإرساء نظام للصيانة الوقائية، وإشراك وتعبئة مختلف الشركاء المحليين والجهويين والوطنيين". ورغم النصوص التشريعية والتنظيمية الجاري بها العمل، تبقى ظاهرة المتلاشيات من بين الظواهر الملفتة للنظر في جل المؤسسات التعليمية، حيث نجد مجموعة من التجهيزات والأدوات والوسائل التعليمية التي أصبحت غير صالحة للاستعمال، مترامية في مختلف جنبات المؤسسة وأغلبها غير قابلة للإصلاح إما بسبب تعرضها للتلف نتيجة عوامل القدم أو التخريب وإما بسبب عدم مواكبتها للمستجدات التربوية والمقررات الدراسية.

1. موضوع البحث:

تحتل المتلاشيات فضاءات مهمة داخل المؤسسة، مما يخل بجمالية فضاءها ويسبب للمنظر العام لها، إضافة

الى ما يشكله بعضها من تهديد لسلامة المتدريسين، لاسيما أنها تتشكل من مواد صلبة حديدية وخشبية (بقايا طاوولات، كراسي، مكاتب وأسرة...)، وقد تؤدي الى عرقلة السير العادي للدراسة داخل المؤسسة، وتعود أسباب تكاثر هذه المتلاشيات داخل المؤسسات التعليمية زيادة على قدمها، إلى إهمال المؤسسات للتدبير المادي والمالي على الرغم من استجابته للمبادئ العامة لتدبير الأموال العمومية ول مقتضيات النظام الأساسي للمحاسبة العمومية، عدم الاهتمام بالصيانة والإصلاح، قلة الموارد البشرية المساعدة للأطر الادارية وعدم وجود مرافق خاصة لوضع هذه المتلاشيات (مستودعات ومخازن).

ولقد أجمعت أغلب تقارير تفتيش المصالح المادية والمالية بالمؤسسات التعليمية والمذكرات الوزارية على امكانية التخلص من الأدوات والتجهيزات المتلاشية وفقا للمساطر المعمول بها في هذا الصدد مع الحرص على الاحتفاظ في فضاء خاص بكل ما يمكن أن يشكل ذاكرة المؤسسة ويساعد على تأثيث متحف تربوي خاص بها . ويمكن التمييز بين نوعين من المتلاشيات، القابلة للبيع عن طريق السمسة المتعلقة بالبيع العلني للمنقولات والمتلاشيات التي يمكن التخلص منها من طرف المؤسسة عن طريق عملية الإحراق بتنسيق مع مختلف الجهات المعنية .

لكن في الميدان، يجد المتدخلون في المحاسبة المادية بعض الصعوبات في تطبيق مسطرة التخلص من المتلاشيات وذلك لعدة أسباب من أهمها عدم إلمامهم بمختلف الجوانب المتعلقة بهذه مسطرة، عدم مواكبة التدبير المالي والمادي داخل المؤسسات التعليمية للإصلاحات التي عرفها تطبيق النظام الاكاديمي الذي دخل حيز التطبيق ابتداء من السنة المالية 2002 وتقدم التشريعات حول الموضوع وقلتها وعدم مواكبتها لطرق التدبير الحديثة التي تنحو نحو الاستقلالية المالية للمؤسسة، هذا بالإضافة الى تعدد المتدخلين في مسطرة التخلص من المتلاشيات وصعوبة جرد وتمييز أنواع وأعداد المتلاشيات المتراكمة لعدة سنوات.

II. مشكلة البحث:

انطلاقاً من الأهمية البالغة التي يكتسبها تدبير المتلاشيات في الحفاظ على ممتلكات المؤسسة وصيانتها ونظراً لكونها لا تحظى بالاهتمام الكافي ولا يتم احترام النصوص المنظمة لها بالمؤسسات التعليمية، تم تحديد اشكالية هذا البحث في تشخيص وتحليل واقع تدبير المتلاشيات وتقييم مسطرة التخلص منها بالمؤسسات التعليمية التابعة للأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين بجهة الدار البيضاء-سطات. وفي هذا الصدد، ستبتدئ هذه الدراسة بتقييم مسطرة التخلص من المتلاشيات بالمؤسسات التعليمية وتحديد اهم الأسباب التي تحول دون تسريع مسطرة التخلص منها. وعلى ضوء النتائج المحصل عليها، سيتم اقتراح حلول فعالة واليات ناجعة لتجاوز الصعوبات المطروحة و ذلك من خلال بلورة دليل اجرائي لتدبير المتلاشيات يتماشى مع الطرق الحديثة للتدبير المرتكز على الاستقلالية المالية للمؤسسة وتعميمه إقليمياً، جهوياً و وطنياً.

III. أسئلة البحث:

- ما واقع تدبير المتلاشيات بالمؤسسات التعليمية التابعة للأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين بجهة الدار البيضاء-سطات ؟
- ما الأسباب التي تحول دون تسريع مسطرة التخلص من المتلاشيات بالمؤسسات التعليمية التابعة للأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين بجهة الدار البيضاء-سطات ؟
- ماهي الحلول الفعالة والليات الناجعة لتجاوز الصعوبات المتعلقة بحكامه تدبير المتلاشيات بالمؤسسات التعليمية ؟

IV. أهداف البحث

تتجلى أهداف هذه الدراسة في التحقق من العناصر التالية:

❖ تدبير المتلاشيات بالمؤسسات التعليمية من خلال:

- ملامسة حقيقة تمكن السادة المدبرين من تدبير هاته الظاهرة بالمؤسسات التعليمية من خلال الاستفادة من التكوينات في هذا المجال ؛
- معرفة نوع المتلاشيات وأعدادها؛
- الوقوف على أسباب التلاشي والتراكم؛
- تعرف أثر المتلاشيات على المؤسسة وتداعياتها؛
- وضع مقترحات للحد والتخلص من المتلاشيات؛

V. أدوات ووسائل البحث:

من خلال دراستنا لهذا الموضوع تم الاعتماد على مجموعة من الأدوات تتمثل فيما يلي:

- استمارة تم توزيعها على عينات من المؤسسات التعليمية؛
- مقابلات شخصية مع مديري المؤسسات التربوية ومسيري المصالح المادية والمالية بالمؤسسات؛
- زيارة لقسم الشؤون المالية والمادية بالأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين الدار البيضاء-سطات ومصلحة البناءات والتجهيز والممتلكات ببعض المديريات الإقليمية التابعة لها.

VI. منهجية البحث:

للإجابة على مشكلة البحث التي تم طرحها، سيتم الاعتماد على مجموعة من مناهج البحث العلمي التي استعملت خلال دراستنا النظرية والميدانية والمتمثلة في:

- المنهج الوصفي: واستعمل هذا المنهج لعرض كيفية تدبير المتلاشيات انطلاقاً من معاينة واقع المؤسسات التربوية من خلال استمارات موجهة لأطر الإدارة التربوية العاملة بالمؤسسات التعليمية التابعة لجهة الدار البيضاء-سطات وزيارات التي قمنا بها لقسم الشؤون الادارية والمالية بالأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين جهة الدار البيضاء-سطات ومصلحة البناءات والتجهيزات والممتلكات بالمديريات الإقليمية التابعة لها.
- منهج البحث العلمي وطرائقه

تهدف محاسبة المواد والقيم والسندات الى بيان العمليات المتعلقة بما يلي: البضائع المدخرة -الأدوات والفضلات والمنتجات التامة وغير التامة الصنع -المنقولات- السندات الاسمية لحاملها -القيم المختلفة الجارية على ملك المنظمة العمومية -النماذج والسندات- التذاكر والطوابع والتصويرات المعدة للإصدار والبيع. يتضح أن محاسبة المواد تتعلق بجميع الممتلكات المنقولة غير العقارية سواء كانت مستهلكة أو غير قابلة للاستهلاك.⁵⁰

المحاسبة المادية هي إذن مجموع العمليات المتعلقة بتدبير الممتلكات الثابتة والمنقولة مع مسك السجلات والوثائق المتعلقة بذلك من أجل ضبط الاستلام والاستهلاك والاستعمال وبالتالي تخص صنفين من المواد والأدوات: المواد المستهلكة أو سريعة التلف والمواد القابلة للجرد.

يتحمل مسير المصالح المادية والمالية مسؤولية التدبير المادي للمؤسسة تحت سلطة المدير ومراقبته، وذلك بصفته مساعداً له. وتتلخص هذه المسؤولية في المهام التالية:

- العناية بتدبير المؤسسة والسهر على راحة التلاميذ وكافة المقيمين وكل ما يتعلق بالحياة المادية بها.
- السهر والعناية بتغذية التلاميذ الداخليين، وصحتهم، ونظافتهم، وسلامتهم.
- صيانة المؤسسة من حيث النظافة والترميم والإصلاحات.
- المحافظة على التجهيزات وسلامتها وصيانتها وتبيع استعمالها.
- الاحتفاظ بمفاتيح المخازن وصندوق حفظ المال ونظائر لكل مفاتيح المؤسسة.
- تنظيم ومراقبة العمليات الإدارية الخاصة بمسك سجلات المحاسبة المادية.

- وضع عنوان للظاهرة البحثية "واقع تدبير المتلاشيات بالمؤسسات التعليمية ؛
- جمع معلومات عن الظاهرة البحثية "تدبير المتلاشيات بالمؤسسات التعليمية ؛
- تحليل معلومات وعناصر الموضوع البحثي ودراستها؛
- قراءة العناصر التي تم تدوينها وجمعها قراءة تحليلية متأنية، وصياغتها صياغة علمية سليمة؛

VII. الإطار المفاهيمي لتدبير المتلاشيات بالمؤسسات التعليمية

من خلال الإطار المفاهيمي والنظري سنحاول تسليط الضوء على مفهوم المتلاشيات وأسباب انتشارها وكيفية تدبيرها بالمؤسسات التعليمية وطرق التخلص منها. وكذا الاجراءات المتخذة لحماية التلاميذ وفضاءات المؤسسة من خطرها قبل التخلص منها.

1. المحاسبة المادية وجوانبها التنظيمية:

المحاسبة هي لعلم الذي يتضمن دراسة الأصول والمبادئ والقواعد والنظريات والطرق التي يمكن الاستناد إليها في تنظيم ومعالجة العمليات المالية في الدفاتر، ووضع الأسس التي يمكن إتباعها للوصول إلى نتائج تلك العمليات " من هذا التعريف تتضح لنا أغراض المحاسبة، إذ هي " وجود (سجل ثابت) لكل العمليات الحسابية لأجل الرجوع إليه عند الحاجة لمعرفة الوضع المطلوب.

المحاسبة المادية محاسبة المواد والقيم والسندات وبيان العمليات المتعلقة بالبضائع المدخرة- الأدوات والفضلات والمنتجات التامة وغير التامة الصنع- المنقولات - السندات الاسمية لحاملها -القيم المختلفة الجارية على ملك المنظمة العمومية -النماذج والسندات -التذاكر والطوابع والتصويرات المعدة للإصدار والبيع. يتضح أن محاسبة المواد تتعلق بجميع الممتلكات المنقولة غير العقارية سواء كانت مستهلكة أو غير قابلة للاستهلاك.

⁵⁰ المادة 58 من المرسوم الملكي رقم 330.66 بتاريخ 10 محرم 1387 (21 أبريل 1967) المشار إليه سابقاً

حثت العديد من النصوص على ضرورة مسك محاسبة مادية لكل المواد والأدوات والتجهيزات التي تصل إلى المؤسسات وعلى رأسها المرسوم الملكي رقم 330.66 بتاريخ 21 أبريل 1967 بمثابة النظام العام للمحاسبة العمومية⁵³ في الفصل 58 جاء ما يلي: "تهدف محاسبة المواد والقيم والسندات إلى بيان العمليات المتعلقة بما يأتي: البضائع المدخرة والأدوات والفضالات والمنتجات غير التامة الصنع والتامة الصنع والفائف التجارية والأدوات والأشياء المنقولة..."

وجاء في المرسوم رقم 2.09.608 54 المعدل والمتمم لمرسوم المحاسبة العمومية السالف الذكر والذي بموجبه تم نسخ المادة 58 المشار إليها أعلاه وصنف المحاسبة المادية في مادته 58 كجزء من المحاسبة العامة يبين حركات الممتلكات وقيم الاستغلال، وكمعطيات تعتبر عنصرا أساسيا لمسك محاسبة تحليلية سليمة تمكن من "حساب أثمان التكلفة وكلفة المصالح ومردوديتها عند الاقتضاء". وهي بهذا التصنيف أصبحت جزءا من المحاسبة الهادفة إلى بيان ومراقبة العمليات المتعلقة بالميزانية والمالية وكذا إلى إخبار سلطات المراقبة والتسيير " حسب منطوق المادة 55 من نفس المرسوم.

2. النصوص المنظمة للمحاسبة المادية:

شكلت المحاسبة المادية موضوع العديد من النصوص القانونية إما جزئيا أو كليا وحثت على ضرورة مسك محاسبة مادية لكل المواد والأدوات والتجهيزات التي تصل إلى المؤسسات وصنفتها حسب طبيعتها وقيمتها كما حددت طرق مسكها والوثائق المعتمدة في ذلك فضلا عن تحديد المتدخلين فيها ومهام كل منهم... وكان على رأس هذه النصوص:

• تحضير التقديرات المتعلقة بالميزانية وإعداد البرامج الأسبوعية للتغذية وجدول الحصص والمهام الخاصة بالمساعدين والأعوان.

صنفت المحاسبة المادية فيما بعد المرسوم رقم 2.09.608 المعدل والمتمم للمرسوم المحاسبة العمومية السالف الذكر والذي بموجبه تم نسخ المادة 58 المشار إليها أعلاه وصنف المحاسبة المادية في مادته 58 كجزء من المحاسبة العامة يبين حركات الممتلكات وقيم الاستغلال، وكمعطيات تعتبر عنصرا أساسيا لمسك محاسبة تحليلية سليمة تمكن من "حساب أثمان التكلفة وكلفة المصالح ومردوديتها عند الاقتضاء"⁵¹. وهي بهذا التصنيف أصبحت جزءا من المحاسبة الهادفة إلى "بيان ومراقبة العمليات المتعلقة بالميزانية والمالية وكذا إلى إخبار سلطات المراقبة والتسيير"⁵² حسب منطوق المادة 55 من نفس المرسوم.

ومن التعريفات الجامعة ما جاء به المذكرة الوزارية 1008 بتاريخ 1966/08/30 في فقرتها الأخيرة حيث حددت مجالات المحاسبة المادية بالمؤسسات التعليمية في:

- تدبير البنايات والممتلكات غير المنقولة والحفاظ عليها وترشيد استعمالها واستغلالها،
- الاستقبال والمحافظة والاستعمال والصيانة لمختلف التجهيزات والعتاد المسجل بالجرد.
- الاستقبال والمحافظة والاستهلاك والتجديد للسلع والمواد التي تكون الخزين وغير خاضعة للجرد والأدوات الصغيرة التي لا تخضع للجرد حسب المذكرة الوزارية 85 بتاريخ 5 ماي 1993 بشأن المحاسبة المادية.

54 مرسوم رقم 2.09.608 صادر في 11 من صفر 1431 (27 يناير 2010) بتغيير وتنظيم المرسوم الملكي رقم 330.66 بتاريخ 10 محرم 1387 (21 أبريل 1967) بسن نظام عام للمحاسبة العمومية. الجريدة الرسمية عدد 5811 بتاريخ 23 صفر 1431 (8 فبراير 2010)

51 المادة 58 من المرسوم رقم 2.09.608 المعدل والمتمم للمرسوم الملكي رقم 330.66 بتاريخ 10 محرم 1387 (21 أبريل 1967) المشار إليه سابقا
52 المادة 55 من المرسوم رقم 2.09.608 المعدل والمتمم للمرسوم الملكي رقم 330.66 بتاريخ 10 محرم 1387 (21 أبريل 1967) المشار إليه سابقا
53 مرسوم ملكي رقم 330.66 بتاريخ 10 محرم 1387 (21 أبريل 1967) بسن نظام عام للمحاسبة العمومية. الجريدة الرسمية عدد 2843 بتاريخ 15 محرم 1387 (26 أبريل 1967).

- المرسوم الملكي 66/330 بتاريخ 21 أبريل 1967 بمثابة النظام العام للمحاسبة العمومية
- المرسوم رقم 2.09.608 المؤرخ في 27 يناير 2010 بتغيير وتنظيم المرسوم الملكي 66.330 بمثابة نظام عام للمحاسبة العمومية.
- كما صدرت العديد من النصوص الخاصة بقطاع التربية الوطنية تنظم المحاسبة المادية وتحدد بعض السجلات والوثائق المخصصة لمسك هذه المحاسبة سواء تعلق الأمر بالأقسام الداخلية أو الخارجية ونذكر منها المذكرات التالية:
- المذكرة الوزارية رقم M 416 بتاريخ: 1916/08/28 حول مسك الجرد وعتاد وأثاث الدولة.
- المذكرة الوزارية رقم SGP 600 بتاريخ: 1948/12/23.
- المذكرة الوزارية رقم 690 بتاريخ: 1951/06/15 حول الجرد والمحافظة على ممتلكات الدولة.
- المذكرة الوزارية رقم 2050 بتاريخ: 1953/11/16 حول المحاسبة المادية ومسك جرد الأثاث والعتاد في مؤسسات التعليم وتسيير المعامل في المؤسسات التقنية.
- المذكرة الوزارية رقم SGP 883 بتاريخ: 1954/06/15 حول الجرد.
- دورية رقم 009 54-55cd بتاريخ: 1951/04/22 حول المحاسبة المادية بالداخليات.
- الدورية رقم 1845 بتاريخ 1951/06/14 حول تسيير المعامل ومسك الجرد للأثاث العام وتجهيزات المدارس الوطنية للتعليم التقني.
- المذكرة الوزارية رقم 1008 بتاريخ: 1966/08/30 حول الإدارة المالية للمؤسسات التعليمية.
- المذكرة الوزارية رقم 1123 بتاريخ: 1966/08/28 حول الإدارة المالية للمؤسسات التعليمية (دور رئيس المؤسسة في الإدارة المالية للمؤسسة).
- المذكرة رقم 26 بتاريخ 11 فبراير 1992 بشأن الخزنة المدرسية
- المذكرة الوزارية رقم 85 بتاريخ 1993/05/05 حول المحاسبة المادية.
- المذكرة الوزارية رقم 156 بتاريخ 17 نونبر 2011 بشأن المكتبات المدرسية ونظام الإعارة
- المذكرة الوزارية رقم 155 بتاريخ 17 نونبر 2011 بشأن تفعيل أدوار الحياة المدرسية
- المذكرة الوزارية رقم 040x18 في شأن الإطار المرجعي الخاص بتأهيل الفضاءات الخارجية لمؤسسات التربية والتكوين
- المذكرة الإطار رقم 122x16 بتاريخ 30 دجنبر 2016 في شأن تدبير الوسائل التعليمية
- المذكرة الوزارية رقم 126x18 بتاريخ 06 شتنبر 2018 في شأن دفتر مساطر تدبير الوسائل التعليمية
- المذكرة الوزارية رقم 127x18 بتاريخ 06 شتنبر 2018 في شأن جرد وتخزين الوسائل التعليمية
- المذكرة الوزارية رقم 128x18 بتاريخ 06 شتنبر 2018 في شأن تنظيم عملية تحديد الحاجيات من الوسائل التعليمية.
- المذكرة الوزارية رقم 129x18 بتاريخ 06 شتنبر 2018 في شأن تنظيم وتسيير المختبرات العلمية والتقنية والقاعات المختصة،
- المذكرة الوزارية رقم 130x18 بتاريخ 06 شتنبر 2018 في شأن تعيين الخبراء او التقنيين او اللجن الفرعية من اجل تقييم الجودة التقنية للوسائل التعليمية اثناء عملية الاقتناء
- المذكرة الوزارية رقم 131x18 بتاريخ 06 شتنبر 2018 في شأن تدبير المواد الكيميائية
- المذكرة الوزارية رقم 132x18 بتاريخ 06 شتنبر 2018 في شأن تدبير المتلاشي من الوسائل التعليمية
- المذكرة الوزارية رقم 133x18 بتاريخ 06 شتنبر 2018 في شأن تنظيم عمليات اعارة وتحويل الوسائل التعليمية

بالمؤسسات التعليمية ومراكز تكوين الاطر التربوية
والادارية.

3. مفهوم المتلاشيات

المتلاشيات بالمؤسسات التعليمية، هي مجموع
التجهيزات والأدوات والوسائل التعليمية التي أصبحت غير
صالحة للاستعمال، وغير قابلة للإصلاح إما بسبب تعرضها
للتلف بسبب عوامل القدم أو التخريب وإما بسبب عدم
مواكبتها للمستجدات التربوية و المقررات الدراسية. 55

ويمكن التمييز بين نوعين من المتلاشيات:

- نوع قابل للتسليم لمصلحة الأملاك المخزنية مثل
الطاوولات، الكراسي، الآلات الحديدية، أسرة، الخ وتكون غير
قابلة للإصلاح وتشكل خطرا على صحة التلاميذ.
- نوع غير قابل للتسليم لمصلحة الأملاك المخزنية مثل
الأفرشة و الأغطية الخ...والتي أقرت اللجنة بإحراقها

4. مسطرة الحذف من الجرد والتشطيب:

أ. مسطرة التشطيب:

وكما أن الشيء المراد جرده يخضع لشروط، فإن
حذف المجرود من الجرد يخضع كذلك لشروط وتسقط
الأشياء من الجرد في حالة إذا تم اعتبار الشيء خارج
الاستعمال لسبب من الأسباب مثل كونه قديما، تعرض
للإتلاف وغير قابل للإصلاح، مفقودا أو مسروقا أو أثناء
تحويل المجرود إلى جهة أخرى. وإذا كان الأمر يتعلق بتحويل
من مؤسسة تعليمية إلى أخرى يجب عرض الأمر في البداية
على مفتش المادة أو التخصص وعلى المديرية الإقليمية
للمصادقة والترخيص بالتحويل. ثم تعبئة محضر التحويل
وفق النموذج المعمول به بمقتضى المذكرة الوزارية رقم 200
بتاريخ 1979/9/3 والمذكرة رقم 14 بتاريخ 17 يناير 1980.

عند ضياع أو إتلاف تجهيز ما، يتعين على الطرف
المسؤول على هذا التجهيز إشعار المصالح المادية والمالية
بتقرير مفصل حول ظروف الضياع أو التلف وذلك تحت
إشراف رئيس المؤسسة ويرفق التقرير ببطاقة الجرد مع بقايا
التجهيز عند الحاجة، حيث بسجل الجرد المتخصص لمرجع

قرار التشطيب وتاريخه وعدد التجهيزات المشطب عليها أو
محوها. وتطبق نفس المسطرة بالنسبة للتجهيزات موضوع
تحويل نهائي لفائدة مؤسسة تعليمية أخرى بناء على مراسلة
من الجهات المختصة وإشراف للسيد المفتش التربوي للمادة
الدراسية المعنية بهذه التجهيزات.

ب. كيفية التخلص من التجهيزات المتلاشية:

يتم عزل التجهيزات المتلاشية التي أصبحت غير
قابلة للاستعمال، وإتباع الخطوات التالية:

- عزل المتلاشي غير القابل للإصلاح والمراد التخلص منه
وجرده بتفصيل وبتمييز أنواعه وأعداده،
- تشكيل لجنة تشرف على هذا الجرد تضم رئيس
المؤسسة- مسير المصالح المادية والمالية- عضوين من
المجلس التدبير.
- تحرر اللجنة محضرا يتضمن ما يلي: نوع التجهيز
المتلاشي، مصدره، تاريخ تسلمه، تاريخ استعماله، رقم
جرده، ثمن شرائه، سبب إتلافه،
- ترسل نسختان إلى المديرية الإقليمية وتحتفظ
المؤسسة بنسخة ثالثة،
- تشكل المديرية لجنة لمعاينة التجهيزات المتلاشية وتعد
محضرا لذلك. تضم اللجنة المديرية السيد المدير
الإقليمي أو من ينوب عنه- ممثل دائرة الأملاك المخزنية
- رئيس مكتب التجهيز والممتلكات بالمديرية- المكلف
بالخزين بالمديرية الإقليمية- طبيب الصحة المدرسية
ان كان التجهيز يشكل خطرا على صحة التلاميذ
كالأفرشة وأثاث النوم مثلا)،
- يوجه المحضر المديرى إلى الأكاديمية الجهوية للتربية
والتكوين قصد طلب الترخيص بتسليم التجهيزات
المتلاشية إلى دائرة الأملاك المخزنية. يتضمن محضر
المعاينة المديرية نسخة من لائحة التجهيزات المتلاشية.
- التشطيب على المتلاشي من سجلات الجرد:

⁵⁵ عبد الله إكنماس مفتش المصالح المادية و المالية نيابة بني ملال.

أ. التحيين السنوي

يكون مرة واحدة على الأقل في بداية كل سنة دراسية أو عند نهايتها وبتنسيق مع الأساتذة منسقي المواد المعنية بالجرد. ويمكن أيضا أن تنجز العملية بناء على تقارير سبق تحريرها أو عند تغيير كل موظف له علاقة بالجرد (مسير المصالح المادية والمالية ورئيس المؤسسة ورئيس الأشغال والمعامل ومحضري المختبرات وقيمي المكتبات) وذلك بالاطلاع على السجلات ومعاينة الأدوات والمواد الخاضعة للجرد. وفي حالة معاينة اختلالات أو تسجيل ملاحظات يتم تبليغ رئيس المؤسسة كتابيا من أجل مراسلة الجهات المعنية لإجراء المسطرة الإدارية اللازمة.

ب. التحيين العشري

بعد كل عشر سنوات تتم عملية تحيين الجرد حيث يتم تجديد جميع السجلات وجميع بطاقات الجرد لجميع الأصناف (الأثاث العام، عتاد المختبرات، المكتبة المدرسية.....). يتم تسجيل التجهيزات التي لازالت بالسجل القديم والبطاقة القديمة للجرد في سجلات جديدة بأرقام للجرد جديدة متسلسلة وغير منتهية، وفي خانة خاصة نشير إلى أرقام الجرد القديمة لكل تجهيز. وكذلك تتم تعبئة بطاقات جديدة للجرد حسب كل صنف.

6. محاضر الاتلافات:

عندما يتم رصد أو معاينة اتلاف ما تعرضت له تجهيزات المؤسسة، يكتب تقرير في الموضوع من طرف المسؤول المباشر على هذه الأدوات أو الذي وقف على هذه الاتلافات. وذلك تبعا للخطوات التالية:

- يشكل رئيس المؤسسة لجنة من بعض أعضاء مجلس التدبير بحضور مسير المصالح المادية والمالية لمعاينة هذه الاتلافات، والقيام بالتحريات اللازمة لمعرفة المسؤول المباشر عنها، أو تصبح المسؤولية مشتركة ان حصل الإتلاف داخل فصل دراسي وامتنع التلاميذ عن تحديد الفاعل الحقيقي لأنهم في هذا الحال يصبحون متضامنين معه مناصفة. بعد أن يقدر حجم الإتلاف وقيمتها المالية.

يصنف العتاد المتلاشي إلى صنفين، عتاد غير قابل

للتسليم و عتاد قابل للتسليم.

• العتاد غير القابل للتسليم :

يتعلق الأمر خاصة بالأفرشة والأغطية التي تتواجد بالداخليات. وهو العتاد الذي أقرت اللجنة الإقليمية من المديرية التخلص منه عن طريق الإحراق، لما يشكله من خطر على صحة التلاميذ وسلامتهم وسلامة التجهيزات الأخرى المستعملة والتي تكون قريبة من هذه التجهيزات، وغير القابلة للبيع عن طريق السمسرة العمومية لعدم صلاحيتها لأي استعمال آخر. تتبع المسطرة التالية:

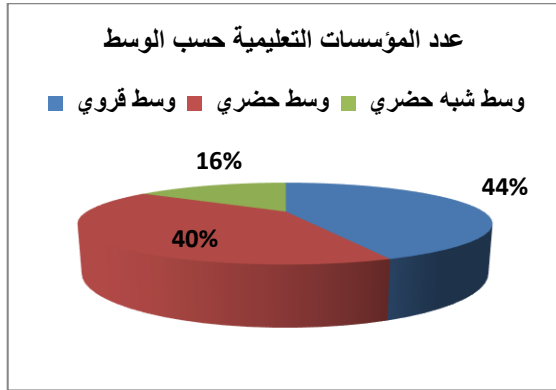
- الإقرار بواسطة محضر معاينة إقليمية بإحرقه.
- إشعار مصالح الوقاية المدنية بمكان وساعة إحرقه.
- إشعار السلطة المحلية بعملية الإحراق.

• العتاد القابل للتسليم:

تتبع المسطرة السابق ذكرها عند تناول محور كيفية التخلص من التجهيزات المتلاشية، بعد معاينة على مستوى المؤسسة المعنية ومراسلة المديرية الإقليمية للمعاينة ومراسلة الأملاك المخزنية من طرف الأكاديمية الجهوية. تتولى تحريك مسطرة بيعه عن طريق السمسرة العمومية طبقا للظهير الشريف 26-ابريل-1919-المتعلق بالبيع العلني للمنقولات. وبعد بيعه تسلم إدارة الأملاك المخزنية نسخة من محضر التسليم يستند عليه في التشطيب.

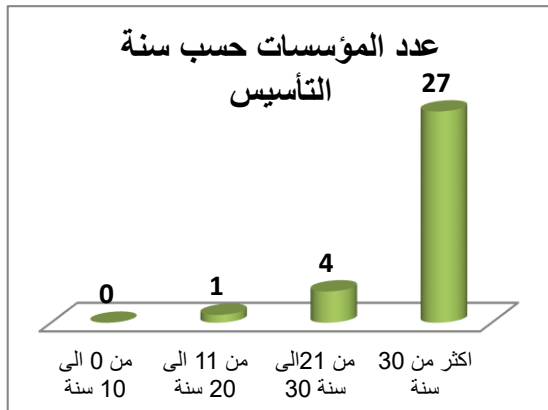
5. التحيين السنوي والعشري

يقصد بالتحيين في ميدان التدبير المادي والمالي تلك العملية التي يتم بواسطتها تجديد البيانات والمعطيات والإحصائيات بغية حصر الوضعية الحقيقية والعدد الإجمالي للتجهيزات المتوفرة في المؤسسة. وتتم هذه العملية بواسطة المقارنة بين ما هو مدون في سجلات الجرد وبين ما هو موجود فعليا من تجهيزات داخل المؤسسة. ويمكن التمييز بين نوعين من التحيين :



المبيان 2: نسبة المؤسسات التعليمية حسب الوسط الذي تنتهي إليه

أما بالنسبة لسنة التأسيس، فأغلب المؤسسات التعليمية التي تم استهدافها، لها أكثر من 30 سنة. يبين الجدول و المبيان 3 التالي عدد المؤسسات التعليمية حسب سنة التأسيس :



المبيان 3: عدد المؤسسات التعليمية حسب سنة التأسيس

87% من المؤسسات يفوق عمرها 30 سنة، بينما 10% منها يتراوح عمر تأسيسها بين 20 و 30 سنة، في حين أن المؤسسات التي تتراوح سنوات وجودها بين 10 و 20 سنة لا تمثل سوى 3%

يتضح أن هذه المؤسسات التعليمية تتميز بقدومها وهو ما يفترض وجود متلاشيات بها بحكم التقادم والتخريب.

2. أنواع وعدد المتلاشيات في بعض المؤسسات التعليمية المستهدفة:

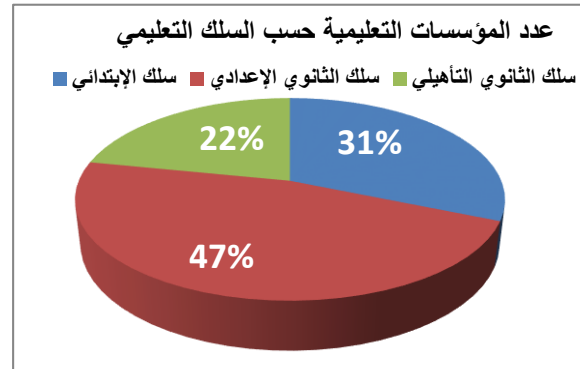
يمثل الجدول التالي، إحصائيات لأنواع و عدد المتلاشيات حسب قسم الشؤون الإدارية والمالية بالأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة الدار البيضاء-سطات :

- تنجز اللجنة محضرا يعرض على أنظار مجلس التدبير لاتخاذ الإجراءات اللازمة والضرورية حفاظا على ممتلكات الدولة من الاتلافات المقصودة.

VIII. النتائج المحصل عليها

1. معطيات عامة حول المؤسسات التعليمية المستهدفة

استهدف هذا البحث منذ البداية 60 مؤسسة تعليمية من مختلف الأسلاك تنتهي إلى أكاديمية جهة الدار البيضاء-سطات، فقط 32 منها عبرت عن رغبتها في المشاركة في هذا البحث. ويبين المبيان 1 عدد و نسب المؤسسات حسب السلك التعليمي.



المبيان 1: نسبة المؤسسات التعليمية حسب السلك التعليمي بالمديريات الإقليمية المستهدفة

تم اعتماد مؤسسات متنوعة من حيث السلك التعليمي فكانت حصة الإعدادي تحتل نسبة 47% بالمئة (15 مؤسسة) بينما جاء السلك الابتدائي في المرتبة الثانية بنسبة 31% في المئة أي ما يقارب (10 مؤسسة) في حين احتل السلك الثانوي المرتبة الثالثة بنسبة 22% في المئة (7 مؤسسات) التابعة للمديريات الإقليمية .

تنتهي المؤسسات التعليمية المستهدفة إلى الاوساط الثلاث : قروي، حضري و شبه حضري بغية الوقوف على مكانم الخلل في تدبير المتلاشيات حسب الوسط. يبين المبيان 2، عدد المؤسسات حسب الوسط:

الجدول 1: نوع وعدد المتلاشيات في بعض المؤسسات

التعليمية

المؤسسة	الطاولات	السبورات	المكاتب	Taboure	الكراسي	الجواسين	الطابعات	Photoco
1	163	13	23	92	87	3	2	1
2	89	8	17	87	43	1	1	0
3	75	6	12	63	62	4	0	0
4	53	9	7	45	19	2	1	0
5	45	5	9	32	33	3	0	0
6	81	11	9	87	42	5	2	0
7	53	7	6	67	21	5	2	0
8	198	17	13	143	67	8	5	1
9	135	18	23	98	72	4	3	0
10	40	9	7	39	13	2	1	0
11	72	8	9	63	37	3	0	0
12	64	10	8	55	35	5	2	0
13	82	8	5	67	18	5	3	0
14	102	12	10	85	39	7	4	1
15	60	4	2	43	13	5	1	0
المجموع	1312	145	160	1066	601	62	27	3

3. نتائج تفريغ الاستبيان

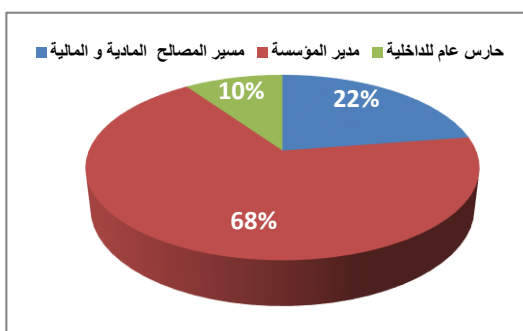
لتقييم مسطرة التخلص من المتلاشيات وتحديد واقع تدبير المتلاشيات بالمؤسسات التعليمية التابعة للأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين جهة الدار البيضاء سطات وفق ما تمثله الوضعية المنشودة المنصوص عليها في الوثائق المنظمة باعتبارها مرجعية لمقارنتها مع الوضعية الراهنة وبحث سبل تطويرها، قام فريق البحث بالعمليات التالية:

- بناء استبيان موجه لأطر الإدارة التربوية بمؤسسات التعليم الثانوي والابتدائي، وتوزيعه حضورياً وعبر منصة Google Forms وتفرغ المعطيات المحصل عليها ومعالجتها.

- تحديد اهم الأسباب التي تحول دون تسريع مسطرة التخلص من المتلاشيات بالمؤسسات التعليمية.

- اقتراح حلول فعالة و بلورة دليل اجرائي لتدبير المتلاشيات يتماشى مع الطرق الحديثة للتدبير المرتكز على الاستقلالية المالية للمؤسسة وتعميمه إقليمياً، جهوياً و وطنياً.

أ. معطيات حول المستجوبين بالمؤسسات التعليمية



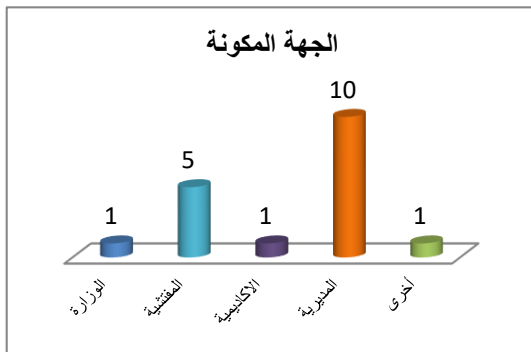
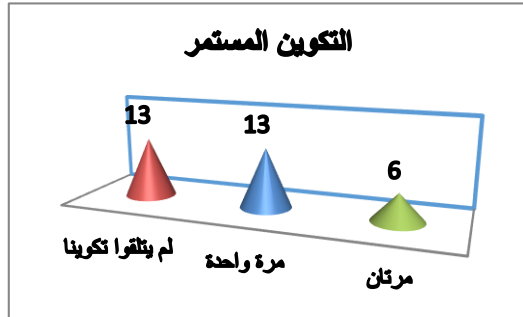
المبيان 4: صفة أطر الإدارة التربوية المستجوبة بالمؤسسات التعليمية

تم التركيز على استجواب فئة عريضة من المديرين تمثل 68% وهذا راجع لطبيعة المهام المنوطة بهم بالمؤسسات التعليمية خاصة بالنسبة لسلك الابتدائي (المبيان 4) بحكم عدم وجود مسير المصالح المادية و المالية في حين تمثل نسبة استجواب هذه الفئة بمؤسسات التعليم الثانوي 23%، أما بالنسبة للحراسين العامين للداخلية، بلغت نسبة المستجوبين 10%.

ب. التحيين السنوي والعشري

يتبين من خلال التمثيل البياني رقم 5، أن نسبة 10% من المستجوبين تعتمد مبدأ التحيين السنوي مرتان، في حين نسبة 20% لم تقم بعملية التحيين لسجلات الجرد، فيما نسبة 70% تقوم بهذه العملية مرة واحدة. ويتضح أن نسبة قليلة تجهل مبدأ التحيين إما لعدم استفادتها من تكوين في التدبير المادي أو أنها لا تعيره الاهتمام اللازم ظناً منها أنه عبء زائد بالإضافة إلى باقي المهام الإدارية والتربوية. فيما نسبة كبيرة تناهز الثلثين "70%" لها معرفة تامة بالمبدأ، مما يدل

ويتبين من النسب السابقة أن الجهات المسؤولة عن التدبير المادي والمالي لا تولي اهتماما لتكوين المديرين في هذا المجال مما يكرس عشوائية وارتجالا ملحوظين. أما الجهات المكونة التي سهرت على تكوين المستجوبين مرة واحدة فهي: الوزارة، الأكاديمية وجهات أخرى.



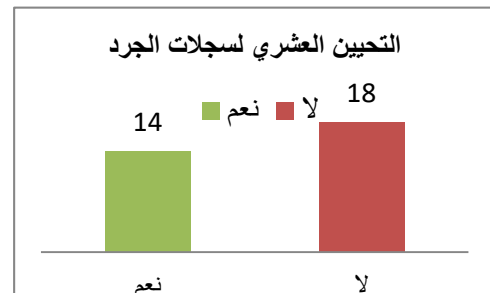
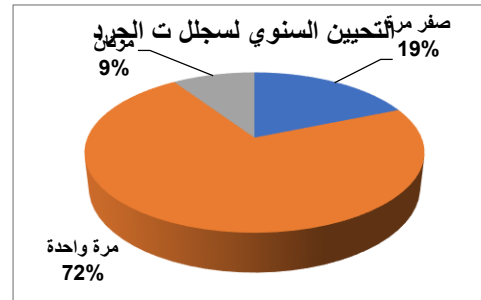
المبيان 6: عدد المستفيدين من التكوينات المستمرة في مجال التدبير المالي والمادي والجهات المكونة

ث. نوع التجهيزات المتلاشية وعددها

ومن خلال تجميع معطيات حول نوع و عدد المتلاشيات بالمؤسسات التعليمية التابعة للأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين الدار البيضاء-سطات (الجدول والمبيان 7)، نلاحظ أن التجهيزات الأكثر عرضة للتلاشي بالترتيب التالي: الطاولات - السبورات - الكراسي - المكاتب - أدوات تعليمية - الحواسيب. وهذا طبيعي ومنطقي بالنظر إلى كثرة الاستعمال وما تقتضيه عملية التدريس من تجهيز.

ويمكن تقدير القيمة الإجمالية المقربة لمجموع التجهيزات المتلاشية حسب المؤسسات التعليمية المستجوبة في 2499000,00 درهم وهذا رقم مالي جد مهم بالنظر ل32 مؤسسة المستجوبة.

على وعي تام بأهمية تحيين الجرد السنوي وأثره على التدبير المادي بالمؤسسة التعليمية.

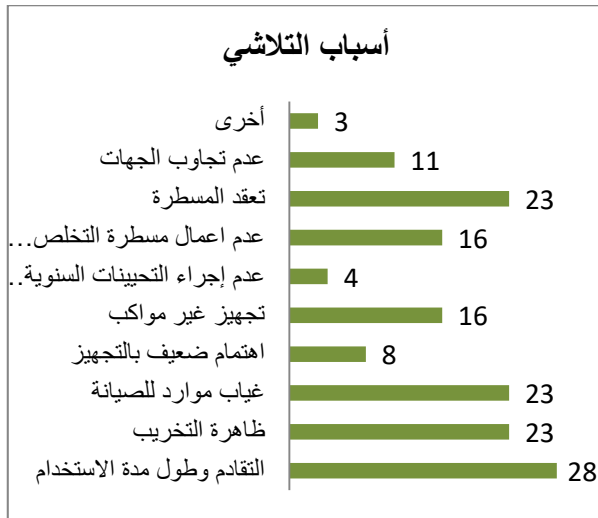


المبيان 5: نسبة المديرين الذين يقومون بالتحيين السنوي والعشري بسجلات الجرد

فيما يتعلق بمبدأ تحيين الجرد العشري لاحظنا أن نسبة 56% من المستجوبين لا تعتمد التحيين العشري في جرد التجهيزات (32/18) فيما نسبة 44% تقوم به أي (32/14). ويتضح جليا أن أكثر من نصف المديرين لا يقدرّون قيمة عملية الجرد في كل عشر سنوات مما يفوت عليهم الوقوف على الحاجيات وواقع التجهيزات بالمؤسسة وكذا حماية مكتسبات الدولة وممتلكاتها المنقولة والثابتة بطرق مضبوطة ومحكمة في إطار التعليمات والنصوص التشريعية والتنظيمية الجاري بها العمل والتي من شأنها الحد أو القضاء على مظاهر التسيب والإهمال وتبديد ممتلكات المؤسسة التربوية.

ت. التكوين المستمر

وعن تلقي التكوين المستمر في مجال التدبير المادي والمالي للمؤسسات التعليمية من عدمه نجد نسبة 13% استفادوا منه مرتان و43% مرة واحدة، فيما 44% من الأطر الإدارية التي شملها البحث، لم تتلق أي تكوين في هذا المجال (المبيان 6).



المبيان 8: أهم أسباب التلاشي بالمؤسسات التعليمية المستهدفة

3- غياب موارد للصيانة والإصلاح:

وفي ظل تنامي الظاهرة "التخريب" وافتقار المؤسسة إلى ميزانية كافية لتغطية نفقات صيانة وإصلاح التجهيز نظرا لهزالة النسبة المخصصة لذلك (10%) تنضاف إليه افتقار بعض المؤسسات وخاصة المتواجدة منها بالوسط شبه حضري والقروي إما لموارد مالية استثنائية أو لقلة اتفاقيات شراكة أو لغياب ورشات مهنية للصيانة في ظل وجود مؤسسات للتكوين المهني تابعة للوزارة قادرة على تدبير المشكل.

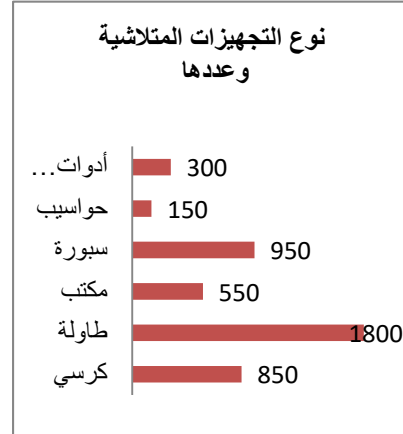
4- تعقد مسطرة التخلص وعدم أعمالها وعدم التجاوب:

يرجع إلى:

- ندرة الوثائق المسطرية المنظمة لظاهرة التلاشي بالمؤسسات التعليمية.
- تعدد المتدخلين في مسطرة التخلص (المديرية - الأكاديمية - الوزارة - الأملاك المخزنية) يعقد الإجراءات.
- ضعف التكوين في المحاسبة المادية.
- قلة البحوث في هذا المجال كأرضية للتدخل والتقاسم والإغناء.
- غياب تجارب رائدة وجريئة في التعامل بكل واقعية في تدبير المتلاشيات.
- عدم مواكبة العديد من التجهيزات للمستجدات والمقررات الدراسية التي تتجدد باستمرار:

الجدول 7: نوع التجهيزات المتلاشية وعددها

العدد	كرسي	طاولة	مكتب	سبورة	حواسيب	أدوات تعليمية
المجموع	850	1800	550	950	150	300
قيمة الوحدة DH	70,00	700,00	1000,00	300,00	2000,00	20,00
المبلغ الإجمالي DH	63000,00	1295000,00	550000,00	285000,00	300000,00	6000,00



المبيان 7: نوع التجهيزات المتلاشية وعددها بالمؤسسات التعليمية المستهدفة.

4. أهم أسباب التلاشي

من خلال أجوبة المدبرين المستجوبين تبين أن أسباب التلاشي بالمؤسسة التعليمية (المبيان 8) هي كالتالي:

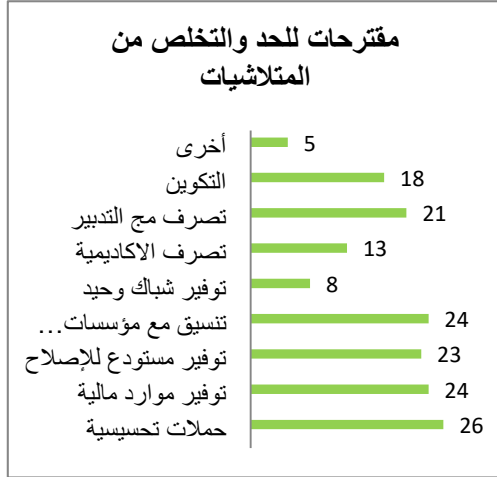
1- التقادم وطول مدة الاستخدام: بمراجعة سنوات التأسيس يتضح أنها مؤسسات قديمة تتجاوز في أغلبها 30 سنة (27 مؤسسة) وهذا يفيد من جهة أن التجهيزات تقادمت بفعل طول مدة الاستخدام، ومن جهة أخرى لم يتم تجديد الأسطول المادي بالرغم من تجاوزها جدولتها الزمنية للاستهلاك (10 سنوات).

2- ظاهرة التخريب: وتتباين حسب الأوساط:

أ- الحضري يعزى ذلك إما لتشيدتها بأماكن بعيدة عن التجمعات السكنية أو تحيط بها أحياء سكنية أصحابها من طبقات اجتماعية إما متوسطة أو هشة.

ب- شبه حضري والقروي بسبب العزلة التامة عن التجمعات السكنية أو وجودها قرب الأسواق الأسبوعية إلى جانب قلة أو انعدام الحراسة الأمنية. الخاصة بالمؤسسات.

حملات تحسيسية، توفير موارد مالية، تنسيق مع مؤسسات التكوين المهني، توفير مستودع للإصلاح، تصرف مجلس التدبير، التكوين، تصرف الأكاديمية، توفير شبك وحيد (المبيان 10).



المبيان 10 : بعض مقترحات للحد والتخلص من المتلاشيات بالمؤسسات التعليمية

IX. دراسة تحليلية

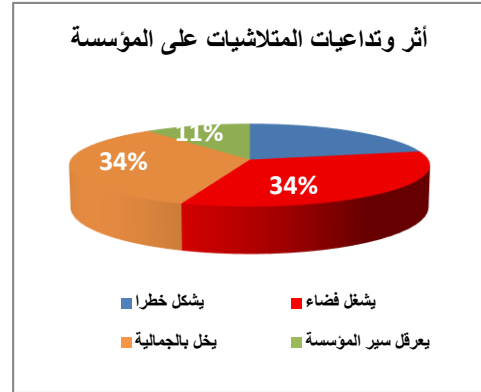
من خلال الاستبيان الموزع على أكثر من ثلاثين مؤسسة تربوية مختلفة من حيث السلك و الوسط، وتنوع صفة المستجوبين حول موضوع " تدبير المتلاشيات بالمؤسسات التعليمية " المتضمن للمحاور التالية:

- مدى اعتماد المؤسسات التعليمية مبدأ تحيين جرد التجهيزات "سنوي / عشري".
- تلقي المستجوبين لتكوينات في التدبير المادي و انتظاراتهم منه.
- تواجد المتلاشيات بالمؤسسة التعليمية من عدمه : أنواعها و أعدادها.
- أسباب التلاشي والتراكم في نظر المستجوبين.
- أثر المتلاشيات وتداعياتها على المؤسسة التربوية
- اقتراحاتهم للحد من ظاهرة التلاشي والتخلص منها بالمؤسسات التعليمية

فمن خلال هذا الاستبيان واللقاءات المباشرة مع مجموعة من رؤساء المؤسسات التعليمية وبعض مسيري المصالح المادية والمالية، يظهر جليا أن موضوع المتلاشيات

ج. أثروتداعيات المتلاشيات على المؤسسة

يمثل المبيان 9، رأي المستجوبون حول أثر و تداعيات المتلاشيات على المؤسسة التعليمية، حيث أن 28 من الأطر الإدارية أعربوا على أن شغل فضاء المؤسسة والإخلال بجماليتها ورونقها من أهم آثار وتداعيات التلاشي بالمؤسسة التعليمية.



المبيان 9 : أثروتداعيات المتلاشيات على المؤسسات التعليمية المستهدفة

توضح الصور التالية حجم التداعيات التي تخلفها المتلاشيات بالمؤسسات التعليمية.



ج. مقترحات للحد والتخلص من المتلاشيات

لحد من ظاهرة التلاشي وتراكمها بالمؤسسات التعليمية تم تسجيل المقترحات التالية من طرف المستجوبين بالترتيب:

مجال التدبير المادي والمالي مما يكرس العشوائية والارتجال
وهدر المال العام.

من خلال أجوبة المدبرين المستجوبين تبين أن أسباب
التلاشي بالمؤسسة التعليمية بالترتيب هي كالتالي:

ت. التقادم وطول مدة الاستخدام:

بمراجعة سنوات التأسيس يتضح أنها مؤسسات
قديمة تتجاوز في أغلبها 30 سنة (27 مؤسسة) وهذا يفيد من
جهة أن التجهيزات تقادمت بفعل طول مدة الاستخدام، ومن
جهة أخرى لم يتم تجديد الأسطول المادي بالرغم من تجاوزها
جدولتها الزمنية للاستهلاك (10 سنوات مثلا للطاولة).

ث. ظاهرة التخريب:

وهي قائمة بكل الأوساط المستجوبة ومن بين أسبابها
تواجدها في أماكن بعيدة عن التجمعات السكنية، انعدام
الحراسة الأمنية، غياب التحسيس المستمر للتلاميذ من
أجل الحفاظ على تجهيزات وممتلكات المؤسسة، إحساس
التلاميذ بعدم الانتماء للمؤسسة، غياب تفعيل المذكرة
الوزارية رقم 85 بتاريخ 1993 تتعلق بمراقبة سلامة
التجهيزات والمعدات وتعقب المتسببين في الانتلافات قصد
اتخاذ التدابير اللازمة.

ج. غياب موارد للصيانة والإصلاح:

وفي ظل تنامي الظاهرة "التخريب" وافتقار المؤسسة
إلى ميزانية كافية لتغطية نفقات صيانة وإصلاح التجهيز نظرا
لهزلة النسبة المخصصة لذلك (10%) تنضاف إليه افتقار
بعض المؤسسات وخاصة المتواجدة منها بالوسط شبه
حضري والقروي إما لموارد مالية استثنائية أولغيا
اتفاقيات شرك وكذا غياب دور جمعية آباء وأولياء التلاميذ
وذلك بالانخراط في عملية الصيانة والإصلاح، عدم
استفادة المؤسسات القريبة من مراكز التكوين المهني من
إبرام اتفاقيات للإسهام في عملية الإصلاح والترميم.

2. تواجد المتلاشيات بالمؤسسة التعليمية: أنواعها

وأعدادها

من خلال الاستبيان ومن الزيارات العديدة لمجموعة
من المؤسسات بمختلف الأوساط والأسلاك نلاحظ وبدون

وتراكمها وصعوبة التخلص منها يسبب مشكلة كبيرة داخل
هذه المؤسسات بسبب ما تخلفه من إساءة للمنظر العام
وتهديدا لسلامة التلاميذ واحتلال لفضاءاتها وعرقلة للسير
العادي لبعضها. فما هي يا ترى الأسباب الكامنة وراء هذا
الإشكال؟ وما هي الإكراهات التي يواجهها رؤساء المؤسسات
لتدبير هذا الإشكال؟ وما هي الحلول والاقتراحات التي يمكن
من خلالها تجاوز هذا الإشكال؟

1. الأسباب الكامنة وراء تفشي ظاهرة المتلاشيات

أ. مبدأ اعتماد التحين (السنوي/العشري)

فمن خلال القراءة المتأنية لنتائج الاستمارة وانطلاقا
من محور تحيين جرد تجهيزات وممتلكات المؤسسة (سنويا
/ عشريا) يتضح أن نسبة 70% من المستجوبين يقومون
بالتحين السنوي و حوالي 46% تعتمد التحين العشري،
إلا أن هذا الجرد لا يستغل من أجل الوقوف على واقع
التجهيزات والممتلكات بالمؤسسة واتخاذ القرار المناسب
حولها وفق المساطر المنظمة وخصوصا فيما يخص المتلاشي
وذلك بإعطاء أهمية قصوى للعناية بالأثاث المدرسي عن
طريق اصلاح الطاولة والكراسي المتضررة والسبورات
بمختلف أنواعها وتعويض المتلاشي منها غير القابل للإصلاح.

ب. التكوين المستمر في مجال التدبير المالي والمادي

نسبة كبيرة من المستجوبين 44% وجلهم رؤساء
المؤسسات لم يستفيدوا أبدا من التكوين المستمر في التدبير
المادي والمالي للمؤسسات التعليمية، الشيء الذي تنعدم معه
معرفة كيفية التعامل مع المتلاشيات.

في حين نجد نسبة 13% استفادوا منه مرتان و 43%
مرة واحدة، وجلهم مسيري المصالح المادية والمالية هذه الفئة
بحكم المهمة المنوطة بها تعتمد بشكل كبير على التكوين
الذاتي. ورغم ذلك تجد صعوبة في التخلص من المتلاشيات
بسبب تعقد المسطرة وكثرة المتدخلين وغياب الموارد البشرية
المساعدة.

ويتبين من النسب السابقة أن الجهات المسؤولة عن
التكوين المستمر لا تولي اهتماما كبيرا لتكوين المدبرين في

الاتصال والرقمنة والتأقلم مع فكر المبادرة الفردية وتأهيل المؤسسات التربوية للمنافسة والإبداع والإنتاج. ويتسم التدبير وفق هذه القوانين بالبطء الإداري والروتين وشكلية القرارات وتعقد المساطر وكثرة المتدخلين وكثرة الوثائق والتماطل في الأداء، وضعف الإمكانيات المادية والمالية والبشرية لإنجاح مسلسل الجودة التي تدعو إليها الوزارة.

وعلى سبيل المثال:

- الدورية رقم 416 بتاريخ 28 غشت 1916 صادرة من الممون العام .
- المذكرة رقم SGP 600 بتاريخ 23 دجنبر 1948 صادرة من الكاتب العام .
- المذكرة رقم SGP 690 بتاريخ 15 يونيو 1951 صادرة من المقيم العام للحماية.
- الدورية رقم 2050 بتاريخ 16 نونبر 1953 صادرة من مديرية التعليم العمومي .
- المذكرة رقم SGP 883 بتاريخ 15 يونيو 1954 صادرة من المقيم العام للحماية

ب. على مستوى تطبيق مسطرة التخلص من

المتلاشيات

تتجلى أهم الصعوبات التي تعرقل التخلص من المتلاشيات بالمؤسسات التعليمية في:

- عدم الإلمام بالمساطر الواجب اتباعها فيما يتعلق بالتخلص من التجهيزات المتلاشية.
- عدم مواكبة التدبير المالي والمادي للإصلاحات التي عرفها تطبيق النظام الأكاديمي خاصة في مجال المحاسبة المادية.
- تعقد مسطرة التخلص من المتلاشيات وعدم إعمالها وعدم التجاوب.
- عدم الاهتمام بهذه التجهيزات مادامت المؤسسات لا تستفيد من عائداتها .
- تعدد المتدخلين في العملية.
- تقادم التشريعات حول الموضوع وقلتها وعدم مواكبتها لطرق التدبير الحديثة التي ننحو نحو الاستقلالية.

عناء، أكواما من التجهيزات المتقدمة والمتلاشية و التي لم تعد صالحة للاستعمال وفي كثير من الأحيان نجدها مترامية في جنبات المؤسسة وتحتل فضاءات مهمة بداخلها، مما يخل بجمالية المؤسسة والإساءة للمنظر العام لها، إضافة الى ما يشكله بعضها من تهديد لسلامة المتدربين، وقد تؤدي الى عرقلة السير العادي للمؤسسة، لاسيما أنها تتشكل من مواد صلبة حديدية وخشبية (بقايا طاوولات، كراسي، مكاتب وأسرة...)

والملاحظ أن التجهيزات الأكثر عرضة للتلاشي بالترتيب التالي (الطاوولات – السبورات – الكراسي – المكاتب -أدوات تعليمية – الحواسيب) وهذا طبيعي ومنطقي بالنظر إلى كثرة الاستعمال وما تقتضيه عملية التدريس من تجهيز.

علما أن هذه التجهيزات المتلاشية كلفت ميزانية الدولة أموالا باهظة ولا يتم استغلالها أو إصلاحها من أجل الاستفادة منها، سواء على مستوى المؤسسة أو المديرية أو الأكاديمية وعلى سبيل المثال لا الحصر، لدينا حوالي 1850 طاولة ضمن المتلاشيات، ثمن الواحدة منها 700 درهم، الثمن الإجمالي هو 1 295 000، وضمن هذه الطاوولات أعداد كبيرة جدا منها لازالت صالحة للاستعمال، تحتاج فقط إلى خشب المقاعد أو سطح الطاولة، والذي لا يتجاوز ثمن إصلاحه مبلغ 80 درهما، وبالتالي يوفر مبالغ مهمة يمكن استثمارها في مجالات أخرى بالقطاع تعود بالنفع العميم على المنظومة. إضافة إلى ملاحظة أخرى هي أن هذه المتلاشيات ليست كلها كذلك بحكم أن العديد منها قابل للإصلاح من أجل الاستعمال مرة أخرى، فهنا نؤكد على ضرورة ترشيد تدبير المتلاشيات، مع عدم الإحالة على مسطرة التخريب إلا الجزء غير القابل للإصلاح والاستعمال.

3. الإكراهات والصعوبات

أ. على مستوى التشريعات والقوانين

يلاحظ أن النصوص التنظيمية والقانونية للتدبير المادي (تدبير المتلاشيات) قد أصبحت متجاوزة ومتقدمة على قلتها لا تتلاءم مع مستجدات الواقع وما يثبته الميثاق من دعوة إلى الحدثة والتجديد ومواكبة لمستجدات التكنولوجيا وعمولة

- نذرة الوثائق المسطرية المنظمة لظاهرة التلاشي بالمؤسسات التعليمية.
- ضعف تكوين العديد من المديرين في مجال المحاسبة المادية عموماً.
- ضعف اهتمام المسيرين بهذا النوع من التجهيزات وعدم وجود مبادرات ترمي إلى إيجاد الحلول من أجل تيسير عملية التخلص من المتلاشيات.
- تعدد المتدخلين في مسطرة التخلص من المتلاشيات (مصالح المديرية، الأكاديمية، الأملاك المخزنية، تجار المتلاشيات....).
- عدم تعاون الجهات المعنية لتفعيل المسطرة
- قلة البحوث في هذا المجال كأرضية للتدخل والتقاسم والإغناء.
- غياب تجارب رائدة وجريئة في التعامل بكل واقعية في تدبير المتلاشيات.
- 4. مقترحات للحد والتخلص من المتلاشيات
- أ. الحد من ظاهرة انتشار المتلاشيات بالمؤسسات التعليمية
- 1- القيام بحملات تحسيسية دائمة وسط المتمدرسين من أجل حماية الممتلكات والتجهيزات.
- 2- تفعيل المذكرة الوزارية رقم 85 بتاريخ 1993 تتعلق بمراقبة سلامة التجهيزات والمعدات وتعقب المتسببين في الإتلافات قصد اتخاذ التدابير اللازمة (تعويض الشيء المتلف أو إصلاحه).
- 3- ربط المسؤولية بالمحاسبة نحو أي إتلاف أو تخريب للممتلكات والتجهيزات.
- ب. التخلص من المتلاشيات بالمؤسسات التعليمية
- من أجل ذلك وتفادياً لتداعياتها وللمشاكل الناجمة عنها من إساءة للمنظر العام للمؤسسات وتهديد لسلامة التلاميذ وشغلها لفضاءاتها وعرقلة السير العادي لبعض المؤسسات نقدم بعض الاقتراحات :
- تجديد التشريعات المتقدمة والمتجاوزة التي تنظم مسطرة التخلص من المتلاشيات وجعله يلائم توجه الجديد نحو استقلالية المؤسسات التعليمية.
- تبسيط المساطر التشريعية والقانونية من أجل تيسير عمل المديرين وتسهيل عملية التخلص من المتلاشيات مع إبراء الذمة.
- تمتيع الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين بحق الملكية والتصرف في مختلف الممتلكات الموجودة تحت نفوذها الترابي.
- إعطاء المؤسسات التعليمية الصلاحيات اللازمة للتخلص من هذه التجهيزات كلما اقتضى الأمر ذلك بواسطة مجلس التدبير وإخبار الأكاديميات بذلك والانتفاع من عائداتها.
- تكوين وتأهيل الموارد البشرية في مختلف الجوانب المتعلقة بالتدبير المالي والمادي.
- توفير الموارد المالية والمادية والبشرية لمديري المؤسسات من أجل القيام بكل ما يستلزم من إصلاح وترميم للمتلاشيات أو التخلص منها نهائياً.
- إنشاء مستودعات جهوية أو إقليمية من أجل تجميع المتلاشيات التي لم يعد بالإمكان إصلاحها من أجل التخلص منها.
- اتخاذ المبادرة من طرف الأكاديمية الجهوية أو المديرية الإقليمية ودعوة جميع المؤسسات إلى إحصاء المتلاشيات المتواجدة بها وتجميعها في مكان معين تتوفر فيه الحراسة وشروط الأمن ، مع تكوين لجنة لتسلم هذه التجهيزات من طرف المؤسسات وتبعب العملية وتنفيذ المسطرة القانونية، وبعد ذلك مراسلة دائرة الأملاك المخزنية في الموضوع لتسلم التجهيزات المجمعة وتحرير محضر في الموضوع ، وتتولى هذه الأخيرة تنفيذ مسطرة البيع بالمزاد العلني وفق القوانين الجاري بها العمل مع إبراء الذمة .

بالتجهيزات المدرسية إلى العمل على التخلص من المتلاشيات غير القابلة لإعادة الاستعمال وفق المساطر الجاري بها العمل. وفي الفقرة الخاصة ب: الداخليات والمطاعم المدرسية التي يحث فيه السيد الوزير على العمل على تحسين ظروف استقبال و إيواء المتدريسات والمتدريسين و تأهيل مرافق الداخلية والمطاعم المدرسية على وجه الاستعجال.

ومن أجل تحقيق تدبير معقلن لهذه التجهيزات والممتلكات لابد من اتباع مراحل إجرائية و أساسية للقيام بها كتحديد الحاجيات واقتناء التجهيزات والوسائل التعليمية التي تقوم بها الجهات المختصة على ضوء التدابير الإدارية والإجراءات المسطرية، وإيلاء عمليات استلام التجهيزات المدرسية من المزودين كثير الاهتمام والعناية من تتبع وضبط ومراقبة والقيام بتوزيعها على المستفيدين مع اتخاذ كافة الإجراءات والترتيبات الضرورية في عقلنة عملية الجرد والتوثيق، والمحافظة على التجهيزات المدرسية أثناء فترة استعمالها مع السهر على صيانتها و الإسراع في إصلاح ما تلاشى من بعض أجزائها والتخلص من التجهيزات المتلاشية وغير القابلة للإصلاح بتاتا ولاسيما التي تتراكم بجنابات بنايات المؤسسة أو ببعض مرافقها، وذلك من أجل الحفاظ على أمن وسلامة التلاميذ وتوفير فضاء مدرسي مناسب يراعي جمالية المؤسسة وفضاءاتها. ولهذا الغرض، نحن في طور بلورة دليل اجرائي لتدبير المتلاشيات يتماشى مع الطرق الحديثة للتدبير المرتكز على الاستقلالية المالية للمؤسسة وتعميمه إقليميا، جهويا و وطنيا.

المراجع:

1. الظهير الشريف رقم 1.203.00 (200/01/19) بتنفيذ القانون 07.00 القاضي بإحداث الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين.
2. المرسوم ملكي رقم 330.66 بتاريخ 10 محرم 1387 (21 أبريل 1967) بسن نظام عام للمحاسبة العمومية. الجريدة الرسمية عدد 2843 بتاريخ 15 محرم 1387 (26 أبريل 1967).

■ ابرام اتفاقيات شراكة مع قطاع التكوين المهني على المستوى الجهوي يتولى عملية الإصلاح والترميم لكل تجهيزات المؤسسات.

■ إعطاء أهمية قصوى للعناية بالأثاث المدرسي عن طريق إصلاح الطااولات والكراسي المتضررة والسيورات بمختلف أنواعها وتعويض المتلاشي منها غير القابل للإصلاح بمختلف المؤسسات التعليمية دون استثناء.

■ تفعيل المذكرة الوزارية رقم 85 بتاريخ 1993 تتعلق بمراقبة سلامة التجهيزات والمعدات وتعقب المتسببين في الإتلافات قصد اتخاذ التدابير اللازمة.

خاتمة

عرفت منظومة التربية والتكوين خلال السنوات الأخيرة إصلاحات متوالية على شكل مشاريع طموحة لتطوير أداء المؤسسات التعليمية بهدف تقديم خدمات في المستوى للمستفيدين إلا ان الملاحظ هو أن هذه الإصلاحات لازالت تسير في اتجاه واحد هو الاهتمام بما هو تربوي على حساب التدبير المالي و المادي الذي لم يحظ لحد الآن إلا بحلول جزئية غير موحدة ومتباينة بين الأكاديميات ترمي في أساسها الى حل بعض المشاكل الملحة التي تضمن استمرار المرافق العمومية مثل التغذية بالداخليات...ولم ينظر لحد الآن إلى التدبير المالي و المادي بالشمولية اللازمة وإصدار النصوص الكفيلة بتنظيم مختلف جوانبه ماعدا بعض الإشارات المتناثرة بين النصوص الصادرة حديثا ونذكر على سبيل المثال الإشارة الواردة حول تدبير المتلاشيات في المذكرة رقم 155 بتاريخ 17 نونبر 2011 حول تفعيل أدوار الحياة المدرسية حيث حثت على " العمل على التخلص من الادوات و التجهيزات المتلاشية وفقا للمساطر المعمول بها في هذا الصدد، مع الحرص على الاحتفاظ في فضاء خاص، بكل ما يمكن أن يشكل ذاكرة المؤسسة ويساعد على تأثيث متحف تربوي خاص بها."

وكذلك المذكرة رقم 060/17 الصادرة بتاريخ 28 أبريل 2017 الخاصة بالتحضير للدخول المدرسي والتي تشير في المجال الأول "العرض المدرسي" في الفقرة الخاصة

3. المرسوم رقم 2.09.608 صادر في 11 من صفر 1431 (27 يناير 2010) بتغيير وتتميم المرسوم الملكي رقم 330.66 بتاريخ 10 محرم 1387 (21 أبريل 1967) بسن نظام عام للمحاسبة العمومية. الجريدة الرسمية عدد 5811 بتاريخ 23 صفر 1431 (8 فبراير 2010)
4. مرسوم رقم 376-02-2 (2002/07/17) بمثابة النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي.
5. مرسوم 854-02-2 (10/02/2003) بمثابة النظام الأساسي الخاص بموظفي وزارة التربية الوطنية.
6. ظهير شريف (3/04/2002) 1-02-25 بتنفيذ القانون رقم 61-99 المتعلق بتحديد مسؤولية الأمرين بالصرف والمراقبين والمحاسبين العموميين.
7. الميثاق الوطني للتربية والتكوين بالمغرب، 1999
8. دليل مساطر التدبير الإداري لمشروع المؤسسة الصادر عن وزارة التربية الوطنية
9. التدبير التربوي والإداري والمالي للمؤسسة من أجل الجودة الوحدة المركزية لتكوين الأطر. نونبر 2012
10. الدليل العملي لمهام الإدارة التربوية نور الدين أسكوكو – 2014 منشوران صدى التضامن.
11. الدورية رقم 416 بتاريخ 28 غشت 1916 صادرة من الممون العام .
12. المذكرة رقم 600 SGP بتاريخ 23 دجنبر 1948 صادرة من الكاتب العام .
13. المذكرة رقم 690 SGP بتاريخ 15 يونيو 1951 صادرة من المقيم العام للحماية.
14. الدورية رقم 2050 بتاريخ 16 نونبر 1953 صادرة من مديرية التعليم العمومي.
15. المذكرة رقم 883 SGP بتاريخ 15 يونيو 1954 صادرة من المقيم العام للحماية.
16. المذكرة الوزارية رقم 1008 بتاريخ 30 غشت 1966 التي حددت مسؤوليات كل من الأمر بالصرف والمحاسب فيما يتعلق بمسك المحاسبة المادية،
17. المذكرة الوزارية 1123 (1967 / 10 / 26) بشأن التدبير المالي للمؤسسات التعليمية.
18. المذكرة رقم 009 بتاريخ 22 أبريل 1971 الخاصة بمسك المحاسبة المادية بالداخليات.
19. المذكرة رقم 129 (19 نونبر 1987) التسيير المالي والمادي للمؤسسات التعليمية ومراكز التكوين.
20. المذكرة الوزارية رقم 85 بتاريخ 1993 تتعلق بمراقبة سلامة التجهيزات والمعدات وتعقب المتسببين في الانتلاقات قصد اتخاذ التدابير اللازمة .
21. المذكرة الوزارية رقم 155 بتاريخ 17 نونبر 2011 حول تفعيل الحياة المدرسية بالمؤسسات التعليمية.
22. المذكرة الوزارية 7/4464 الصادرة بتاريخ 28 شتنبر 1998 في شأن التجهيزات المتلاشية (المسطرة الواجب اتباعها في التخلص من المتلاشيات

إدماج المهارات الحياتية في الأنشطة الصفية في تدريس اللغتين العربية والفرنسية بالثانوي

أحمد نضيف، باقي أعضاء الفريق: أحمد رزق، فوزية البيض، عبد السلام وين عيسى، ثورية اجنايني

فريق بحث تدريس اللغات والخطابات

بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الدار البيضاء-سطات⁵⁶

ملخص :

التكوينين الأساس والمستمر من أجل تجويد طرق إدماجها في
الأنشطة الصفية لتدريس اللغتين العربية والفرنسية.

ومن الناحية المنهجية اعتمد هذا البحث منهجا وصفيا
إحصائيا منطلقا من نموذج "عملي-نظري-عملي"، انسجاما مع
طبيعته الإجرائية التي تنطلق من الميدان لتحديد المدخلات، لتعود
إليه من أجل اختبار الفرضيات النظرية واقتراح المخرجات، لذا
كانت الاستمارة إحدى وسائله لجمع المعطيات، موجهة إلى عينة من
أساتذة وأستاذات اللغتين العربية والفرنسية في السلكين: الإعدادي
والتأهيلي. إضافة إلى ذلك عُقدت ندوة دولية عن بعد من أجل
الاطلاع على تجارب دول عربية في تنزيل تدريس المهارات الحياتية في
التعليم، وكانت بعنوان "نحو تنزيل فعال لتدريس المهارات الحياتية
بالثانوي (نماذج وتجارب)". بتاريخ 13 ماي 2022،

ومن خلال هاتين الأداتين تبين أن نتائج هذا البحث اتجهت
نحو تكريس خيار تدريس هذه المهارات ضمن الأنشطة الصفية
لتدريس المواد الدراسية، بدل تخصيص حصص مستقلة لها، كما
تبين أن خيار تدريسها ضمن الأنشطة الصفية يتطلب تكويننا أساسا
ومستمرًا لأستاذات وأساتذة اللغتين العربية والفرنسية، لتمكينهم
من المهارات المعرفية والبيداغوجية والديداكتيكية من أجل تجويد
إدماجها في الأنشطة الصفية أثناء تدريسهم لمكونات اللغتين العربية
والفرنسية.

الكلمات المفتاحية: المهارات الحياتية، اللغات، العربية، الفرنسية،
سلك الثانوي، الأنشطة الصفية.

شكلت "المهارات الحياتية" موضوعا راهنا مع بداية الألفية
الثالثة، بحيث أصبحت له أهمية قصوى لدى جهات ومنظمات
دولية عديدة، وانخرط المهتمون بالشأن التربوي في المغرب في البحث
عن آليات استثمارها في التعليم الأساس. وقد عملت الوزارة الوصية
على تنزيل هذا المشروع، بتعاون مع منظمة اليونسيف، في الأسلاك
التعليمية من الابتدائي إلى الثانوي بشكل متدرج. ويندرج هذا البحث
في إطار استكمال تنزيله في الثانوي. فبعد المرحلة الأولى التي اتسمت
بإنجاز بحوث تربوية في مجال المهارات الحياتية، وإعداد الدلائل
والعدة اللازمة الخاصة بتدريس هذه المهارات في سلك الابتدائي،
انتقلت وزارة التربية الوطنية إلى المرحلة الثانية لتنزيل هذا المشروع
في سلك الثانوي.

ويعالج هذا البحث مشكلة ذات علاقة بتدريس اللغات،
متمثلة في كيفية إدماج المهارات الحياتية في الأنشطة الصفية
لتدريس اللغتين العربية والفرنسية بالثانوي.

ويستهدف البحث في هذه المشكلة رصد مختلف مداخل
تنزيلها وتجويد طرق تدريسها بهذا السلك، بدءا من التكوين الأساس
إلى التكوين المستمر.

ولتحقيق هذه الأهداف الكبرى توجهت الجهود البحثية
نحو ضبط مفهوم المهارات الحياتية وأنواعها وتصنيفاتها، وتحديد
مواصفات الفئة المستهدفة بهذه المهارات في سلك الثانوي. ولكي
تكون لنتائج البحث قيمة علمية اعتبارية، خصص البحث حيزا هاما
لتجارب دول عربية وأجنبية راصدا مواطن قوتها ومواطن ضعفها.
كما خصص حيزا مهما لبيان أهمية إدراج المهارات الحياتية في

⁵⁶. منسق الفريق: أحمد نضيف، باقي أعضاء الفريق: أحمد رزق، فوزية البيض، عبد السلام وين عيسى، ثورية اجنايني

مقدمة البحث

الأنشطة الصفية لتدريس اللغتين العربية والفرنسية.

وتفرعت عن هذه المشكلة الأسئلة الآتية:

- كيف نستثمر التكوين الأساس لتنمية كفايات أستاذ اللغات وتمكينه من طرق وآليات إدماج المهارات الحياتية في الأنشطة الصفية؟
- كيف يستثمر الأستاذ كل الوسائل والدعامات الديدانكتيكية النصية والأداتية والسياقية لتمكين فئة التلاميذ المراهقين من المهارات الحياتية التي تتناسب مع سنهم وتلبي حاجاتهم في الحياة؟
- كيف يمكن الاستفادة من النماذج والتجارب الناجحة في إدماج المهارات الحياتية في أنشطة تدريس اللغات؟

فرضيات البحث:

1. إذا استثمرنا موقع الأستاذ عامة وموقع أساتذة اللغتين العربية والفرنسية خاصة في منظومتنا التربوية، ومكتآهم من طرق وبيداغوجيات إدماج المهارات الحياتية في الأنشطة الصفية، سينعكس ذلك إيجابا على المنتج التعليمي والتعلي وعلى تجويد مواصفات التلميذ الذي نريده في مجتمعنا؛
2. إذا تضمنت برامج ومناهج تدريس اللغتين العربية والفرنسية أنشطة تسمح بإدماج المهارات الحياتية، سينعكس ذلك إيجابا على جودة تدريس هاتين اللغتين؛
3. إذا استثمرنا التكوين الأساس والتكوين المستمر في تمكين أساتذة اللغتين العربية والفرنسية بالثانوي من المهارات المهنية والمعرفية والبيداغوجية اللازمة لإدماج المهارات الحياتية في الأنشطة الصفية، سينعكس ذلك إيجابا على جودة التكوين وعلى أداء المدرس.
4. إذا ازداد وعي أساتذة اللغة العربية أو الفرنسية بالثانوي بأهمية المهارات الحياتية في تيسير اندماج المتعلم في المجتمع بجميع أنساقه، سينعكس ذلك إيجابا على المتعلم نفسه؛

شكلت "المهارات الحياتية" موضوعا راهنا مع بداية الألفية الثالثة، بحيث أصبحت له أهمية قصوى لدى جهات ومنظمات دولية عديدة، وانخرط المهتمون بالشأن التربوي في المغرب في البحث عن آليات استثمارها في التعليم الأساس. وقد عازمت الوزارة الوصية على تنزيل هذا المشروع، بتعاون مع منظمة اليونسيف، في الأسلاك التعليمية من الابتدائي إلى الثانوي بشكل متدرج.

ويندرج هذا البحث في إطار تنزيل مقتضيات القانون الإطار 51-17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، وتفعيلا للمشروع المندمج الثامن الخاص بتطوير النموذج البيداغوجي. ويستهدف هذا البحث الإسهام في استكمال تنزيل مشروع تدريس المهارات الحياتية في السلك الثانوي. وبالتحديد تدريسها في اللغتين العربية والفرنسية، من منطلق أن تدريس اللغات يتيح مساحة مهمة لإدماج هذه المهارات في الأنشطة الصفية، وبدعوى أن الأستاذ يُعدّ الفاعل الرئيس في هذه العملية البيداغوجية، إذا انخرط فيها بفعالية، يمكن أن نصل إلى نتائج إيجابية في تدريب المتعلمين عليها، إلا أن ضمان انخراطه يستدعي استثمار التكوين الأساس ومواكبته بالتكوين المستمر، حتى يتمكن الأستاذ والأساتذة من مهارات بيداغوجية وديداكتيكية تسهم في تجويد تدريسها.

مشكلة البحث:

إن أهمية موضوع هذا البحث تبدو من خلال خصوصية مشكلته متمثلة في كيفية إدماج المهارات الحياتية في الأنشطة الصفية لتدريس اللغتين العربية والفرنسية، من منطلق أن تدريس اللغات يتيح مجالا بيداغوجيا وديداكتيكيا أوسع لإنجاح إدماج هذه المهارات، كما أن أغلب هذه المهارات ذات صلة وثيقة بمدى تمكن المتعلم من اللغات، لذلك انصببت أسئلتها على البحث عن كيفية استثمار كل الشروط والإمكانات والموارد الضرورية من أجل حفز الأستاذ والأساتذة وتمكينه من الكفايات المعرفية والمهنية والبيداغوجية لإدماج هذه المهارات في

أولاً: التحديد النظري للمفاهيم

1. تعريف الباحثين التربويين لمفهوم المهارات الحياتية

فقد عرف هيجنر (Hegner ; 1992:25) المهارات الحياتية تعريفاً مفصلاً استحضر فيه خمس مرتكزات أساسية: الفئة المستهدفة، وبيئتها، وعناصر المهارات، وطبيعة أنشطة تعليمها، ثم أهدافها، فقال: هي "مجموعة من المهارات المتصلة بالبيئة التي يعيش فيها الطفل وما يتعلق بها من معارف وقيم واتجاهات يتعلمها بصورة مقصودة ومنظمة عن طريق مجموعة من الأنشطة والتطبيقات العملية، وتهدف إلى بناء شخصيته المتكاملة بما يمكنه من تحمل المسؤولية والتعامل مع مقتضيات الحياة اليومية بنجاح، وتجعل منه فرداً صالحاً"⁵⁷.

وربطها ليبرمان (Lieberman ; 1998: 22) بالقدرة، فرأى أنها: "القدرة على حل المشكلات ومواجهة التحديات التي تواجه الفرد، والرغبة في تعديل أسلوب حياة الفرد والمجتمع، وتشمل قاعدة المهارات الحياتية: التعاون، الاتصال الشخصي، والتفكير في حل المشكلات"⁵⁸.

كذلك فعل إلين (Ellen, 2005: 28) الذي عرفها بأنها "قدرة الأفراد على التعامل بإيجابية مع مشكلات الحياة المتعددة، وتشمل التفكير الإبداعي، اتخاذ القرار، اكتساب المعرفة، المسؤولية، مهارة الاتصال، تقدير وفهم الذات، التفاعل مع الآخرين"⁵⁹.

2. تعريف المؤسسات والمنظمات التربوية الرسمية للمهارات الحياتية

فقد عرفت منظمة اليونسيف (2004: 20) بأنها: "قدرة الطالب على القيام بسلوكيات تكيفية وإيجابية

تمكنه من التعامل بفعالية مع متطلبات وتحديات الحياة الواقعية، وتتضمن المهارات التالية: صنع القرارات وحل المشكلات، والتفكير الإبداعي، والتفكير الناقد، والاتصال والتواصل الفعال، والعلاقات بين الأشخاص، ووعي الذات، والتعامل مع العواطف والضغط"⁶⁰.

وعرفها المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي (يوليوز 2021) استناداً إلى تعريف اليونسيف، بأنها "مجموع الاستعدادات والقيم والمواقف التي يمكن تنمية مدى الحياة، والتي تمكن الفرد من مواجهة الوضعيات والتحديات التي تعترضه في حياته اليومية - بفعالية وسلامة- وتمكنه من التقدم والنجاح في المدرسة والعمل والحياة المجتمعية على حد سواء، كما تمكنه من الصمود والتكيف مع تعقيدات البيئة العالمية والرقمية التي تشكل تحدياً أنياً ومستقبلياً"⁶¹.

3. تصنيف المهارات الحياتية

هناك العديد من محاولات التصنيف التي همت مفهوم "المهارات الحياتية"، منها التصنيف ثنائي الأقطاب، والتصنيف متعدد الأقطاب والخزم، ونورد بعضاً من هذه التصنيفات:

1.3. التصنيف ثنائي الأقطاب

○ النموذج الأول من هذا التصنيف، صنف المهارات الحياتية إلى "مهارات صلبة" و"مهارات ناعمة"، بدعوى أن المهارات الناعمة هي مهارات مرنة تتغير بتغير البيئة والزمان والمكان والفئة المستهدفة... أي أنها غير ثابتة، بينما المهارات الصلبة، فسمتها تكمن في ارتباطها بالتعلم؛ بحيث لا تتغير بتغير الزمان أو المكان، كمهارات: القراءة والكتابة والحساب... هذا

⁵⁹ Ellen k. slicker, (2005). The relationship of parenting style to older adolescent life-skills development in the United States, Journals Young, 13(3), P. 28

⁶⁰ اليونسيف (2004). دليل تدريب المعلمين والمعلمين في تعليم المهارات الحياتية، وزارة التعليم العالي، غزة، فلسطين

⁶¹ المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، مديرية المناهج يوليوز 2021، "تعريف المهارات الحياتية"، ص. 506. www.men.gov.ma

⁵⁷ Hegner.D (1992). life skills across, the curriculum combined teacher student, manual Department of general Academic Education country of publeshing U.S, New Jersey, p.15-25

⁵⁸ Lieberman, G & Linda, H. (1998). Closiny The Achicvement Gep, Using The Environment As An Integrating Context For Learning Council Of Chief State School Officers Washing, p.1-22

الرياضيات، ومهارات التفكير الناقد بمادة الفلسفة، ومهارة القراءة والكتابة والتعبير التي ترتبط باللغات..... أما المهارات المستعرضة فهي التي تكون قابلة لأن تدرس في كل المواد الدراسية، أي أنها ممتدة بين المواد الدراسية، ولا تختص بها مادة دون غيرها، كمهارات التواصل والتكنولوجيا والتفكير الناقد والإبداعي والتعلم الذاتي...

2.3. التصنيف متعدد الأقطاب والعناقيد

تعددت نماذج هذا النوع من التصنيف للمهارات الحياتية، ليس لدى المهتمين بالشأن التربوي فقط، بل لدى جهات ومنظمات عديدة، كل منظمة تنطلق من مجال اهتمامها وأولوياتها في التصنيف؛ فمنظمة الصحة العالمية، تستحضر البعد الصحي في تصنيفها للمهارات الحياتية، ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة "اليونسكو"، وديفتا المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم "الألكسو" تستحضر البعدين: الثقافي والتربوي، ومنظمة الأمم المتحدة للطفولة "اليونيسيف"، تستحضر حاجات الطفل وحقوقه في تصنيفها. أما الوزارات الوصية على قطاع التعليم في مختلف البلدان، فإنها تنشغل بكيفية تكييف تعدد تصنيف المهارات الحياتية مع البرامج والمناهج الدراسية ومقاربات التدريس والقيم الوطنية للبلاد.

1.2.3. تصنيف المختصين من غير المنتمين إلى

منظمات دولية أو قُطرية رسمية:

■ تصنيف بات هندريكس (Hendricks, (1998) P.A.)⁶³ بجامعة أيوا بالولايات المتحدة الأمريكية، قسم بات هندريكس المهارات الحياتية إلى أربع

ما يؤكد بارسونز (Parsons, 2008) حينما عرف المهارات الناعمة بأنها: "سمات شخصية تعزز تفاعلات الفرد وأداءه الوظيفي ومستقبله المهني، على عكس المهارات الصلبة بوصفها مجموعة من مهارات الفرد وقدرته على أداء نوع معين من المهام أو النشاط، فالمهارات الناعمة شخصية وأكثر قابلية للتطبيق على نطاق واسع"⁶².

○ النموذج الثاني من هذا التصنيف، هو الذي صنف المهارات الحياتية إلى "مهارات أساسية" و"مهارات فرعية". فـ "المهارات الأساسية" هي المهارات الضرورية في الحياة عامة، وترتبط بشكل أساسي بالتعلم في المدرسة كمهارات: الكتابة والقراءة والحساب والمهارات التكنولوجية... والمهارات الفرعية" متفرعة عن الأولى ومرتبطة بها، لكنها ترتقي في تعلمها وممارستها إلى مستويات التفكير العليا. فالمهارات التكنولوجية مثلا هي "مهارات أساسية"، لأننا نتعلمها في المدرسة وفي أي مكان، لكن مهارات إتقان واستثمار الخدمات المتطورة التي توفرها برامج الحاسوب والهواتف الذكية، يستدعي مهارات أخرى لا نجدها سوى لدى ذوي الذكاءات التكنولوجية ممن يتوفرون على قدرات تكنولوجية عالية يستطيعون بها إتقان مختلف العمليات الإلكترونية بدقة وسرعة عالية.

○ النموذج الثالث من هذا التصنيف، ارتبط في جوهره بالتعليم بشكل مباشر، وهو الذي يميز بين المهارات النوعية (الخاصة) والمهارات المستعرضة (الممتدة)؛ فالمهارات النوعية هي المرتبطة بمادة دراسية بذاتها، كمهارة الحساب التي ترتبط بمادة

وعمليات العلم بمادة العلوم لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة، حنان عبد الرحيم عبد الهادي سالم، إشراف: عميد كلية التربية بغزة: فتحية صبيح اللولو، كلية علوم التربية بالجامعة الإسلامية بغزة عام 1435 هـ/ 2014 م

Hendricks, P.A. (1998) Developing Youth Curriculum Using the Targeting Life Skills Model, Iowa State University Cooperative Extension, Iowa State University, Ames Iowa

⁶². Marcel M. Robles (2012) Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace. Business Communication Reprints and permission. P. 457 <http://www.sagepub.com/journalsPermissions.nav>

⁶³. أنظر تفاصيل النموذج التصنيفي ضمن رسالة ماجستير بعنوان: فعالية برنامج مقترح في ضوء نموذج (H-4) في تنمية المهارات الحياتية

أو"التعلم للعمل"	(التعاون، التفاوض، صنع القرارات)	محو الأمية الحاسوبية (تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وسائل التواصل الاجتماعي، إلخ)
البعد الفردى أو "التعلم لنكون"	مهارات التمكين الشخصي (إدارة الذات، الصمود، التواصل)	التثقيف الصحي (الصحة الإيجابية، التربية الجنسية، الوقاية من فيروس الأيدز، الوقاية من المخدرات، التغذية، النظافة الشخصية، إلخ)
البعد الاجتماعي أو "التعلم من أجل العيش المشترك"	مهارات المواطنة النشطة (احترام التنوع، التعاطف، المشاركة)	التثقيف في مجال السلام (حل الصراعات، التفاوض، إلخ) التربية المدنية (مؤسسات الحكومة، واجبات وحقوق المواطن، إلخ) الفنون والثقافة والرياضة إلخ

ب- تصنيف وزارة التربية والتعليم في مصر (2000)⁶⁵

صنف مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية التابع لوزارة التربية والتعليم في القاهرة سنة 2000، المهارات الحياتية إلى أربعة أقسام، كل قسم يضم حزمة من المهارات الجزئية:

- مهارات انفعالية، وتشمل: ضبط المشاعر، والمرونة، والقدرة على التكيف، ومراعاة مشاعر الآخرين ومواكبة التطور، وسعة الصدر، والتسامح، وتحمل الضغوط.

فئات. وأطلق عليها اسم برنامج (4-H)؛ وحرف « H » هو الحرف الأول من الكلمة التي تندرج ضمنها حزمة من المهارات الحياتية: الرأس (Head)، القلب (Heart)، اليدين (Hands) الصحة (Health)، وأدرج ضمن كل فئة مهارتين تتعلقان بوظيفتها الأساسية المباشرة، فضمن الرأس أدخل الإرادة والتفكير، وهما وظيفتان أساسيتان من وظائفه، وأدرج العلاقات والرعاية ضمن فئة "القلب"، وهما أيضا وظيفتان أساسيتان من وظائفه، وضمن فئة "الصحة" أدرج وظيفتي: الوجود والمعيشة، وضمن فئة "اليدين" أدرج وظيفتي العطاء والعمل. ثم حدد انطلاقا من تلك الوظائف المهارات الحياتية التي تتحقق بها.

2.2.3. تصنيف المنظمات الدولية ووزارات

التربية الوطنية

أ- تصنيف منظمة اليونسيف بعد تقييم مشاريع تدريس هذه المهارات في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا؛ حيث صنفها إلى أربعة أبعاد للتعلم 64، يلخصها الجدول الآتي:

أبعاد التعلم	عناقيد المهارات	المجالات المواضيعية
البعد المعرفى أو "التعلم للمعرفة"	مهارات التعلم للإبداع، التفكير النقدي، حل المشكلات)	تخصصات المناهج الدراسية (اللغة، الرياضيات، العلوم، الدراسات الاجتماعية، النوع الاجتماعي، إلخ) التخصصات المهنية (النجارة، السياكة...) التعليم الوظيفي التوجيه المهني (محو الأمية المالية، البحث عن عمل إلخ)
البعد الأدواتى	مهارات المقدرة على التوظيف	التعلم الريادي (تحديد الأهداف، تخطيط الأعمال، التسويق إلخ)

⁶⁵ عن مقال: المهارات الحياتية في مناهج اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة، بدولة الكويت، فوزي علي بوفرسن ونادية علي بوفرسن، مجلة الدراسات والبحوث التربوية، الكويت، المجلد 1 العدد 2 ماي 2021، ص. 154

⁶⁴ مكتب اليونسيف الإقليمي للشرق الأوسط وشمال إفريقيا (2017)، "إعادة النظر في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، مقارنة الأنظمة والأبعاد الأربعة نحو تحقيق مهارات القرن الحادي والعشرين، عمان، الأردن، ص. 3

- مهارات اجتماعية، وتشمل: تحمّل المسؤولية، والمشاركة في الأعمال الاجتماعية، واتخاذ القرارات السليمة، والقدرة على تكوين العلاقات، واحترام الذات، والقدرة على التفاوض؛
 - مهارات عقلية وتشمل: القدرة على التفكير الناقد، والقدرة على التخطيط السليم، والقدرة على الابتكار، والقدرة على التجديد، والقدرة على البحث، والقدرة على التجريب، وإدراك العلاقات.
 - مهارات شخصية: مثل الاتصال، والتعاون، وترشيد الاستهلاك، ومهارات علمية، وإدارة الوقت، ومهارات التواصل، مهارات مراعاة الأمن والسلامة.
- ج- تصنيف وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية⁶⁶
- صنّفت وزارة التربية والتعليم السعودية المهارات الحياتية إلى قسمين كبيرين:
- مهارات مرتبطة بالخصائص الشخصية؛ مثل الاتصال، والتعاون مع الآخرين، وتوجيه المتعلمين إلى ترشيد الاستهلاك؛
 - مهارات علمية؛ كإدارة الوقت، والقدرة على التواصل، ومتطلبات الأمن والسلامة.
- د. تصنيف وزارة التربية الوطنية بالمغرب
- ونسجل أن التصنيف الذي اعتمدته وزارة التربية الوطنية بالمغرب تبني نفس الأبعاد التي حددتها الدراسة التحليلية التقييمية لإعادة النظر في تدريس المهارات الحياتية في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، والتي أعدها فريق بحث معتمد من طرف منظمة اليونسف سنة (2017)⁶⁷، مع تكييفها مع المقاربة بالكفايات من جهة، ومع برامج سلك التعليم الابتدائي من جهة ثانية. فكل بعد يستهدف مجالات محددة⁶⁸:

- البعد المعرفي أو "التعلم من أجل المعرفة" أو (أتعلم كيف أتعلم)؛ ويستهدف تمكين المتعلم من الجوانب المعرفية والمفاهيم والمبادئ المرتبطة بالمجالات الثلاثة لبرنامج أنشطة تنمية المهارات الحياتية؛
 - البعد المهاري يتجلى في تمكين المتعلم من مهارات تعلم التعلم، ويتجلى في تمكين المتعلم من مهارات تعلم التعلم لتصحيح المهارات الحياتية لبنات تخدم التحصيل في باقي المواد الدراسية، وتؤهل المتعلم لمواصلة التعلم والتقدم نحو تطوير الخبرات الحياتية المختلفة؛
 - البعد الفردي: يتجلى من خلال اكتشاف المتعلم لذاته واستعداداته وتعزيز ثقته بنفسه، وتطوير قدراته على مواجهة وتبدير المخاطر المحتملة بمحيطه، وتدريبه على الاستقلالية، وعلى اتخاذ القرارات الصائبة، والتفكير والنقد الذاتي البناء بإعمال مهارات تدبير الذات، والمرونة والتواصل؛
 - البعد الاجتماعي أو "تعلم العيش معاً" أو (أتعلم كيف أعيش)، ويستهدف تطوير مهارات العيش المشترك وبناء علاقات اجتماعية قوامها: التواصل والتعاطف وقبول الاختلاف والتنوع والمشاركة والانخراط في بناء مشاريع تعود بالنفع على الفرد والمجتمع، وتعزيز الوعي بأهداف التنمية المستدامة.
- يمكن أن نسجل اختلاف تصنيف المهارات الحياتية لدى وزارات التربية الوطنية بكل من المغرب ومصر والسعودية. اختلاف يعود إلى فهم ورؤية المهتمين بالشأن التربوي لدى هذه البلدان من جهة، ومرجعياتها في التصنيف من جهة ثانية، وأولويات المهارات الحياتية المستهدفة من جهة ثالثة.

⁶⁷. مكتب اليونسف الإقليمي للشرق الأوسط وشمال إفريقيا (2017)، مرجع سابق.

⁶⁸. المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي مديرية المناهج، يوليو 2021. ص.

⁶⁶. الغانم، غانم سعد وآخرون (1426)؛ الدليل الإجرائي لتأليف الكتب الدراسية، التطوير التربوي، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.

وهي المرحلة العمرية التي تمثل مرحلة المراهقة الثانية أو الوسطى؛

2.4- صفات المراهقة وخصائصها

يُعرَّف مفهوم المراهقة في الاصطلاح بأنه مرحلة نمو انتقالية، تبدأ من نهاية الطفولة وتنتهي عند بداية الرشد، وتتميز بتغيرات فزيولوجية ونفسية وسلوكية وعقلية، وتمتد عامة بين 11 و 24 عاما، علما أن بدايتها ونهايتها غير محسومة لدى المختصين، لأنها ترتبط بمتغيرات عدة: كالبيئة الطبيعية ومناخها، ومستوى الوضع الاقتصادي، وطبيعة المجتمع وتقاليد الثقافتة.. وشخصية المراهق وتاريخ طفولته...

تبدأ المراهقة بحسب (خليل ميخائيل معوض، 1971: 27) "بمظاهر البلوغ، وبداية المراهقة ليست دائما واضحة، ونهاية المراهقة تأتي مع تمام النضج الاجتماعي، دون تحديد ما قد وصل إليه الفرد من هذا النضج الاجتماعي"⁶⁹

ويميز المختصون في علم النفس العام بين ثلاث مراحل:

مرحلة المراهقة الأولى، (Early Adolescence)

(وتتراوح بين سن 11 و 14 عاما، "تتزامن مع النمو السريع الذي يصاحب البلوغ، وفي هذه المرحلة يهتم المراهق اهتماما كبيرا بمظهر جسمه وليس بمستغرب أن تسمع من المراهق تعليقات تدل على أنه يكره نفسه، وفي هذا السن يمثل ضغط الأقران أهم ما يشغل بال المراهق"⁷⁰. (رضا بشير وآخرون، 2004: 08).

هذه المرحلة تتزامن مع المرحلة الإعدادية من المراحل الدراسية بالمغرب، حيث ينتقل التلميذ من مرحلة الابتدائي ليكتشف عوالم الإعدادي الجديدة (مؤسسة جديدة، طاقم إداري جديد، نظام جديد، أساتذة جدد، أصدقاء جدد، معارف جديدة....)

من خلال عرض هذه التصنيفات يبدو أن هناك مهارات حياتية متفق عليها وتحظى بالاهتمام والأولوية، رغم تباين وجهات النظر فيما يتعلق بإدراجها في هذا المجال أو ذاك، أو في هذا القسم أو ذاك، ويمكن حصرها في الآتي:

- مهارات إدارة الذات، مهارة وعي الذات، ومهارة إدارة المشاعر، ومهارة تدبير الضغوط؛
- مهارات الاتصال والتواصل، مهارات التفاوض، مهارات التعاون،
- مهارات حل المشكلات ومهارات اتخاذ القرار...
- مهارات التفكير الناقد (النقدي)، مهارات التفكير الإبداعي

4- صفات الفئة العمرية المستهدفة بالمهارات الحياتية

استكمالا للتصنيف الذي اقترحه آنفا، تأتي ضرورة تحديد صفات الفئات العمرية المستهدفة بالمهارات الحياتية، ومن الطبيعي أن نستحضر في هذا التحديد مرتكزين أساسيين: المستوى الدراسي، وصفات المراهقة بمراحلها الثلاث:

1.4- المستوى الدراسي

تضم الفئة المستهدفة بالمهارات الحياتية المستويات الدراسية الآتية:

- سلك الثانوي الإعدادي، ويضم ثلاث مستويات: الأولى إعدادي، والثانية إعدادي، والثالثة إعدادي؛ بالنسبة لسن متعللي هذا السلك، فهو يتراوح بين 13 و 17 سنة، وتتزامن هذه المرحلة العمرية مع مرحلة المراهقة الأولى؛
- سلك الثانوي التأهيلي، ويضم ثلاث مستويات: جذع مشترك، أولى باكوريا، وثانية باكوريا؛ بالنسبة لسن متعللي هذا السلك، فهو يتراوح بين 17 و 21 سنة،

⁷⁰. رضا بشير وآخرون (2004)، تربية الناشئ المسلم بين المخاطر والآمال، دار القلم ودار ابن حزم، ط.1. القاهرة. ص. 8

⁶⁹. خليل ميخائيل معوض (1971)، مشكلات المراهقين في المدن والريف، دار المعارف مصر، القاهرة، ص. 27.

الجامعية بوصفه طالبا، سواء في الجامعة، أو في معاهد ومؤسسات التكوين المهني، وقد ينتهي مشواره الدراسي حين يفشل في الحصول على البكالوريا.

2. تجارب عربية وغير عربية في تدريس المهارات الحياتية

3.2. تجارب عربية (نموذج سلطنة عمان في تدريس المهارات الحياتية)

◆ خصائص مادة المهارات الحياتية في المنهاج العماني:

○ التاثير: مادة المهارات الحياتية في المنهاج الدراسي العماني مؤطرة مرجعيا بوثائق متنوعة، نشير منها إلى:

- وثيقة معايير مادة المهارات الحياتية، التي أصدرتها وزارة التربية والتعليم، بسلطنة عمان؛ وهي الوثيقة التي "سعت إلى بناء مجموعة من المكونات الأساسية لمنهاج المادة، والتي يستطيع أي مختص في منهاج المادة أن يترجمها إلى كتاب مدرسي مستقل"⁷².

- دلائل الأستاذ: وهي موجهة للأساتذة الذين تُسند إليهم مهمة تدريس مادة المهارات الحياتية، إذ:

- يحدد كل دليل الأهداف العامة لمادة المهارات الحياتية المخصصة للصف.
- يوزع الحصص المقترحة لتنفيذ الوحدات.
- يحدد طرائق وأساليب تدريس المادة (دون إلزام بطريقة محددة).
- يقدم إرشادات عامة للمعلم.
- يقدم تصورا عن سبل تدريس كل وحدة من وحدات المقرر؛ (تحديد الوحدة، المقدمة، أهداف الوحدة، المستلزمات، الإعداد، إرشادات لتنفيذ الأنشطة، النشاط الأول وما يرتبط به من أنشطة مع تقديم حلول وإجابات، إرشادات للتقويم والمتابعة).
- تذييل الدليل بلائحة المراجع التي يمكن للمعلم الاستعانة بها.⁷³

⁷³ - دليل المعلم لمادة المهارات الحياتية للصف السادس، وزارة التربية والتعليم، 2017.

وتلعب مؤسسة المدرسة دورا أساسيا في تمكين التلميذ المراهق من مهارات تثبيت وتعزيز هويته الذاتية في بعدها الاجتماعي والمهني. في هذا السياق.

مرحلة المراهقة الوسطى: وتمتد بين 14 و18 عاما، وهذه المرحلة تكتمل فيها التغيرات البيولوجية، فينشأ عنها اعتزاز الفتى بقوته العضلية، وتزداد لديه الرغبة في تنميتها وتطويرها، فيتجسم ذلك في أنشطة حركية ورياضية، فلا يتأخر عن أقرانه في لعب مقابلات رياضية. أما الفتاة فيزداد الوعي لديها بخصوصيات وفرادة جسدها الأنثوي، فتبحث عن أدوات ووسائل التجميل المتاحة لتحسين مظهرها سواء أمام قريباتها أو أمام أقرانها من الجنس الآخر.

تتزامن هذه المرحلة مع نهاية مرحلة الثانوي الإعدادي وتمتد إلى مرحلة الثانوي التأهيلي. وما يطبع هذه المرحلة بشكل بارز هو أن المراهق يبحث عن هويته الذاتية، وتعزيز انتماؤه الاجتماعي والعاطفي والبحث عن انتماؤه المهني، لذلك فإن المراهق حسب رجاء محمود أبو علام (1986)، إذا لم يستطع "تكوين هوية أساسها الهوية المهنية"، فإنه يفقد ثقته في دوره في المجتمع. ويستحضر نفس الباحث تحديد أريكسون للهوية المهنية لدى المراهق قائلا: "وهنا يأتي الاختيار المهني ليوثق مكانا هاما في هويته الواعية، وأكثر من ذلك، فإن الأهداف المهنية واحتمال إنجازها يرتبط ارتباطا وثيقا بالمكانة الاجتماعية في معظم المجتمعات، وهذه المشكلة تعتبر عاملا من عوامل تكامل ذات المراهق. ويعتقد أريكسون أن المستقبل المهني المضمون يمد المراهق بعامل مركزي يقوم بتنظيم عناصر هوية ذاته"⁷¹

مرحلة المراهقة المتأخرة، وتمتد من 18 إلى 24 عاما، وفيها يصير الإنسان راشدا في تصرفاته ومظهره، يقل لديه السلوك المندفع، اللهم في بعض المواقف العاطفية أو الوجدانية... وتتزامن هذه المرحلة مع انتقاله إلى المرحلة

⁷¹ رجاء محمود أبو علام (1986)، علم النفس التربوي، دار القلم للنشر والتوزيع، الطبعة الرابعة، ص. 161.

⁷² - نفسه، ص. 5.

○ الكونية: لا تعني الإشارة إلى التبيء انغلاق مادة المهارات الحياتية واقتصارها على كل ما يقوي أو اصر الانتماء لدى المتعلم إلى بيئته الاجتماعية والثقافية، بل هي في مجملها مهارات تؤهل المتعلم منها من المتعلمين، ليس فقط من الاندماج بفعالية في محيطهم السوسيوثقافي والاقتصادي، وما يتطلبه ذلك من مهارات وقدرات، بل تهيء للفرد الفرصة في أن يعيش حياة أفضل، في ظل واقع سوسيوثقافي واقتصادي معولم، خاصة في ظل التحديات والتحولات العميقة التي يشهدها العصر على مستويات عديدة، ومنها التطور التكنولوجي الهائل. إنها مهارات كونية تؤهل مكتسبها لأن يواجه مشكلات الحياة في أي سياق كانت، ويتفاعل بإيجابية مع الآخرين مهما اختلفوا عنه. إن المهارات المقررة في مادة المهارات الحياتية ضمن المنهاج العُماني تتكامل وتتناغم مع ما هو متعارف عليه كونيا من مهارات يشير إليها الشكل الآتي:

○ التشارك: تقوم مادة المهارات الحياتية في المنهاج العُماني على مبدأ إشراك أولياء أمور المتعلمين في التقويم من خلال توجيههم لمتابعة ومراقبة وتقويم مدى تمكن أبنائهم مما مُتروا عليه في المادة، إذ غالبا ما تتم الإشارة في بداية كراسة المتعلم إلى توجيهات محددة لأولياء الأمور، تضعهم مباشرة ضمن دائرة المسؤولية، وتشركهم بشكل مباشر في المتابعة والتنفيذ، وذلك من خلال تعليمات واضحة ومحددة ودقيقة، ترقى بالأسرة إلى مستوى الشريك في اكتساب المتعلم مهارات معينة، وتنتهي كل مهارة من مهارات الكتاب المدرسي برسالة لولي الأمر (بطاقة متابعة ولي الأمر).

مع الإشارة إلى أن إشراك أولياء أمور المتعلمين في متابعة أبنائهم يتراجع مباشرة بدءا من الصف السادس، وهي حلقة ثانية ينتقل إليها المتعلم في النظام التعليمي العُماني، تبدأ بالصف الخامس وتنتهي بالصف العاشر. ويندرج إشراك الأسرة في المتابعة ضمن حرص المنهاج على أن تتحول المهارات الحياتية سلوكا اعتياديا يمارسه المتعلم، ليس فقط في المؤسسة التعليمية، ولكن يمارسه في كل الفضاءات التي يرتادها.

○ التغطية: تغطي مادة المهارات الحياتية الحلقتين المحوريتين من مرحلة التعليم الأساسي في عُمان:

- الحلقة الأولى: من الصف الأول إلى الصف الرابع.
- الحلقة الثانية: من الصف الخامس إلى الصف العاشر.

○ الاستقلالية: فمادة المهارات الحياتية، مادة مستقلة ضمن المنهاج التعليمي لسلطنة عمان، وهو اختيار فرض إنتاج كراسات للتلاميذ تغطي كل المستويات، وتكوين مدرسين متخصصين في المادة، تخصيص غلاف زمني وحصص محددة ضمن استعمالات الزمن الخاصة بكل مستوى لتدريس المادة، وفتح جسور للتواصل والامتداد بين المادة والمواد الأخرى.

○ التدرج: يقوم تدريس مادة المهارات الحياتية ضمن المقررات الدراسية العُمانية على مبدأ التدرج، الذي يراعي مستويات المتعلمين وحاجاتهم:

- تدرج في مستوى الوحدات من البسيط المحسوس إلى المركب المجرد (من وحدة مدرستي في الصف الأول إلى وحدة المشاركة في انتخابات مجلس الشورى في الصف العاشر).
- تدرج في نوعية المهارات
- تدرج في الأهداف

○ التنوع: تتسم مادة المهارات الحياتية بالتنوع على المستويات الآتية: (المحتويات والمواضيع، المهارات، الأنشطة، طرق تدريس المادة، أشكال التقويم...)

○ الانسجام: إذ تنسجم الوحدات المقررة مع مستويات المتعلمين، وتنسجم المهارات المحددة في كل وحدة مع الأهداف المسطرة.

○ التبيء: إذ تحرص المقررات الدراسية لمادة المهارات الحياتية على ربط المهارات في كل وحدة من وحدات المقررات بالبيئة العُمانية أولا، لما يمكن أن يحققه ذلك من انسيابية وسلاسة في تدريس المهارة والتمكن منها؛ وتكفي العودة إلى كل الصور والرسومات في كراسات المتعلمين، بدءا من الصف الأول إلى الصف العاشر، ليقف الدارس على الربط الذي تقيمه كراسات التلميذ بالبيئة المحلية.

- أن يفهم ويعبر باستعمال لغة أجنبية أو لغة محلية (أو لغة أجنبية ثانية) إن أمكن ذلك؛
 - أن يفهم ويعبر باستعمال لغات الرياضيات والعلوم والحوسبة؛
 - أن يفهم ويعبر باستعمال لغات الفنون والجسد.
- يتم تنزيل هذه المجالات ضمن أنشطة تربوية مختلفة موزعة على أربع دورات:⁷⁵

- الأولى تشمل مرحلة ما قبل التمدرس (الفئات: الصغرى والمتوسطة والكبرى) (PS و MS و GS)؛
- والثانية تشمل المستوى الأول والثاني والثالث ابتدائي؛
- والثالثة تشمل الرابع والخامس والسادس ابتدائي؛
- والرابعة تعود لتشمل تلاميذ أقسام الخامس والرابع والثالث ابتدائي موازاةً مع عناقيد المهارات الحياتية المبرمجة لهذه الأقسام في الدورة الثانية. وتعتمد أنشطة هذه الدورات على المقاربة بالمهارات، وتستهدف تمتيع المتعلمين بدرجة كافية من الإتيقان للمجالات الخمسة المذكورة أعلاه وأهدافها الأربعة، ويتحقق ذلك باستثمار أنشطة المهارات التقنية (أو الأدبية) الأساسية الأخرى. والغرض من هذا، كما فعل فريني وديوي (Dewey و Freinet)، هو تسليط الضوء على التدريس النشط القائم على مبدأ استقلالية المتعلم في بناء معرفته.

هذا التوجه الجديد، الذي يستهدف المهارات الاجتماعية البين-إنسانية، جعل علماء اجتماع التربية وخبراء الديداكتيك يؤكدون، كما جاء على لسان بيرنو (Perrenoud Philippe (2011)⁷⁶ أن "إصلاحات

وبالإضافة إلى ما تم التفصيل فيه من خصائص وسمات مادة المهارات الحياتية في المنهاج العُماني، نلمح إلى خصائص أخرى منها:

- قابلية الأنشطة المعتمدة في كل مهارة من مهارات المقررات والمدرجة ضمن المحتوى للتنفيذ.
- تجمع الأنشطة الواردة في المحتوى بين العمل الجماعي والعمل الفردي.

2.2. نماذج غير عربية (النموذج الفرنسي)

يبدو أن تجربة نظام التعليم الفرنسي هي أكثر نضجاً مقارنة مع النموذجين في كل من (كندا وسويسرا، فمنذ عام 2015، وضعت السلطات التعليمية الفرنسية برنامجاً جديداً يتمحور حول أربع مسارات تربوية، وهي: المسار المستقبلي، والمسار الصحي، ومسار التربية الفنية والثقافية، ومسار المواطن. وهو ما يجعل من الممكن تتبع عمل التلميذ وتطوره طوال مسيرته الدراسية، في مجالات التكوين الخمسة التي تتمحور حول القاعدة المشتركة للمعرفة والمهارات والثقافة⁷⁴. هذه المجالات هي:

- لغات التفكير والتواصل.
 - طرق وأدوات التعلم.
 - تنشئة الفرد والمواطن.
 - الأنظمة الطبيعية والأنظمة التقنية.
 - تمثيلات العالم والنشاط الإنساني.
- يتم تقييم كل مجال من هذه المجالات بطريقة عامة بهدف تحديد درجة الإتيقان، باستثناء اللغات التي لها أربعة أهداف أخرى يتم تقييم كل منها بطريقة معينة:
- أن يفهم المتعلم ويعبر باستعمال اللغة الفرنسية كتابياً وشفهياً؛

⁷⁵ Le premier comprend le préscolaire (PS, MS et GS) ; le deuxième CP, CE1 et CE2; le troisième CM1,CM2 et 6ème ; le quatrième 5ème, 4ème et 3ème

⁷⁶ Perrenoud Philippe (2011). Quand l'école prétend préparer à la vie : développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ? Issy-les-Moulineaux : ESF.

⁷⁴ Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture permet d'identifier les compétences et les connaissances qui doivent être acquises au terme de la scolarité qui va du CP à la troisième (de la première année du primaire à la quatrième année du collège), outre la classe de Seconde qui fait partie du lycée

الأنشطة الصفية؛ فضمن "مجزوءة تحليل الممارسة المهنية"، يتدرب الأستاذ المتدرب على تقديم مقاطع ديداكتيكية أمام كل من زملائه والأستاذ المكون، يستثمر فيها إدماجه للمهارات الحياتية في تخطيطه للمقطع المقدم، وبناءً عليه يُخصص لها حيزاً لتدوين الملاحظات وتقييم إدماجها ضمن المعيار أو البعد الديداكتيكي، والبعد البيداغوجي، والبعد السياقي... وهكذا سيستفيد الأستاذ المتدرب من توجيهات الأستاذ المكون ومن ملاحظات زملائه باستثمار المعايير التي تعتمدها شبكة تحليل الممارسة؛ (هذه الحقيبة ستكون على شكل فيديوهات مصورة للمقاطع المنجزة من قبل الأساتذة المتدربين)؛

- ضمن البعد الديداكتيكي، يتدرب الأستاذ المتدرب على اختيار المهارة الحياتية المناسبة وإدماجها في المرحلة الديداكتيكية المستهدفة بالمقطع المقدم؛
- ضمن البعد البيداغوجي، يتدرب الأستاذ المتدرب على اختيار طرائق التنشيط والتمرن على كيفية اعتمادها لإنجاح إدماج مهارات حياتية محددة ضمن الأنشطة الصفية بالاستفادة من توجيهات الأستاذ المكون وملاحظات زملائه؛
- ضمن البعد السياقي؛ يتدرب على طرائق استثمار الوسائل والمعينات الديداكتيكية النصية والمادية والإلكترونية لإدماج المهارات الحياتية في أنشطة المقطع الديداكتيكي، كما يتدرب على استثمار النوادي التربوية لتنمية مهارات المتعلمين الحياتية، وجعلها محورا أساسيا من محاور تنشيط الحياة المدرسية.

2.3. دور التكوين المستمر⁷⁷

يُعدُّ التكوين المستمر من الصيغ الأكثر نجاعة في التكوينات لتنزيل أي مشروع في جميع القطاعات، خاصة في قطاع التعليم. فإذا كان التكوين الأساس يستهدف

المنهاج الجارية لا تشكك في أهمية المعرفة المدرسة بالطرق التقليدية. وإنما تلج على الحاجة إلى تعلم كيفية استثمارها". هذا يضعنا مباشرة أمام رد فعل الطرف الثاني المتمثل في المعلمين الذين يعتبرون أن تدريس هذه المهارات الحياتية هو مسألة تتعلق بالمجال المهني والمقاولة أكثر من كونها مسألة نقل المعرفة.

3. دور التكوين الأساس والتكوين المستمر في

إدماج المهارات الحياتية في الأنشطة الصفية

3.3. دور التكوين الأساس

انطلاقاً من موقع أعضاء الفريق بوصفهم أساتذة باحثين مكونين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، فإنهم يدركون أن إنجاح إدماج المهارات الحياتية في الأنشطة الصفية لتدريس اللغتين العربية والفرنسية يبدأ من مرحلة التكوين الأساس.

يمكن أن نرى للأستاذ المتدرب عُدّة تتضمن ثلاث حقائب، كل حقيبة تشكل دعامة من دعومات تكوينه في مجال إدماج المهارات الحياتية في الأنشطة الصفية لتدريس اللغتين العربية والفرنسية:

- 1- الحقيبة النظرية وتشكل الدعامة الأولى، وتتضمن محاور الشق النظري (ضبط مفهوم المهارات الحياتية، ومصادره وأنواعه ومجالاته وزُمره)؛
- 2- حقيبة التخطيط وتشكل الدعامة الثانية، فضمن مجزوءتي التخطيط والتدبير، يُمكن الأستاذ المتدرب من كيفية استثمار المقاربة بالكفايات من أجل إدراج المهارات الحياتية في تخطيطه للدرس خاصة، ونجعله يستحضر صيغ وأساليب تدبيرها، وهو ما يساهم في تأهيله ديداكتيكياً وبيداغوجياً لتدليل صعوبات إدماجها في الأنشطة الصفية؛

3- حقيبة الممارسة المهنية وهي من أهم الدعومات وأكثرها انعكاساً على نجاح إدماج المهارات الحياتية في

2021، والمذكرة الوزارية 2016-21 بتاريخ 17 نونبر 2021، والمذكرة الوزارية عدد 0240-22 بتاريخ 23 مارس 2022، والمذكرة الوزارية عدد 005-21 بتاريخ 08 يناير

⁷⁷ أنظر المقرر الوزاري عدد 031-20 بتاريخ 03 شتنبر 2020 الخاص بالمصادقة على التكوين المستمر بقطاع التربية الوطنية، والمذكرات الوزارية المتعلقة بتنزيله وأجرائه (المذكرة الوزارية عدد 005-21 بتاريخ 08 يناير

- إعداد حقيبة "تدريس المهارات الحياتية"، تتضمن عدة للتكوين (ورقية وإلكترونية) موجهة للمستفيدين من التكوين المستمر في كل دورة؛
 - عرض وتقديم الأساتذة المؤطرين أو الممارسين في الفصول لنماذج تطبيقية لإرساء مهارات إدماج المهارات الحياتية في الأنشطة الصفية لتدريس اللغات؛
 - إنشاء مجموعات إلكترونية موجهة لتقاسم الخبرات والتجارب تُسهم في تنوع مصادر التكوين الذاتي في المجال؛
- ثانياً: الشق التطبيقي للبحث**

1. المنهج وأدواته

من أجل الاستفادة من تجارب دول عربية، عُقدت ندوة دولية عن بعد، استهدفت الاطلاع على تجارب هذه الدول في تدريس المهارات الحياتية. وكان ذلك بتاريخ 13 ماي 2022، وكانت الندوة بعنوان "نحو تنزيل فعال لتدريس المهارات الحياتية بالثانوي (نماذج وتجارب)". وقدم ضمنها باحثون وخبراء في هذا المجال تجارب بلدانهم في تدريس المهارات الحياتية وخيارات تدريسها، فاطلعنا على تجارب كل من فلسطين (أسامة الميحي)، ومصر (أسماء سيد جمعة)، والأردن (أحمد إسماعيل سلمان أبو غليون)، والمغرب (عبد الرحيم الكلموني).

وانسجما مع أنموذج "عملي-نظري-عملي"، الذي يستجيب للطبيعة الإجرائية لهذا البحث، بوصفه ينطلق من الممارسة الميدانية لتحديد المدخلات، ليعود إليها من أجل اختبار الفرضيات النظرية واقتراح المخرجات، فإننا اعتمدنا منهجا وصفيا إحصائيا، كانت الاستمارة إحدى وسائله الرئيسية (الاستمارة الإلكترونية عبر تطبيق google forms)، وجهناها باللغتين العربية والفرنسية لعينة من أستاذات وأساتذة هاتين اللغتين في السلكين

الأساتذة الجدد خريجي المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، فإن فلسفة التكوين المستمر قائمة على توسيع دائرة المستهدفين بالتكوين، إذ يتسع ليشمل الأساتذة الممارسين حديثي العهد بالتدريس والقدماء. وازدادت أهمية التكوين المستمر بالمنظومة التربوية في الفترة الأخيرة، حيث أصبح ورشا مهما من أورش الإصلاح التربوي. فقد جعل القانون الإطار 51.17 التكوين المستمر إلزاميا وربطه بتقييم الأداء والترقي المهني، وأكد على مأسسته بشكل تشاركي في إطار برامج سنوية. بينما أوصت الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030 بضرورة إعداد وتفعيل استراتيجيات التكوين المستمر⁷⁸:

أ- إجراءات التكوين المستمر.

من أهم الإجراءات التنظيمية التي تسهم في إنجاح التكوين المستمر نذكر ما يأتي:

- تقسيم الأساتذة المستهدفين إلى فئات تعتمد ثلاثة معايير أساسية: معيار السن ومعيار الأقدمية في التدريس، ومعيار التوازن بين الجنسين؛
- وضع برنامج سنوي للتكوين المستمر يضبط: مواعيد فترات، ومدة التكوين ومكانه ولائحة الفئات المستهدفة، ومضامين التكوين؛
- تشكيل لجان جهوية خاصة بمتابعة التكوين المستمر، تتكون من كل الفاعلين (أساتذة مكونون، ومفتشون تربويون)؛
- تكوين المكونين في مجال إدماج المهارات الحياتية في تدريس اللغات.

ب- أساليب وموارد إنجاح التكوين المستمر

- لقاءات تكوينية دورية تقسم إلى دورتين تكوينيتين لكل مجموعة؛

⁷⁸ راجع المذكرة الوزارية عدد 21-2016 بتاريخ 17 نونبر 2021، محور السياق

- الإعدادي والتأهيلي. بلغ عددهم 167 أستاذًا وأستاذة وتفاعل معها 110 منهم.
- بناء الاستمارة
 - بنيت الاستمارة بشكل يراعي خصوصيات وأهداف البحث، واستهدفت جمع معطيات وبيانات تتعلق بتدريس المهارات الحياتية في الممارسة الميدانية بالثانوي بسلكه الإعدادي والتأهيلي، وتوزعت محاورها كالآتي:
 - معلومات عامة عن المنخرطين في تعبئة الاستمارة
 - المحور الأول: تعرّف المهارات الحياتية والتكوين فيها لدى الأساتذة الممارسين
 - المحور الثاني: تأطير وتدريس المهارات الحياتية (خبرة الأساتذة في تأطير حصصها)
 - المحور الثالث: اقتراحات لإنجاح إدماج المهارات الحياتية في تدريس اللغة العربية
 - المعالجة الإحصائية للمعطيات
 - اعتمدنا في تحليل المعطيات على الإحصاء الوصفي، بما يتضمنه من نسب حسابية مكننا من استخلاص الشروط الموضوعية لتدريس المهارات الحياتية، ومن أهم الأدوات التي اعتمدناها في ذلك برنامج Excel و Google Forms بما أتاحه لنا من إمكانيات إحصائية سهلت علينا استخراج النسب المئوية، والمتوسط الحسابي على شكل تردد. وفي هذا الإطار، يمكن أن نشير إلى أن أسباب الاستناد إلى المقاربة الإحصائية يعود إلى حاجتنا إلى الجانب الكمي، باعتباره مؤشرا من مؤشرات تشخيص وضعية تدريس المهارات الحياتية في الممارسة الميدانية، واستشراف معالم التحليل وآفاقه، بحيث مكننا من ربط المعطيات بأسبابها الواقعية من جهة، وكشف درجة تأثيرها على نجاح إدماج المهارات الحياتية في أنشطة تدريس اللغتين العربية والفرنسية.
- 2. خلاصات البحث وتصديق فرضياته
- 1) خلاصات البحث
 - يمكن أن نُجمّع أهم الخلاصات التي انتهينا إليها في بحثنا هذا فيما يأتي:
- فيما يتعلق بالاختيار الأنسب لتدريس المهارات الحياتية، فإن اختيار إدماج المهارات الحياتية في الأنشطة الصفية دون تخصيص حصص مستقلة لها، هو الاختيار الأنسب لتدريسها. أما الاختيار الثاني الذي يُخصص حصصا مستقلة لتدريسها، فيستدعي التنسيق مع جهات تمثل طرفا داعما لترسيخ هذه المهارات وتقويتها لدى الفرد؛
- فيما يتعلق بمكونات اللغتين (العربية والفرنسية)، فإن الواضح أن الأساتذة يرون أنه لا يمكن التعويل على المكونات بصيغتها الحالية في تدريس المهارات الحياتية، واختاروا استثمار سياق الفصل؛ إما بخلق وضعيات مهارية أو استثمار بعض السلوكات الصادرة عن المتعلمين أنفسهم؛
- فيما يتعلق باختيار الأساليب والطرق المناسبة لإدماج المهارات الحياتية في الأنشطة الصفية، فإن إدراجها في التخطيط، سيسهم في إنجاح تدبيرها وتخصيص حيز زمني لها.
- فيما يتعلق بالفضاء الأنسب لتدريس المهارات الحياتية فإن الخلاصة التي انتهينا إليها هي أن المدرسة تبقى الفضاء الأمثل لتعلم الشخص المهارات الحياتية والتدرب عليها، لأن المتعلم في هذا الفضاء يكون أكثر استعدادا لذلك، كما أن الأستاذ (ة) بحكم رصيده (ها) المعرفي وخبرته (ها) وتكوينه (ها) البيداغوجي يبقى هو المؤهل أكثر لتدريس المهارات الحياتية، لكن هذا لا يمنع من الانفتاح على جمعيات المجتمع المدني لتوسيع دائرة الاستفادة؛
- فيما يتعلق بالطرق البيداغوجية المناسبة لإدماج المهارات الحياتية في الأنشطة الصفية، فإن ذلك يرتبط بطبيعة المهارة من جهة، وباجتهاد الأستاذ وإبداعه، وتوفر الوسائل والأدوات الضرورية من جهة ثانية؛

الحياتية في التكوين الأساس لفائدة الأساتذات والأساتذة المتدربين الجدد؛

وهذا ما انتهت إليه أيضا الندوة التي نظمها فريق البحث بعنوان "نحو تنزيل فعال لتدريس المهارات الحياتية بالثانوي، تجارب ونماذج"⁷⁹

• بالنسبة للفرضية الثانية المتعلقة بالبرامج والمناهج الدراسية، وكما جاء في اقتراحات الأساتذة والأساتذات المنخرطين في تعبئة الاستمارتين، فإن تجديد مضامين المقررات الدراسية لابد أن يأخذ المهارات الحياتية بعين الاعتبار، وأن يتم اختيار نصوصها ودروسها بما يستجيب لتدريس للمهارات الحياتية.

• بالنسبة للفرضية الثالثة. فهي تتناغم مع موقع ومهام أعضاء الفريق، بوصفهم أساتذة باحثين مكونين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، وهم يدركون أن نجاح إدماج المهارات الحياتية في الأنشطة الصفية لتدريس اللغتين العربية والفرنسية يبدأ من مرحلة التكوين الأساس. وهذه القناعة لها عدة مسوغات بسطناها في المحور المتعلق بدور تكوين الأساس والتكوين المستمر في إدماج المهارات الحياتية نذكر من بينها على سبيل التذكير:

- أن الأستاذ المتدرب في مرحلة التكوين الأساس، يكون أكثر استعدادا للتفاعل الإيجابي مع المواد والوحدات المبرمجة في مجزئات التكوين؛
- أن الأستاذ المكون سيستغل هذا الاستعداد الذي يعبر عنه الأستاذ المتدرب في مرحلة التكوين الأساس، فيمكنه من الجانب النظري والجانب المهني لتدريس المهارات الحياتية، وسيحصل الأستاذ المتدرب على عدة من ثلاث حقائب:

1- الحقيبة النظرية، وتتضمن محاور الشق النظري (ضبط مفهوم المهارات الحياتية، ومصادره

- استثمار الشبكة العنكبوتية في إدماج المهارات الحياتية ضمن المنهاج، فالعديد من أفراد العينة تعرفوا على المهارات الحياتية من خلال الإنترنت، وهذا معطى مهم لا يمكن تجاهله؛
- فيما يتعلق بتقويم المهارات الحياتية، فالواضح أن تقويمها لا يمكن أن نعتمد فيه على الطرق التقويمية التقليدية الجزائية، بل نعتمد طرقا تقويمية مدمجة محفزة.

2) التحقق من صدق الفرضيات

للتذكير، فقد تناولنا في هذا البحث مشكلة "كيفية إدماج المهارات الحياتية في الأنشطة الصفية لتدريس اللغتين العربية والفرنسية"، وانصبت أسئلتها على البحث عن كيفية استثمار كل الشروط والإمكانات والموارد الضرورية من أجل حفز الأستاذ وتمكينه من المهارات المعرفية والمهنية والبيداغوجية لإدماج هذه المهارات في الأنشطة الصفية.

وحددنا الفرضيات التي وجهتنا نحو تحليل معطياته واستخلاص نتائجه، والأكد أن الخلاصات التي انتهينا إليها لا تخرج عن الإطار الذي رسمته فرضياته؛ أي أن نجاح إدماج المهارات الحياتية في الأنشطة الصفية لتدريس اللغتين العربية والفرنسية، يمر عبر قنوات أربع: (المدرس، التكوين، البرنامج الدراسي، السياق المجتمعي)

- بالنسبة للفرضية الأولى المتعلقة بالمدرس واستثمار موقعه، يبدو أننا إذا أمنا بقيمة وأهمية هذا الموقع وبدور الأستاذ في إنجاح تنزيل مشروع إدماج المهارات الحياتية في الأنشطة الصفية، فإن ذلك يقتضي من المشرفين على تنزيل المشروع اعتماد المداخل الآتية:
- تنويع صيغ ووسائل التحفيز للأساتذة والأساتذات للانخراط الفعال في المشروع؛
- تنظيم تكوينات مستمرة لفائدة الأساتذة والأساتذات الممارسين، وإدماج تدريس المهارات

⁷⁹. أنظر تقريرا عن الندوة في الملحق ضمن البحث

وأنواعه ومجالاته ورؤيته؛ ويجمع حصيلتها من مجزوءتي: علوم اللغة، والديداكتيك؛

2- حقيبة التخطيط، ويجمع حصيلتها من مجزوءتي التخطيط والتدبير، بمعنى سيتدرب على إعداد بطاقات تربوية تدمج المهارات الحياتية في التخطيط للدرس وكيفية تدبيره أي كيف يستحضر صيغ وأساليب تدبيرها، وهو ما يسهم في تأهيله ديداكتيكيا وبيداغوجيا لتدليل صعوبات إدماجها في الأنشطة الصفية؛

3- حقيبة الممارسة المهنية وهي من أهم الحقائق وأكثرها انعكاسا على نجاح إدماج المهارات الحياتية؛ فضمن "مجزوءة تحليل الممارسة المهنية"، يتدرب الأستاذ المتدرب على تقديم مقاطع ديداكتيكية أمام كل من زملائه والأستاذ المكون، يستثمر فيها إدماجه للمهارات الحياتية في تخطيطه للمقطع المقدم، وبناءً عليه يُخصَّصُ لها حيزٌ لتدوين الملاحظات وتقييم إدماجها ضمن البعد الديداكتيكي، والبعد البيداغوجي، والبعد السياقي... وهكذا سيستفيد الأستاذ المتدرب من توجيهات الأستاذ المكون ومن ملاحظات زملائه باستثمار الأبعاد/المعايير التي تعتمد عليها شبكة تحليل الممارسة⁸⁰؛

أما التكوين المستمر⁸¹ فيُعدُّ من الصيغ الأكثر نجاعة في التكوينات لتنزيل أي مشروع في جميع القطاعات، خاصة في قطاع التعليم. فإذا كان التكوين الأساس يستهدف الأساتذة أطر الأكاديميات خريجي المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، ويضطلع به الأساتذة المكونون بهذه المراكز، فإن فلسفة التكوين المستمر قائمة على توسيع دائرة المستهدفين من التكوين، إذ يتسع ليشمل الأساتذة الممارسين حديثي العهد بالتدريس والقدماء. ومن المفترض أن يضطلع به المفتشون التربويون باعتبارهم متدخلين أساسيين في هذا النوع من التكوينات، وستكون له نتائج عالية إذا حصل تنسيق بين المفتشين التربويين والأساتذة المكونين.

⁸⁰. تعتمد شبكة تحليل الممارسة المهنية خمسة معايير لتتبع وملاحظة ما يقدمه الأستاذ المتدرب من مقاطع يحاكي فيها الواقع المدرسي، وهي: المعيار الديداكتيكي، والبيداغوجي، والسياقي، والعلائقي، والشخصي

وأهم أساليب وموارد إنجاح التكوين المستمر المقترحة

- لقاءات تكوينية دورية تقسم إلى دورتين تكوينيتين لكل مجموعة من الأساتذة والأساتذات الممارسين
- إعداد حقيبة تدريس المهارات الحياتية، تتضمن عدة للتكوين (ورقية وإلكترونية) موجهة للمستفيدين من التكوين المستمر في كل دورة؛
- عرض وتقديم الأساتذة المؤطرين أو الممارسين في الفصول لنماذج تطبيقية لإرساء مهارات إدماج المهارات الحياتية في الأنشطة الصفية لتدريس اللغات؛
- إنشاء مجموعات إلكترونية موجهة لتقاسم الخبرات والتجارب تُسهم في تنوع مصادر التكوين الذاتي في المجال؛

أما الفرضية الأخيرة فهي نتيجة طبيعية لنتائج الفرضيات السابقة، وبالتالي فإن الأستاذ الذي يوسع معارفه في المهارات الحياتية ويدرك أهميتها في تطوير تدريس اللغة (العربية أو الفرنسية)، وتلقى تكوينا أساسا أو تكوينا مستمرا أو هما معا فيما يتعلق بكيفية إدماج المهارات الحياتية في الأنشطة الصفية، فإنه بالنتيجة سيزداد وعيه بأهمية المهارات الحياتية في تيسير اندماج المتعلم في المجتمع بجميع أنساقه، وسينعكس ذلك إيجابا على المتعلم نفسه.

خاتمة

من أهم انعكاسات نتائج هذا البحث على تدريس اللغتين العربية والفرنسية، بوصفهما مادتين أساسيتين في منظومة التربية والتكوين، يمكن الوقوف عند آثارها الآتية - يمكن إدماج المهارات الحياتية في أنشطة تدريس اللغتين العربية والفرنسية من أجراً المقاربة بالكفايات؛

⁸¹. أنظر تفاصيل الاقتراحات الخاصة بالتكوين المستمر في الفصل النظري ضمن عنوان "دور التكوين الأساس والتكوين المستمر في إدماج المهارات الحياتية في الأنشطة الصفية"

- تمكين الأساتذة مدرسي اللغتين العربية والفرنسية من أساليب وآليات إدماج المهارات الحياتية في الأنشطة الصفية؛
 - الارتقاء بالأداء المهني للأساتذة مدرسي اللغتين العربية والفرنسية من أداء يقوم على تدريس المحتوى التعليمي إلى أداء يقوم على استثمار المحتوى لتمكين المتعلمين من المهارات الحياتية؛
 - المساهمة في وضع تصور يستجيب لحاجات المتعلمين من جهة، ويراعي تطلعات المهتمين بالشأن التربوي والتكويني من جهة أخرى؛
- المراجع**
1. حنان عبد الرحيم عبد الهادي سالم، (1435 هـ/2014 م) فعالية برنامج مقترح في ضوء نموذج (H-4) في تنمية المهارات الحياتية وعمليات العلم بمادة العلوم لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة، رسالة ماجستير تحت إشراف: عميد كلية التربية بغزة: فتحية صبحي اللولو، كلية علوم التربية بالجامعة الإسلامية بغزة
 2. خليل ميخائيل معوض (1971) مشكلات المراهقين في المدن والريف، دار المعارف مصر، القاهرة،
 3. دليل المعلم لمادة المهارات الحياتية للصف السادس، وزارة التربية والتعليم، 2017.
 4. رجاء محمود أبو علام (1986)، علم النفس التربوي، دار القلم للنشر والتوزيع، الطبعة الرابعة.
 5. رشدي أحمد طعيمة (2004)، المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، الطبعة الأولى،
 6. رضا بشير وآخرون (2004)، تربية الناشئ المسلم بين المخاطر والأمال، دار القلم ودار ابن حزم، ط.1. القاهرة.
 7. سامر يوسف متعب، وسام صلاح عبد الحسين (2014)، التعلم الحركي وتطبيقاته في التربية البدنية والرياضية، دار الكتب العلمية، نسخة إلكترونية
 8. عبد الموجود محمد عزت (2005)، تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب التعليم الثانوي في إطار مناهج المستقبل، مصر، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية،
 9. الغانم، غانم سعد وآخرون (1426هـ/2005): الدليل الإجرائي لتأليف الكتب الدراسية، التطوير التربوي، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.
 10. غرينود للمصطلحات التربوية، جون كوليز III ونانسي باتريسيا أوبراين (2008)، ترجمة حنان كسروان، إشراف ومراجعة سيما عثمان ياسين، دار العلم للملايين، ومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، بيروت، ط.1..
 11. كراسة الأنشطة في مهارات الحياة، التفكير الناقد، للصف الثامن، الطبعة الأولى، 2012، وزارة التربية، الكويت.
 12. كراسة الأنشطة في مهارات الحياة، التوعية الإعلامية، للصف الثامن، الطبعة الأولى، 2012، وزارة التربية، الكويت.
 13. كراسة الأنشطة في مهارات الحياة، الدستور والانتخابات، للصف الثامن، الطبعة الأولى، 2012، وزارة التربية، الكويت.
 14. كراسة الأنشطة في مهارات الحياة، الوسطية والاعتدال، للصف الثامن، الطبعة الأولى، 2012، وزارة التربية، الكويت.
 15. مجلة "إنسانيات" المجلة الجزائرية في الأنثروبولوجيا والعلوم الاجتماعية، نشر بموقع المجلة بتاريخ: 2015 شريكي، هناء، "الشباب المغربي والعمل الجماعي: تحديث البنيات وتقليدية العلاقات والقيم
 16. مجلة الدراسات والبحوث التربوية، الكويت، المجلد 1 العدد 2 ماي 2021، فوزي علي بوفرسن ونادية علي بوفرسن "المهارات الحياتية في مناهج اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة، بدولة الكويت،

17. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد 34، السنة 2013، هيثم محمد بن عيسى "تقييم كتب المهارات الحياتية لصفوف الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمات،
18. المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال، جامعة المنصورة، العدد الأول، المجلد الرابع، يوليو، (2017) نهى حامد صالح زغدان ، قوة الأنا وعلاقتها بمهارات الحياة،
19. محمد الداوي، (2005) الكفايات والسوسيوبنائية- إطار نظري، مكتبة المدارس-الدار البيضاء،
20. محمد بالراشد وفوزي الطواهري وسهيل كمون (2019)، التربية على المهارات الحياتية، وزارة التربية التونسية، تونس،
21. معجم المعاني الجامع، [/https://www.almaany.com](https://www.almaany.com)
22. معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، فاروق عبدة فلية/أحمد عبد الفتاح الزكي (2004)، دار الوفاء لدنيا النشر والطباعة، الاسكندرية .
23. مكتب التربية العربي لدول الخليج (2007) وثيقة منهاج المهارات الحياتية للصفوف (1-12) في الدول الأعضاء بمكتب التربية، برنامج المهارات الحياتية، مسقط، سلطنة عمان.
24. مكتب اليونيسف الإقليمي للشرق الأوسط وشمال أفريقيا (2017)، الدراسة التحليلية لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، عمان، الأردن،
25. مكتب اليونيسف الإقليمي للشرق الأوسط وشمال أفريقيا (2017)، "إعادة النظر في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، مقارنة الأنظمة والأبعاد الأربعة نحو تحقيق مهارات القرن الحادي والعشرين، عمان، الأردن،
26. المنظمة الدولية للشباب (2014)، تعزيز المهارات الحياتية لدى الشباب، دليل عملي لتصميم برامج نوعية،
27. المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، مديرية المناهج يوليو 2021. المملكة المغربية.
28. المهارات الحياتية (2014) ، للصف الخامس، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان، الطبعة الأولى
29. المهارات الحياتية (2015) ، للصف التاسع، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان، الطبعة الأولى
30. المهارات الحياتية (2015) ، للصف السابع، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان، الطبعة الأولى
31. المهارات الحياتية البيئية (2015)، الصف الثاني، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان،
32. المهارات الحياتية للصف الأول (2017)، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان، الطبعة التجريبية،
33. المهارات الحياتية للصف الثالث (2015)، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان، الطبعة التجريبية
34. المهارات الحياتية والبحثية، (2020 – 2021) المستوى الحادي عشر، الفصل الدراسي الأول، العام الأكاديمي
35. المهارات الحياتية والبحثية، (2020 – 2021) المستوى العاشر، الفصل الدراسي الأول، العام الأكاديمي
36. المهارات الحياتية والتربية الأسرية، (2020) التعليم الثانوي، نظام المقررات، البرنامج المشترك،
37. المهارات الحياتية (2015) ، للصف الرابع، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان، الطبعة الأولى
38. المهارات الحياتية، (2015) للصف العاشر، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان، الطبعة التجريبية
39. اليونيسيف (2004). دليل تدريب المعلمات والمعلمين في تعليم المهارات الحياتية، وزارة التعليم العالي، غزة، فلسطين

51. https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/american_english/skill
52. <https://www.regionsjob.com/conseils/soft-skills-definition-conseils-developper-valoriser.html>
53. <https://www.softkids.net/journee-mondiale-des-competences-des-jeunes-il-est-temps-demiser-sur-les-soft-skills/>
54. Lieberman, G & Linda, H. (1998). Closiny The Achicvement Gep, Using The Environment As An Integrating Context For Learning Council Of Chief State School Officers Washing,
55. Marcel M. Robles ,Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace. Business Communication Reprints and permission. 2012,
56. Mayer, D. (1995): "How Can we Best use literature in Teaching", Science and children, March.
57. Perrenoud Philippe (2011). Quand l'école prétend préparer à la vie : développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ? Issy-les-Moulineaux : ESF
58. WordReference English Thesaurus /<https://www.wordreference.com/>
40. Arboix- Calas F(2015); Former les enseignants aux compétences psychosociales, La santé en action N°431,Mars 2015,
41. ATF RHRISSE & IMAD MILTY (2014) Développer les Aptitudes à la Vie Quotidienne chez les Adolescents et Jeunes Tunisiens.
42. Central Board of Secondary Education (2013), Life Skills, TEACHER'S MANUAL FOR CLASS-VIII, PREET VIHAR, DELHI - CBSE, India
43. Dictionary (English-English-Arabic) 2006 . Dr ISSAM MAYAS
44. Dictionnaire (Français-English-Arabic) ; 2004. Composé par HARAKAT A .
45. Ellen k. slicker,(2005). The relationship of parenting style to older adolescent life-skills development in the United States, Journals Young, 13(3),
46. Hegner.D (1992). life skills across, the curriculum combined teacher student, manual Department of general Academic Education country of publeshing U.S, New Jersy,
47. Hendricks, P.A. (1998) Developing Youth Curriculum Using the Targeting Life Skills Model, Iowa State University Cooperative Extension, Iowa State University, Ames Iowa
48. <http://multimedia.education.gouv.fr/Bulletin-officiel-n-17-du-23-avril-2015-socle-commun>
49. <http://www.sagepub.com/journalsPermissions.nav>
50. <https://moodwork.com/blog/well-being/liste-des-soft-skills/> 22/04/2021, "Soft skills & hard skills : quelles différences entre ces compétences ?, Extrait du site web,

عوائق تنزيل مخطط التربية الدامجة في المنظومة التربوية: مقاربة ميدانية

م. بؤنيس¹، ع. السعداوي¹، ع. بوخير¹، ع. بن قدور¹، ع. بطار²

¹ فريق البحث: استخدامات المعرفة وهندسة التربية والتكوين، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الدار البيضاء-سطات
(الفرع الاقليمي بالجديدة) ² كلية العلوم بالجديدة - bouanismarya@gmail.com

ملخص:

مقدمة

منذ الاستقلال، تعددت إصلاحات المنظومة التربوية بالمغرب للرفع من جودة التعليم وتطوير العرض التربوي بدأ بالميثاق الوطني للتربية والتكوين (1999)، مروراً بالبرنامج الاستعجالي (2009 / 2012)، وصولاً للرؤية الاستراتيجية (2015 / 2030)، والقانون الإطار 17/51 2017. ونظراً لأهمية تنزيل مضامين التشريعات الوطنية والاتفاقيات الدولية التي صادق عليها المغرب فيما يخص ضمان حقوق الفئات في وضعية إعاقة، بادرت وزارة التربية الوطنية، منذ أواخر تسعينيات القرن الماضي، إلى إحداث أقسام للإدماج المدرسي (CLIS) داخل فضاءات المؤسسات التعليمية، كخطوة متقدمة تستهدف تأهيل الأطفال في وضعية إعاقة للدمج المدرسي في الأقسام العادية، عبر إكسابهم التعلّيمات الأساس التي تمكنهم بعد ذلك من ولوج المسار الدراسي العادي. تأتي هذه الدراسة لتبسيط الضوء على واقع تدمرّس الأطفال في وضعية إعاقة بمؤسسات التعليم الابتدائي بجهة الدار البيضاء - سطّات وتحديد مدى انخراط أساتذة التعليم الابتدائي في هذا البرنامج، عبر الانتقال بالأطفال في وضعية إعاقة، من أقسام الإدماج المدرسي إلى أقسام التربية الدامجة، ببرنامج يرمي إلى الجمع بين التربية الخاصة والتربية العادية وضمّهما في برنامج جديد يتيح لهذه الفئة تدمرّسا ملائماً. في هذا السياق، تمّ تجميع البيانات واستطلاع اتجاهات الأطر الإدارية والتربوية بالمؤسسات التعليمية الابتدائية من خلال استبيانات، وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن تقييم إيجابي لبرنامج التربية الدامجة في مدارس جهة الدار البيضاء - سطّات، وعن فعالية الأنشطة المدرسية في دمج الأطفال في وضعية الإعاقة وتحسين مستوياتهم الدراسية.

الكلمات المفتاح: أطفال في وضعية إعاقة، التربية الدامجة، الأطر الإدارية والتربوية، تنمية المهارات الحياتية والاجتماعية والتواصلية.

منذ الاستقلال، تعددت إصلاحات المنظومة التربوية بالمغرب لتحقيق تعميم تعليمي والرفع من جودة التعليم وتطوير العرض التربوي، بدءاً بالميثاق الوطني للتربية والتكوين (1999)، مروراً بالبرنامج الاستعجالي (2009 / 2012)، وصولاً للرؤية الاستراتيجية (2015 / 2030)، والقانون الإطار 17/51. ولتحقيق الإنصاف وتكافؤ الفرص في التمدّرس للجميع - وتمكين الأطفال في وضعية إعاقة خاصة من حقهم في التعلّم الذي يكفله لهم الدستور باعتبارهم يمثلون شريحة من شرائح المجتمع، و تنزيلاً لمضامين التشريعات الوطنية والمواثيق الدولية التي صادق عليها المغرب فيما يخص ضمان حقوق الفئات في وضعية إعاقة في التعلّم، كاتفاقية الأمم المتحدة الخاصة بحقوق الطفل 1989 و وثيقة جومتيان 1990 و إعلان سالامانكا 1994، بادرت وزارة التربية الوطنية، منذ أواخر تسعينيات القرن الماضي، إلى فتح أقسام للإدماج المدرسي (CLIS) داخل فضاءات المؤسسات التعليمية (ثلاثة عشر قسماً) بموجب اتفاقية شراكة وقعت مع المندوبية السامية للأشخاص المعاقين وذلك بتاريخ 6 أكتوبر 1996، كخطوة متقدمة تستهدف تأهيل الأطفال في وضعية إعاقة للدمج المدرسي في الأقسام العادية، عبر إكسابهم التعلّيمات الأساس التي تمكنهم بعد ذلك من ولوج المسار الدراسي العادي. ولإقرار حق هؤلاء الأطفال في تربية دامجة ضمن إطارهم المدرسي والمجتمعي، أعدت الوزارة هندسة منهجية تيسر لهم طرق الاندماج من أجل تحصيل دراسي يتماشى

النفسي الاجتماعي، وشعورهم بأنهم "أقل" بسبب إعاقاتهم [2].

1- مشكلة الدراسة

يشكل تدرس الأطفال في وضعية إعاقة هاجسا لدى العام والخاص من الأطر الإدارية والتربوية العاملة بوزارة التربية الوطنية والأسر والمجتمع برمته، من حيث المناهج والبرامج والبنى التحتية (الولوجيات) والتكوين الأساس والتكوين المستمر وغير ذلك.

فـ "على المستوى التربوي والتعليمي يمكن التأكيد على أن دمج الأطفال في وضعية إعاقة اعتبر من التحديات الكبرى لاستراتيجيات الإصلاح التي أقرتها المنظومة التربوية المغربية، فبعد أحداث اقسام الإدماج المدرسي كخطوة أساسية لتأهيلهم للدمج المدرسي في الأقسام العادية، شرعت وزارة التربية الوطنية سنة 2013 بمعية اليونيسيف ومنظمة الإعاقة الدولية في تنفيذ مشروع يروم إنجاز تشخيص تدرس الأطفال في وضعية إعاقة ونمذجة جهاز التدرس الدامج للأطفال و في 2019 تم اصدار إطار مرجعي للهندسة المنهجية لأقسام التربية الدامجة وتشريعات تنظيمية لتفعيل اقسام التربية الدامجة بالمؤسسات التعليمية [3].

لذا جاء طرح مشكلة هذه الدراسة للوقوف على واقع تنزيل برنامج التربية الدامجة وأثره في دمج الأطفال في وضعية إعاقة وفي تحسين تكوينهم وتنمية مهاراتهم الحياتية والاجتماعية والتواصلية بمؤسسات التعليم الابتدائي التابعة للأكاديمية الجهوية لجهة الدار البيضاء-سطات. منذ إعطاء انطلاقته بالموسم الدراسي 2020/2019.

تتوخى هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

ما درجة نجاح برنامج التربية الدامجة في إدماج الأطفال في وضعية إعاقة، المسجلين بمؤسسات التعليم الابتدائي التابعة لجهة الدار البيضاء-سطات "نموذجا" في تحسين تكوينهم وتنمية مهاراتهم الحياتية والاجتماعية والتواصلية تكريسا لمبدأ المساواة وتكافؤ الفرص منذ إعطاء انطلاقته من الموسم الدراسي 2020/2019؟

وحالاتهم الخاصة، وتزيل كل أشكال الفوارق والتمييز. ويفسح المجال لكافة المدرسين والمتدخلين في الحياة المدرسية بتسخير كفاياتهم وقدراتهم لتنزيل برنامج التربية الدامجة ودمج الأطفال في وضعية إعاقة في أقسام التعليم العمومي، وقد قامت بتجريب هذا النموذج في التعليم الابتدائي سنة 2014، وعلى مستوى الثانوي الإعدادي سنة 2017.

وقد تعددت الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال دمج المتعلمين في وضعية إعاقة بالأقسام العادية بتعدد وتنوع الحالات والمواضيع المتجددة. ومن الأمور التي أكدت عليها معظم هذه الدراسات أن نجاح سياسة الدمج يبقى رهين بالمعتقدات الإيجابية للمجتمع عامة والمجتمع المدرسي خاصة. فالتوجهات الإيجابية للسياسة التعليمية نحو الدمج من تأهيل الموارد البشرية ومناهج ملائمة وتقديم رعاية صحية جيدة وتهيئة مناخ مدرسي وعمل الأطر التربوية والأهل والمتخصصين بشكل متعاون يساهم في تقديم الأفضل لجميع الأطفال في المدرسة. كما أن البيئة المدرسية المناسبة والفاعلة تساهم في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية واللغوية ومفهوم الذات للأطفال وفي تحسين مستوى السلوك الاجتماعي للأطفال المدمجين، فاشتركهم مع الأسوياء في الأنشطة المدرسية الرياضية والاجتماعية والفنية يؤثر على بعض المتغيرات الخاصة بارتفاع مستوى القدرات والاستجابات والسلوك التكيفي وتساهم في ظهور علاقات اجتماعية إيجابية بينهم كما تساهم في الرفع من درجة التواصل اللفظي لديه وزيادة الخبرات الاجتماعية عن الأشياء الأمر الذي يعدل من اتجاهاتهم وعاداتهم الاجتماعية و ينمي انتماءهم إلى هذا المجتمع، مع ملاحظة عدم إشعاره بالنبذ والحرمان والعزل داخل المدرسة [1]. وقد أثبتت دراسات بحثية كذلك أن تحسين الاتجاهات السلبية للأطر العاملة بالمدرسة اتجاه الدمج، يؤثر على أدائهم، وأن مواقفهم غير المبالية أو السلبية يمكن أن يكون لها تأثير سلبي على المتعلمين ذوي الإعاقة، وهذا يجعلهم يشعرون بالاغتراب والضيق

وخصائص ومقومات ظاهرة معينة تحديدا كميًا ونوعيًا [4]، حيث يعتبر المنهج المناسب لهذه الدراسة. إذ أساس هذا المنهج هو جمع البيانات الخاصة بموضوع الدراسة وترجمتها إلى إحصائيات تتضمن أرقامًا ونسبًا مئوية، ثم تحويلها إلى معطيات كمية بغية تحليلها ومقارنتها بنتائج الدراسات في الموضوع واستخلاص مجموعة من الاستنتاجات والتوصيات التي تساعد على تحقيق المراد.

(2) أداة الدراسة: تعتمد الدراسة على استبيانات موجهة إلى الأطر الإدارية والأطر التربوية، لقياس درجة نجاح برنامج التربية الدامجة في إدماج الأطفال في وضعية إعاقة المسجلين بمؤسسات التعليم الابتدائي التابعة لجهة الدار البيضاء-سطات "نموذجًا" في تحسين تكوينهم وتنمية مهاراتهم الحياتية والاجتماعية والتواصلية تكريسًا لمبدأ المساواة وتكافؤ الفرص. تتضمن الاستبيانات 20 سؤالًا موزعة على البعدين (البعد المؤسسي مؤلف من عشرة أسئلة تركز على آليات المؤسساتية لتنزيل برنامج التربية الدامجة بالمؤسسات التعليمية، البعد البيداغوجي والتربوي يتألف من عشرة أسئلة تركز على أنماط المعالجة البيداغوجية الصفية والأنشطة التربوية لدمج الأطفال في وضعية إعاقة لتحسين في تحسين تكوينهم وتنمية مهاراتهم الحياتية والاجتماعية والتواصلية).

(3) مجتمع وعينة الدراسة:

مجتمع الدراسة [5]: يتألف مجتمع الدراسة من المتعلمين والمتعلمين في وضعية إعاقة المسجلين بمؤسسات التعليم الابتدائي التابعة للأكاديمية الجهوية الدار البيضاء-سطات؛ واللذين يبلغ عددهم حسب إحصائيات الأكاديمية لسنة 2022 (7648)، وتضم الدراسة كذلك الأطر الإدارية والتربوية التي تشرف على تأهيل وتدريب هؤلاء المتعلمين.

عينة الدراسة [6]: كل المتعلمين والمتعلمين في وضعية إعاقة المسجلين بمؤسسات التعليم الابتدائي التابعة لمديرتي الجديدة وسيدي بنور، بالإضافة إلى الأطر الإدارية والتربوية العاملة بها. وتغطي فترة هذه الدراسة الموسمين الدراسيين: 2020/2021 - 2021/2022

ما الاكراهات والصعوبات التي تعرقل تنزيل مشروع التربية الدامجة بمؤسسات التعليم الابتدائي التابعة لجهة الدار البيضاء-سطات "نموذجًا" حسب الأطر الادارية والتربوية؟

II- أهمية وأهداف الدراسة

تتجلى أهمية الدراسة في كونها تعالج واقع تعليم وتربية أطفال في وضعية إعاقة، وهي وضعية خاصة تستلزم تظافر كافة الجهود لتذليل الصعاب حتى تتمكن هذه الفئة من ضمان حقها في التعليم والتأهيل إلى جانب أقرانها كما حددتها المرجعيات التشريعية والتنظيمية الوطنية والدولية، وبالتالي نسعى إلى تقييم واقع الانتقال من تجربة أقسام الإدماج المدرسي إلى أقسام التربية الدامجة بمؤسسات التعليم الابتدائي التابعة لجهة الدار البيضاء-سطات خاصة منذ اعطاء انطلاقته من الموسم الدراسي 2020/2019، عبر مجموعة من الأهداف نجملها في مايلي:

التعرف على واقع الانتقال من تجربة أقسام الإدماج المدرسي إلى أقسام التربية الدامجة بمؤسسات التعليم الابتدائي التابعة لجهة الدار البيضاء-سطات منذ اعطاء انطلاقته من الموسم الدراسي 2020/2019؟

تحديد درجة نجاح برنامج التربية الدامجة في إدماج الأطفال في وضعية إعاقة، المسجلين بمؤسسات التعليم الابتدائي التابعة لجهة الدار البيضاء-سطات "نموذجًا" في تحسين تكوينهم وتنمية مهاراتهم الحياتية والاجتماعية والتواصلية تكريسًا لمبدأ المساواة وتكافؤ الفرص منذ اعطاء انطلاقته من الموسم الدراسي 2020/2019؟

تحديد ما الاكراهات والصعوبات التي تعرقل تنزيل مشروع التربية الدامجة بمؤسسات التعليم الابتدائي التابعة لجهة الدار البيضاء-سطات "نموذجًا" حسب الأطر الادارية والتربوية؟

III- منهجية الدراسة وأدوات الدراسة

(1) منهجية الدراسة: تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي الذي يهدف إلى تحديد سمات وصفات

الإطار النظري

(4) التربية الدامجة:

تعرف منظمة اليونسكو التربية الدامجة بأنها: "تربية مبنية على حق الجميع في تربية ذات جودة تستجيب لحاجات التعلم الأساسية، وتثري وجود المتعلمين. ولأنها تتمحور بالخصوص حول الفئات الهشة، فهي تحاول أن تطور بالكامل إمكانات كل فرد [7]، كما تعرفها منظمة الإعاقة الدولية بأنها نظاما تربويا يأخذ بعين الاعتبار في مجال التعليم والتعلم الاحتياجات الخاصة لكل لأطفال واليا فاعين الموجودين في وضعية تهميش وهشاشة بمن فيهم الأطفال في وضعية إعاقة [8] وحسب اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة 2006، الدمج عامة، سيرورة شاملة، الهدف منها إنهاء كل أشكال التمييز أيا كان أساسه (فردياً، اجتماعياً، اقتصادياً، دينياً، لغوياً، ثقافياً، مجالياً، بما في ذلك التمييز على أساس الجنس أو النوع). وبخصوص الأشخاص في وضعية إعاقة، فالدمج يعني استبعاد «التمييز أو التقييد على أساس الإعاقة»، الذي يكون غرضه أو أثره إضعاف أو إحباط الاعتراف بكافة حقوق الإنسان والحريات الأساسية أو التمتع بها أو ممارستها، على قدم المساواة مع الآخرين، في الميادين السياسية أو الاقتصادية أو الاجتماعية أو الثقافية أو المدنية أو الاعتبارية أو أي ميدان آخر. ويشمل هذا الاستبعاد جميع أشكال التمييز، بما في ذلك الحرمان من ترتيبات تيسيرية معقولة [9]. ومما سبق يتبين لنا:

أن التربية الدامجة: ترمي إلى إدماج الأطفال في وضعية إعاقة في أقسام عادية مع أقرانهم تحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص، ونبذ كل أشكال التمييز. أن التربية الدامجة: تضمن للأطفال في وضعية إعاقة الحق في الاندماج داخل فضاء المؤسسة، والتمتع بجميع الامتيازات التي يستفيد منها أقرانهم. أن التربية الدامجة: مبنية على حق الجميع في تربية ذات جودة تستجيب لحاجات التعلم الأساسية، وتخدم أهداف التربية للجميع وتضمن الإنصاف والمساواة في التعلم.

يبين الجدول 1 عينة الدراسة حسب مديرية الجديدة ومديرية سيدي بنور:

المجموع	المجموع	عدد التلاميذ في
209	مهم	وضعية إعاقة
54	الإناث	
36	التوحد	
48	ذهنية	إعاقة
0	العمى	الشلل
10	سعيدة	إعاقة
47	بصرية	إعاقة
21	حركية	إعاقة
38	التعلم	اضطرابات
0	أخرى	إعاقات
48	الإدارة	عدد
65	التربية	عدد

الجدول 1. عينة الدراسة بمؤسسات التعليم الابتدائي التابعة لمديرية الجديدة

المجموع	المجموع	عدد التلاميذ في
139	مهم	وضعية إعاقة
48	الإناث	
14	التوحد	
38	ذهنية	إعاقة
2	العمى	الشلل
5	سعيدة	إعاقة
12	بصرية	إعاقة
11	حركية	إعاقة
35	التعلم	اضطرابات
21	أخرى	إعاقات
31	الإدارة	عدد
45	التربية	عدد

الجدول 2. عينة الدراسة بمؤسسات التعليم الابتدائي التابعة لمديرية سيدي بنور

(5) مميزات التربية الدامجة:

من أبرز مميزات التربية الدامجة: [10]

- تقر بأن جميع الأطفال يستطيعون أن يتعلموا؛
- تعترف بوجود الاختلافات بين الأطفال وتحترمها؛
- تستهدف ضمان المساواة في الحقوق؛
- تتيح للأطفال في وضعية إعاقة، أو بدونها، أن يتعلموا جماعيا؛
- تتيح للبنيات وللنظم وطرق التربية الاستجابة لاحتياجات جميع الأطفال؛
- تأخذ بعين الاعتبار الاحتياجات الفردية لجميع الأطفال؛
- تندرج ضمن استراتيجية موسعة للارتقاء بمجتمع دامج؛
- تشكل سيروية دينامية تتطور بكيفية مستمرة؛
- ضرورية للوصول إلى تربية ذات جودة للجميع

(6) مبادئ التربية الدامجة:

ترتكز التربية الدامجة على خمس مبادئ أساسية:

[11]

- مبدأ المدرسة للجميع
- مبدأ الحق في جودة التعلم
- مبدأ الانصاف
- مبدأ تكييف التعلم لا تكييف المتعلم
- مبدأ المراهنة على الوساطة الاجتماعية

(7) أهداف برنامج التربية الدامجة

تهدف التربية الدامجة حسب القرار الوزاري 047/19 إلى تمكين كافة الأطفال في وضعية الإعاقة من الالتحاق بمؤسسات التربية والتعليم التي يرتادها أقرانهم، والتعلم ضمن نفس البيئة المدرسية التي توفر لهم شروط النجاح، من خلال تكييف التعليمات وطرائق وتقنيات العمل مع قدراتهم وخصوصيات كل صنف من أصناف الإعاقة، فضلا عن توفير التأهيل المواكب لهم في فضاءات متخصصة يرتادها المتعلم (ة) حسب برمجة زمنية وفق مشروعه البيداغوجي الفردي [12].

(8) آليات تنزيل برنامج التربية الدامجة في

المؤسسات التعليمية

إن تبني مشروع التربية الدامجة استدعى وضع خطة محكمة دراسة لكل الحاجيات التي يتطلبها المتعلمون والمتعلمات في وضعية إعاقة حسب أنواعها واختلافها، فكان لزاما أن أعدت الوزارة الممثلة في مديرية المناهج والبرامج هندسة منهجية لفائدة هؤلاء المتعلمين. وحتى لا يبقى هذا المشروع حبيس الرفوف وليفي بغرضه حددت الوزارة آليات للتنزيل وذلك عبر العديد من المحددات الإدارية والتنظيمية وكذا التربية والسيكوبيداغوجية والبيداغوجية للهندسة المنهجية، نجملها في مايلي:

- إصدار القرار الوزاري 047/19 والعديد من المذكرات التنظيمية؛
- إعداد العدة الكاملة من الدلائل الخاصة بالبرنامج؛
- اعتماد مشروع المؤسسة الدامج؛
- مشروع القسم الدامج؛
- المشروع البيداغوجي الفردي للمتعلم

(9) المفاهيم المرتبطة بالتربية الدامجة

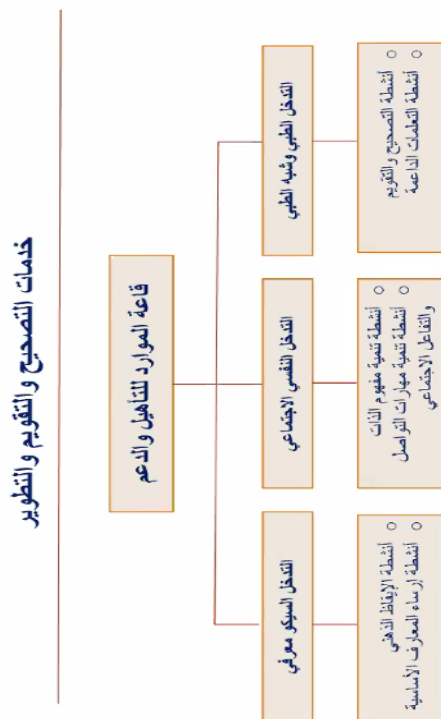
◆ المؤسسة الدامجة:

إن مدرسة ذات مشروع دامج هي مدرسة كل أقسامها منفتحة على استقبال أطفال ذوي احتياجات خاصة، وليست مؤسسة تجمع الأطفال في وضعية إعاقة ضمن قسم واحد يكون هاجسه الأساسي هو حراستهم، أو في أحسن الأحوال محاولة إكسابهم تعلمات بسيطة قد لا تساعد على تطوير إمكاناتهم غير الموظفة [3]

◆ مشروع القسم الدامج:

إن القسم الدامج هو فضاء مدرسي يمكن أن يتضمن طفلا أو أكثر لديه حاجيات خاصة. يكون هذا الطفل من حقه الاستفادة من نفس العرض المقدم لباقي زملائه «العاديين»، لكن بصيغة متكيفة مع قدراته وبطرق وتقنيات تراعي طبيعة إعاقته [3]

يتضمن مشروع القسم الدامج مجموعة من الأنشطة التعليمية المبرمجة لفائدة المتعلمين بصفة



محددة وهو تركيب لمشاريع مجموعات فئات المتعلمين ذوي الاحتياجات والقدرات المتفاوتة والمتقاربة وهذه الأخيرة بدورها ليست سوى تركيب للمشاريع البيداغوجية الفردية لأفراد المجموعة.

◆ خصائص تدبير مشروع القسم الدامج:

- الملاءمة؛
- القابلية للتعديل والتطوير؛
- التدرج؛
- التفاوت والتنوع؛
- المرونة.

◆ المشروع البيداغوجي الفردي PPI :

المشروع البيداغوجي الفردي يتعلق بالهندسة والبرمجة السيكوبيداغوجية والديداكتيكية للتعلمات والاكتسابات الخاصة بكل طفل في وضعية إعاقة، كحالة فردية ضمن مجموع تلاميذ القسم، وفي إطار الهندسة المنهجية الرسمية المعتمدة مدرسيا. هذا المشروع يبنى على أساس مجموعة من الخطوات التنظيمية والإدارية والإجراءات التربوية والبيداغوجية والديداكتيكية، بتنسيق تام بين إدارة المؤسسة، والمفتش التربوي، والمدرس(ة)، والفريق متعدد الاختصاصات، والأسرة وجمعيات المجتمع المدني [3]

يعتبر المشروع البيداغوجي الفردي في معناه العام، أداة لمساعدة المدرس (ة) على تفريد مقارباته وطرائقه المستعملة، كي يَمَكّن كل متعلم(ة) من تطوير تعلماته، ومن ثم تحقيق الدمج المدرسي. ويتضمن أنشطة عملية ملموسة يشرف عليها المدرس (ة)، إلى جانب الأطراف الأخرى المعنية بتمدرس المتعلم(ة)، من مدير المؤسسة، والآباء، والأشخاص الآخرين المعنيين. [11]

◆ قاعة الموارد للتأهيل والدعم [12] :

تحدث قاعة الموارد للتأهيل والدعم بمؤسسة التربية والتعليم الدامجة، وتتوزع أنشطتها إلى ثلاثة مجالات كبرى يرتبط تنوع نشاطها بحسب الإمكانيات المادية والأطر المشتركة ونوعية الشراكة المبرمة.

H- نتائج الدراسة

(10) النتائج المتعلقة بالبعد المؤسسي:

يبين الجدول 3 آراء الأطر الإدارية حول تنزيل اليات

التربية الدامجة كما حددت بالقرار الوزاري 19/047

الإجابة "لا"	الإجابة "نعم"	العبارة
27,3%	59,7%	إدراج التربية الدامجة ضمن مشروع المؤسسة المندمج
86,1%	13,9%	عقد شراكة مع إحدى الجمعيات النشطة في هذا المجال؟
80,6%	19,4%	فريق طبي أو شبه طبي لمتابعة الأطفال التلاميذ في وضعية إعاقة؟
88,9%	11,1%	يتلقى هؤلاء الأطفال تكويناً أو دعماً خارج المؤسسة
61,8%	38,2%	المتابعة الطبية للمتعلمين المدمجين
50%	50%	توفرهم على الملف الطبية
58%	42%	تقبل الأطر التربوية لفكرة الدمج
93,6%	6,4%	تكوين الأساتذة في برنامج التربية الدامجة
37,5%	62,5%	تأهيل المؤسسة بقاعات الموارد للتأهيل والدعم، المرافق الصحية المناسبة و بالولوجيات

المصادر. كما أشارت النتائج رغبة أولياء الأمور بحضور برامج تدريبية حول الدمج الشامل [15]

كما ان المناخ المدرسي السليم والاتجاهات والمواقف الإيجابية للأطر الإدارية والأطر التربوية واستفادتهم من التكوين حول الدمج يساهم في تسريع وتير تنزيل برنامج التربية الدامجة وهذا ماكدته مجموعة من الدراسات

فدراسة (Beyene y Tizazu, 2011) [16]. ودراسة مارشيس (marchesi,1995) [17] توضح أن تكوين للمعلمين، وتحسين الاتجاهات السلبية للمعلمين تجاه الدمج، يؤثر على أدائهم، والمواقف غير المبالية أو السلبية للمعلمين يمكن أن يكون لها تأثير سلبي على الطلاب ذوي الإعاقة، وهذا يجعلهم يشعرون بالاغتراب والضيق النفسي الاجتماعي، وشعورهم بأنهم "أقل" بسبب اعاقتهم. ودراسة الفاريس كاستيو وفيرنانديز (Alvarez, C. Buenestado, F,2015) [18] وجنى وزملائه [19] 1995 JANNY et al حول اتجاهات المعلمين نحو دمج المعاقين بصريا وانطباعاتهم نحو عملية الدمج، وتبين أن المعلمين ذوي الخبرة المباشرة أو غير المباشرة بالمعاقين بصريا هم أكثر تقبلا ولديهم نظرة إيجابية نحو الدمج بالمقارنة مع عديدي الخبرة.

وفي دراسة لتقييم مشروع الدمج في إسبانيا والذي بدأ تطبيق في عام 1985م، أشار مارشيس (marchesi,1995) [17] إلى أن المشروع هدف إلى السماح للطلبة الذين يلتحقون بالمدارس الخاصة ليكونوا مندمجين ضمن المدارس العامة ومساعدتهم في تطوير قدراتهم التعليمية، إضافة إلى تمكين المدارس العامة من خلال المساعدة والتسهيلات الإضافية من تنفيذ المشروع والتعامل مع المشكلات التي قد يعاني منها ما نسبته 15% من الطلبة فيها، وقد شملت الدراسة عددا كبيرا من المعلمين والمعلمات ممن شاركوا في تربية الأطفال داخل المدرسة العامة وكان عددهم (2193) معلم ومعلمة، ومن خلال استبان وزعت عليهم أجاب 51,1% منهم بأن اتجاهاتهم نحو الدمج تحسنت خلال الثلاث سنوات

الجدول 3. الأوزان النسبية لأراء الأطر الإدارية حول تنزيل اليات التربية الدامجة بمؤسسات التعليم الابتدائي التابعة لمديرتي الجديدة وسيدي بنور

بناء على ما تقدم من معطيات إحصائية مثبتة من خلال أجوبة السادة أطر الإدارية يتضح أنه هناك تقدما مهما في تنزيل برنامج التربية الدامجة عبر:

- اعتماد مشروع المؤسسة الدامج في بعض المؤسسات ولو بشكل جزئي وتدرجي؛
- الشروع في برامج التكوينات للأطر الإدارية والتربوية؛
- إبرام شراكات مع شركاء فاعلين في مجال الإعاقة [13]؛
- تأهيل قاعات الموارد للتأهيل والدعم؛
- دراسة ملفات المتعلمات والمتعلمين في وضعية إعاقة من قبل لجنة مختصة كما هو محدد في القرار الوزاري 047 / 19 : [11]
- توفر التلاميذ والتلميذات على الملف الطبي؛
- متابعة المتعلمات والمتعلمين في وضعية إعاقة من طرف فريق طبي أو شبه طبي؛
- تيسير سبل الولوج لمرافق المؤسسة التعليمية من ولوجيات ومرافق صحية [14].

فتنزيل اليات التربية الدامجة يساهم في إنجاح مشروع التربية الدامجة بالمؤسسة التعليمية مما يحفز الأمهات والآباء والأولياء بالحاق ابنائهم في وضعية إعاقة بمؤسسات التعليم العمومي وتغيير التمثلات والاتجاهات السلبية لديهم. وقد ناقشت مجموعة من الدراسات اتجاهات الأمهات والآباء حول تغيير تمثلاتهم للدمج. وقد هدفت إحدى هذه الدراسات إلى التعرف على اتجاهات أولياء أمور ذوي صعوبات التعلم واضطراب ضعف الانتباه نحو الدمج الشامل لأطفالهم في المدارس العادية. وأشارت النتائج إلى أن بعض أولياء الأمور فضلوا عملية دمج أبنائهم مع أقرانهم العاديين؛ في حين أن البعض الآخر من أولياء الأمور فضلوا الدمج الجزئي لأبنائهم من خلال الصفوف الخاصة الملحقة بالمدرسة أو غرفة

مستوى القدرات والاستجابات والسلوك التكيفي لدى الأطفال ذوي الإعاقة، كما تساهم في تعزيز ظهور علاقات اجتماعية إيجابية بينهم وبين أقرانهم. بالإضافة إلى ذلك، تؤدي هذه التجارب المشتركة إلى زيادة الخبرات الاجتماعية وتعزيز التواصل اللفظي لدى الطلاب ذوي الإعاقة، مما يؤدي إلى تعديل اتجاهاتهم وعاداتهم الاجتماعية -22-23]

21-20]

خاتمة

لقد تناولت هذه الدراسة برنامج التربية الدامجة بين سيورورات التصور وواقع التنزيل، حيث يتم الانتقال بالأطفال في وضعية إعاقة من أقسام الإدماج المدرسي إلى أقسام التربية الدامجة، البرنامج الذي كان لزاما إقراره بعد تجريب برامج التربية الخاصة والإدماج المدرسي التي لم ترق للمستوى المطلوب. فالدمج الذي يرمي إليه البرنامج هو الجمع بين التربية الخاصة والتربية العادية وضمهما في برنامج جديد يتيح للمتعلم في وضعية إعاقة تدمرسا ملائما.

لقد عملنا من خلال هذه الدراسة على تأسيس أرضية للبحث والدراسة حول ما يتعلق بتنزيل برنامج التربية الدامجة وواقع تدمرس الأطفال في وضعية إعاقة بمؤسسات التعليم الابتدائي التابعة لمديرتي الجديدة وسيدي بنور بجهة الدار البيضاء -سطات معتمدين في ذلك على استثمار المنهج الوصفي التحليلي الذي تتمثل أدواته في المقابلات المباشرة إضافة إلى الاستبيانات، حيث وجهت استمارات إلى الأطر الإدارية، الأطر التربوية والتي تمحورت حول تنزيل البرنامج وتحديد اتجاهات الأطر بالسلك الابتدائي وكيفية دمج الأطفال وتقييم الأداء، والخروج باستنتاجات.

من خلال تحليل المعطيات الإحصائية والاستبيانات خلصنا إلى النتائج التالية:

- سلاسة الانتقال من أقسام الإدماج المدرسي إلى أقسام التربية الدامجة تدريجيا؛
- سلوك تنزيل برنامج التربية الدامجة الطريق الصحيح؛

الأولى من التطبيق كما أكدت أن نجاح المشروع مرهون باستمرار الإدارة السياسية في تنفيذ المشروع وتوفير المصادر المالية الضرورية وقدرة السلطات التربوية على حفز واستشارة المعلمين تدريبهم

11) النتائج المتعلقة بالبعد البيداغوجي والتربوي:

يبين الجدول 4 آراء الأطر الإدارية والأطر التربوية حول آليات تنمية المهارات التربية الدامجة كما حددت بالقرار الوزاري 047/19

الإجابة "لا"	الإجابة "نعم"	العبارة
13,3%	86,7%	تنزيل أنماط المعالجة البيداغوجية المحددة بدليل الأساتذة
86,7%	86,7%	دمج الأطفال في وضعية إعاقة مع أقرانهم العاديين ساهم في تحسين مستواهم اللغوي والتواصلي
32,7%	67,3%	توجيه علاقات المتعلمين مع أقرانهم المدمجين
41%	59%	برنامج التربية الدامجة ضمن مشروع القسم
0%	100%	ادماج الأطفال في وضعية إعاقة في الأنشطة المندمجة بالمؤسسة التعليمية
0%	100%	تحسن المستوى النفسي للأطفال في وضعية إعاقة بعد الأنشطة المندمجة

الجدول 4. الأوزان النسبية لآراء الأطر الإدارية والأطر التربوية حول تنزيل آليات تحسين تكوين الأطفال في وضعية إعاقة وتنمية مهاراتهم الحياتية والاجتماعية والتواصلية بمؤسسات التعليم الابتدائي التابعة لمديرتي الجديدة وسيدي بنور

إن النسب المئوية التي أفرزتها نتائج الإجابات تبرز بوضوح قوة الأنشطة التربوية في دمج المتعلمات والمتعلمين في وضعية إعاقة في أقسام التربية الدامجة، انطلاقا من ولوج المؤسسة مرورا بالفصل الدراسي وتوطيد العلاقات بالزملاء المتعلمين والاستفادة من برنامج الحصص الدراسية وتحسين المستوى المعرفي وتنمية مهاراتهم الحياتية والاجتماعية والتواصلية. وقد أثبتت مجموعة من الدراسات فعالية بيئة التعليم في تحسين مستوى السلوك الاجتماعي للأطفال المدمجين مقارنة مع أولئك الملتحقين في مدارس للتربية الخاصة، حيث أظهرت أن مشاركة الأطفال ذوي الإعاقة في أنشطة مدرسية رياضية واجتماعية وفنية مشتركة مع أقرانهم الأصحاء تعزز من

- فعالية الأنشطة التربوية في دمج الأطفال في وضعية إعاقة؛
 - ضرورة التعبئة الشاملة للفاعلين في المنظومة التربوية والشركاء من أجل إنجاح البرنامج الوطني؛
 - تحسين مستوى التحصيل الدراسي للأطفال في وضعية إعاقة والاندماج في مجتمع المدرسة.
- ولا بد من الإشارة إلى أن نتائج هذا البحث تبقى نسبية وغير مطلقة، ولا يمكن تعميمها لعدم شموليتها للمجتمع ككل. وهي نسب قابلة للتغيير حسب ظروف الزمان والمكان، ولا يمكن القطع بها ونحن في بدايات التجربة. فالدراسة تحتاج إلى بضع سنوات من التحقق حتى يصل الباحث إلى نتائج شاملة تثبت فعالية التربية الدامجة أو تعثرها.
- المراجع:**
- [1] نعمة مصطفى رقبان. المهارات الحياتية وتأهيل المعاقين، الملتقى الثالث للمهارات الحياتية تحت شعار "صحتك بين يديك"، الإمارات العربية، (2006).
- [2] نعمتي عدنان أبو خيران وآخرون. الصعوبات التي تواجه دمج الطلبة ذوي الإعاقة في الصفوف العادية من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم، المجلة العربية للنشر العلمي، فلسطين، بيت لحم، (2019)، 13، 112-137.
- [3] الاطار المرجعي للهندسة المنهجية لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة "أقسام التربية الدامجة". 2017. مديرية المناهج، وزارة التربية الوطنية، المملكة المغربية.
- [4] ماثيو جيدير. منهجية البحث دليل الباحث المبتدئ في موضوعات البحث ورسائل الماجستير والدكتوراه، (2018)، 11
- [5] أسامة حسين باهي. مؤلف البحث التربوي: كيفية إعداده وكتابة تقريره العلمي، (2002).
- [6] عادل امرايطي وآخرون. العينة، مجلة الواحات للبحوث والدراسات التربوي، (2004)، 4.
- [7] التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة. دليل مديري المؤسسات التعليمية، مديرية المناهج، (2019)، وزارة التربية الوطنية، المملكة المغربية.
- [8] مفكرة المديرين الجهويين والإقليميين للتربية والتكوين. (2019). مديرية المناهج، (2019)، وزارة التربية الوطنية، المملكة المغربية.
- [9] اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. (2006)، المادة 2.
- [10] دليل تكوين المعلمين في التربية الدامجة. وزارة التربية الوطنية ومحو الأمية -بوركينا فاسو، (2012).
- [11] التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة. دليل المدرسين، مديرية المناهج، (2019)، وزارة التربية الوطنية، المملكة المغربية.
- [12] القرار الوزاري 047. التربية الدامجة للتلميذات والتلاميذ في وضعية إعاقة، (2019).
- [13] المذكرة الوزارية 039. تفعيل الشراكات المبرمة بين الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين وجمعيات المجتمع المدني في مجال تمدرس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، (2014).
- [14] قانون الولوجيات 10 (2003).
- [15] Elkins, J., Kraayenoord, Ch., Jobling, A.. Attitudes des parents à l'égard de l'inclusion de leurs enfants ayant des besoins spéciaux. Journal de recherche sur les besoins éducatifs spéciaux, (2003), 3(2), 122-129
- [16] Beyene, G., Tizazu, Y.. Attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation inclusive en Éthiopie. Ethiopian Journal of Education and Sciences, (2011), 6(1), 89-96-
- [17] Marchesi, A. Poject for Integratin of pupils with Special Needs in Spain. European Journal of Special Needs Educaion, (1995), 1(2), 125-133.
- [18] Alvarez, C., Buenestado, F.. Prédictors des attitudes envers l'inclusion des élèves ayant des

besoins éducatifs spéciaux chez les futurs professionnels de l'éducation. Revue Complutense de Education, (2015), 26(3), 627-645

[19] Janny, R.. Intégration des élèves présentant des handicaps modérés et sévères dans les classes d'enseignement général. Journal exceptional children, (1995), 5, 425-439

[20] نايفة الشويكي. المهارات الانتقالية اللازمة لالتحاق أطفال الروضة المكفوفين بالمدرسة الابتدائية بالأردن. مجلة كلية التربية، (2018)، 177، 217-256

[21] Driggers, S, H. La relation entre le comportement d'un enfant aveugle ou malvoyant du niveau primaire et l'acceptation sociale par ses pairs voyants., Dissertation abstracts international, (1983), 44 (04).

[22] Enell, N. The effects of regular classrooms integration for special education students with visual. Aditory physical and mental impairment. Journal special education, (1982), 34

[23] Kennedy, C., Shukla, S., Fryxell, D. Comparing the effects of educational placement on the social relationships of intermediate school students with severe disabilities. Exceptional Children, (1997), 64, 31-47

خلايا الإنصات والوساطة ودورها في التصدي للسلوكات المشينة بالوسط المدرسي: ظاهرة العنف نموذجاً

المصطفى المومن

مركز الدراسات في الدكتوراه: تكوين المغرب ومجالات إفريقيا والعالم العربي والإسلامي

جامعة مولاي سليمان، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، المغرب

Elmustapha.elmoumane@gmail.com

ملخص:

1- تقديم

لطالما نُظر إلى المؤسسات التعليمية بوصفها فضاء للتنشئة الاجتماعية، تتكامل فيه أدوار المدرسة والأسرة والمجتمع في تلقين مجموعة من المعارف والمهارات والقيم والسلوكات. غير أن هذه الصورة المثالية تخفي واقعا أكثر تعقيدا، إذ تسجل المؤسسات التعليمية المغربية في العقود الأخيرة تناميا مضطربا للسلوكات المشينة من قبيل العنف والتدخين وتعاطي المخدرات والتحرش الجنسي والغش واقتحام الفضاءات التربوية من طرف أجنب ومنحرفين إلى غير ذلك من السلوكات التي أصبحت تهدد مكونات هذا الفضاء التربوي.

هذا التنامي ليس مجرد أرقام عابرة؛ بل هو، كما يشير تقرير معهد الرباط للدراسات الاجتماعية (RSSI)، مؤشر على اختلال في التوازن المؤسسي والتواصلي⁸². فالعنف بالوسط المدرسي، وفق المقاربة التحليلية، لم يعد ظاهرة هامشية أو فردية، بل صار نتاج تراكمي لتفاعل عوامل متعددة: تربوية وأسرية واجتماعية وسياسية.

يتناول هذا المقال تنامي ظاهرة العنف بالوسط المدرسي في المغرب، من خلال التحليل النقدي لآليات التصدي المعتمدة، وفي مقدمتها خلايا الإنصات والوساطة. انطلاقاً من إشكالية مركزية حول مدى فعالية هذه الخلايا في الوقاية من العنف والتصدي له، في ظل إكراهات هيكلية تحد من تدخلاتها. وتعتمد الدراسة منهجية تحليل المضمون النقدي للوثائق الرسمية، ومقارنتها بمعطيات ميدانية صادرة عن دراسات مستقلة.

يخلص المقال إلى أن خلايا الإنصات والوساطة تشكل آلية ضرورية لكنها غير كافية، إذ تظل أقرب إلى الإنصات التقريري (الذي يكتفي بالتوثيق) منها إلى الإنصات التحويلي (الذي يُحدث تغييراً فعلياً). ولتجاوز هذه المعضلة، يقترح النموذج التكاملي المستلهم من تجربة كيبيك، القائم على هرم الوقاية بأربعة مستويات، مع إعادة تأهيل المتدخلين، وإدخال التواصل الإيجابي كآلية وقائية، وضمان استقلالية نسبية للخلايا لتتحول إلى أداة فعالة لإحداث تحول عميق في ثقافة الثقة والتواصل والاحترام المتبادل داخل المنظومة التربوية.

الكلمات المفتاحية: الإنصات-الإنصات التحويلي-التواصل الإيجابي-الوساطة-العنف بالوسط المدرسي.

الأمر، و91 مقابلة مع تلاميذ (54 في مؤسسات عمومية و37 في مؤسسة خصوصية)، إضافة إلى 25 مقابلة جماعية مع أساتذة. الدراسة متوفرة كذلك باللغة الفرنسية:

(RSSI) (2020). Prévenir les conflits et violences en milieu scolaire : L'importance de la communication positive

⁸² أفصبي (عز الدين)، الزرهوني (سلوى)، أهمية التواصل الإيجابي في التصدي للنزاعات والعنف داخل الأوساط المدرسي، معهد الرباط للدراسات الاجتماعية (RSSI)، العدد 5، مارس 2020، ص-ص 4-5 اعتمدت دراسة (RSSI، 2020) منهجية كيفية، شملت 7 مجموعات بؤرية مع التلاميذ، و3 مجموعات بؤرية مع الأساتذة، و3 مجموعات مع أولياء

في ظل الإكراهات الهيكلية والتواصلية والتكوينية الراهنة؟

وللإجابة عن هذه الإشكالية، تنطلق الدراسة من فرضيتين رئيسيتين:

الفرضية الأولى (وظيفية): تؤدي خلايا الإنصات والوساطة أدواراً إيجابية في معالجة حالات العنف، خاصة عندما تتوفر على موارد بشرية مدربة وفضاءات مناسبة.

الفرضية الثانية (نقدية): تعاني هذه الخلايا من محدوديات هيكلية (ضبابية الاختصاص، ضعف التكوين، هشاشة آليات الإحالة...) تحول دون تحولها إلى آلية وقائية استباقية، وتجعلها أقرب إلى الإنصات التقريري منه إلى الإنصات التحويلي*. وتعزز هذه الفرضية معطيات حديثة، منها أن 75.9% من الهيئة التدريسية لا تعرف منظومة "بوابة مرصد" المخصصة لتتبع حالات العنف⁸⁴، مما يشير إلى فجوة معرفية وتواصلية عميقة.

1-2 منهجية الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة منهجية تحليل المضمون النقدي لمجموعة من الوثائق الرسمية (الدلائل، المذكرات، التقارير) والدراسات الأكاديمية والتقييمية، مع مقارنتها بمعطيات ميدانية وردت في تقارير بحثية مستقلة (كدراسة المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، ودراسة معهد الرباط للدراسات الاجتماعية RSSI، وإحصائيات التضامن الجامعي المغربي، وتقارير اليونيسيف). ويهدف هذا المنهج إلى تجاوز القراءة الخطية للظاهرة نحو قراءة تركيبية تكشف التناقضات بين النصوص والممارسة.

2- إشكالية التعريف بين الشمولية والتبسيط

يعتبر العنف ظاهرة قد تبرز بمختلف المجالات الاجتماعية، وتهدد السلامة النفسية والصحية لمختلف شرائح المجتمع. وفي الآونة الأخيرة، عرفت هذه الظاهرة

وتكشف دراسة المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي (2023) بشراكة مع اليونيسيف⁸³، والتي شملت 260 مؤسسة تعليمية و13884 تلميذا وتلميذة، أن حوالي 40% من المراهقين (13-15 سنة) أفادوا بأنهم وقعوا ضحايا للعنف في المدرسة، كما أن 12% من الأطفال يتعرضون للعقاب الجسدي على يد أساتذتهم، و11% على يد الموظفين الإداريين؛ وهذه الأرقام تحول الظاهرة من حالات معزولة إلى ظاهرة تهدد أسس المنظومة التربوية.

إن تنامي ظاهرة العنف بالفضاء المدرسي وامتداده ليشمل مختلف الأسلاك ومكونات مجتمع المؤسسة التعليمية، أصاب السور الرمزي للمؤسسة التعليمية بتشققات، نتيجة تسرب سلوكات خارجية وخارجة عن خصائص فضاءات التربية والتعليم. وهذا يطرح سؤالاً جوهرياً: كيف تحولت المدرسة من ملاذ للتربية على قيم التسامح والعيش المشترك إلى مسرح للعنف؟

الأكد أن المؤسسات التعليمية لا تتحمل وحدها وزر هذه الظاهرة، بل هي محصلة لتقصير تراكمي في السياسات العمومية، والأدوار الأسرية، والتحوليات القيمية التي يعرفها المجتمع المغربي. مما يتطلب مقاربة تشاركية وتنسيقاً بين مختلف الفاعلين والشركاء من أسر وجمعيات المجتمع المدني وباحثين ومختصين.

وهذا ما يجعل من الضروري دراسة آليات التصدي للعنف، وفي مقدمتها خلايا الإنصات والوساطة، ليس من منظور تقرير يكتفي بعرض مكوناتها، بل من منظور نقدي تحليلي يسلل فعاليتها الحقيقية.

1-1 إشكالية الدراسة وفرضياتها

ولتسليط الضوء على أدوار برامج الوقاية والعلاج التي تعتمد عليها هذه الخلايا في التصدي للعنف المدرسي، تنطلق الدراسة من الإشكالية التالية: إلى أي حد يمكن لخلايا الإنصات والوساطة أن تتحول من آلية لتدبير الحالات (رد الفعل) إلى آلية استباقية للوقاية من العنف،

⁸⁴ العنف في الوسط المدرسي، تقرير موضوعاتي، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2023

⁸³ العنف في الوسط المدرسي، تقرير موضوعاتي، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2023

تصنيف العنف وفق معايير موضوعية (ضرب، جرح، شتم) دون مراعاة كافية للأثر النفسي كما يتلقاه التلميذ. إن مفهوم العنف مفهوم مركب من حيث الأشكال والعواقب والمتدخلون، فهو نقيض للتربية، وإحدى المظاهر المشينة التي أصبحت تتفاقم داخل المؤسسات التعليمية وبمحيطها.⁸⁵

2-2 أشكال العنف بالوسط المدرسي

يتخذ العنف عدة أشكال مركبة ومتراصة: جسدي (ضرب، جرح، تعذيب، عقاب جسدي...)، نفسي (شتم، إهانة، تنمر، سخرية، تمييز، عقوبة كتابية، الطرد من الحصة، الحرمان من الاستراحة...)، جنسي (تلصص، تجسس، تحرش، استغلال، اغتصاب...)، ومادي (تخريب الفضائات المشتركة...).

وحسب منظمة الصحة، يشمل العنف ضد الأطفال جميع أشكال العنف ضد الأشخاص دون الثامنة عشرة، سواء كانت ارتكبت من الأبوين أو غيرهما من مقدمي الرعاية أو الأقران. ويؤثر التعرض للعنف في مرحلة الطفولة على التمتع بالصحة والعافية طوال العمر. وعند توجيه أي نوع من أنواع العنف ضد الفتيات بسبب نوعهم البيولوجي أو هويتهم الجسدية، فإنه يمكن أيضاً أن يشكل عنفا قائما على النوع.⁸⁶

وإذا كانت الدراسات التقليدية تميز بين العنف الجسدي والنفسي والجنسي والمادي، فإن المقاربات الحديثة (كالتي اعتمدتها الدراسة الكيبكية) تضيف تمييزاً أكثر دقة وهو القصد من العنف، كما يوضح الجدول التالي:

المعيار	النوع	الخصائص
حسب القصد	عدوانية استباقية	مخطط له مسبقاً، يهدف للسيطرة والهيمنة

تزايداً بالوسط المدرسي، مما يشكل خطراً على فئة الأطفال المتدربين خاصة، والأطر الإدارية والتربوية عامة. فما نقصد بالعنف؟ وما أشكاله وأسبابه ومخاطره؟

2-1 تعريف العنف

يعرف العنف، وفق التعاريف الكلاسيكية، بأنه استخدام متعمد للقوة البدنية أو السلطة، بالتهديد أو بالفعل، يؤدي إلى إلحاق ضرر جسدي أو نفسي. كما يعرف بأنه مجموع السلوكات الموجهة ضد الذات وضد الآخرين وضد الممتلكات والتي تهدد الصحة النفسية والجسدية للكائنات الحية.

وتعرف الأمم المتحدة العنف ضد الأطفال (2005) بأنه: كل أشكال العنف الجسدي، النفسي والاجتماعي المرتكبة في حق الطفل بما فيها التحرش، الإهمال، الاستغلال المباشر وغير المباشر الذي يمس بالكرامة والسلامة والنمو الجسدي والعقلي والوضع الاجتماعي للطفل.

يستنتج من هذه التعاريف أن العنف المدرسي يصنف ضمن السلوكيات الخارجة عن المألوف اجتماعياً ومدرسياً، مما يجعله سلوكاً مرفوضاً يؤثر سلباً على السير العادي للمؤسسة التربوية، ويؤدي إلى نتائج سلبية تتعلق بالتحصيل الدراسي للمتعلمين والفعل التربوي التعليمي عموماً.

هذه التعاريف، رغم أهميتها، تظل مجردة إذا لم توضع في سياقها المدرسي. فالعنف المدرسي يتميز بكونه سلوكاً غير مرغوب فيه، عدائياً وضاراً، يمس السلامة الجسدية أو النفسية أو الكرامة. غير أن ما يجعل هذا التعريف أكثر دقة هو تركيزه على التصور الذاتي للضحية، وليس فقط على نية الفاعل. وهذا بعد مهم غالباً ما يغيب في الدلائل الرسمية المغربية، التي تميل إلى

⁸⁶ <https://www.who.int/ar/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women>, consulté le 20-03-2026, à 09H30

⁸⁵ الدليل المرجعي لحقيبة تكوين المكونين والمثقفين والنظراء، وزارة التربية الوطنية بدعم من صندوق الأمم المتحدة للسكان، 2021، ص-ص. 123-

- نظرية التعلم الاجتماعي: وهي الأكثر رسوخاً، وترى أن العنف سلوك مكتسب عبر الملاحظة والمحاكاة، من الأسرة، الأقران، ووسائل الإعلام. إذ تشير دراسة التضامن الجامعي المغربي (2015) إلى أن 33% من حالات الاعتداء على الأساتذة سببها أولياء الأمور، مما يعكس انتقال أنماط العنف من المحيط الأسري إلى المدرسة. وفي السياق نفسه، تكشف دراسة المجلس الأعلى (2023) أن 12% من أساتذة التعليم الابتدائي و19% من أساتذة التعليم الإعدادي يلجؤون إلى العقاب الجسدي، مما يعني أن المدرسة نفسها تساهم في إعادة إنتاج العنف الذي تدعي محاربته.

- النظرية المؤسسية النقدية: وهي الأقل تداولاً في الخطاب الرسمي، وتركز على دور السياسات التعليمية والمذكرات الوزارية في تغذية العنف. وغالباً ما يطرح السؤال التالي: هل العنف المدرسي نتيجة لمذكرات وزارية تشجع المتعلم على ارتكاب العنف داخل الفصل الدراسي؟ في إشارة إلى نوع التدابير الإدارية والعقوبات التي تنص عليها هذه المذكرات؛ كما ينتقد الكثيرون "دليل مراكز رصد العنف" الذي ينظر للتلميذ على أنه الضحية والأستاذ هو الممارس الدائم للعنف، مما يضعف هيبة المدرس ويزيد من توتر العلاقة.

هذا التحليل النقدي يقودنا إلى استنتاج مفاده أن السياسات التعليمية، بدل أن تكون جزءاً من الحل، قد تكون في بعض جوانبها جزءاً من المشكلة.

2-4 عواقب العنف

أما بالنسبة لعواقب العنف بالفضاء المدرسي، فهي عديدة، نذكر منها:

- تأثيره العميق على الصحة النفسية والجسدية للطفل⁸⁷؛

رد فعل اندفاعي تجاه استفزاز	عدوانية تفاعلية	
مواجهة مكشوفة	مباشر (جسدي/لفظي)	حسب الوسيلة
إشاعات، تنمر رقعي،...	غير مباشر (اجتماعي/إلكتروني)	

هذا التمييز أساسي لفهم لماذا تفشل خلايا الإنصات أحياناً؛ فهي تُصمم للتعامل مع العدوانية التفاعلية، بينما تتطلب العدوانية الاستباقية تدخلاً أعمق يتجاوز قدرات الخلية. وهذا ما تهمله الدلائل المغربية الحالية، التي تعامل حالات العنف كأنها متجانسة، مما يضعف فعالية التدخلات.

2-3 أسباب العنف ونماذج التفسيرية

يمكن تقسيم الأسباب الرئيسة للعنف إلى نوعين:

- أسباب داخلية: غياب التواصل، عدم ملائمة النموذج البيداغوجي لحاجيات المتعلمين، ضعف تكوين الأساتذة في مجال التشريع وحقوق الطفل، الاكتظاظ...

- أسباب خارجية: ذات طابع سوسيو-اقتصادي: الوضعية الاقتصادية للأسر، ضعف التأطير العائلي، المشاكل الاجتماعية، التأثير السلبي للإعلام ووسائل التواصل...

ومن النظريات المفسرة للعنف المدرسي، نذكر:

- النظرية البيولوجية (الغريزية): ترى أن الإنسان ميال فطرياً للعنف. غير أن هذا التفسير يختزل ظاهرة معقدة في "غريزة"، ويتجاهل دور التنشئة والمحيط. وهو تفسير لا يحظى بقبول واسع في أدبيات العلوم الاجتماعية المعاصرة.

- نظرية الدافع العدواني: تؤكد أن العنف رد فعل للإحباط أو الإهانة. وهذا يفسر حالات العنف التفاعلي، خاصة لدى المراهقين، لكنه لا يفسر حالات التنمر المنهجي والمخطط.

⁸⁷ تقرير اليونيسيف، حول العنف ضد الأطفال المتمردين، 2019

- انعكاسات وخيمة على دماغ الطفل، مما يؤدي إلى حدوث اضطرابات جسدية واضطرابات مسببة للكآبة والانهيارات العصبية⁸⁸؛
 - تأثيره الصحي والنفسي على الأطر الإدارية والتربوية؛
 - تأثيره على سيرورة التعلم وتسببه في تدني المستوى التحصيلي للمتعلمين والتسبب في الفشل الدراسي والهدر المدرسي والانقطاع؛
 - تهديد بيئة التعلم بخلق جو مضطرب بين كافة المتدخلين في الفعل التعليمي التعليمي.
- وتشير دراسة RSSI إلى أن "مشاعر التلاميذ تصبح أكثر حدة مع تقدمهم في العمر أو في مستوى الدراسة"، حيث يتحدث غالبية المراهقين في الثانوي عن "التوتر والقلق والخوف" أو "التعب والضغط" بسبب الساعات التي يقضونها في المدرسة والشروط المحيطة بتلقي التعليمات. ويعبر الأساتذة بدورهم عن "ضعف مستوى الحماس والتحفيز لديهم مع تقدمهم في حياتهم المهنية"، مما يؤثر سلباً على مردودية التلاميذ والأساتذة ويعزز التوترات والعنف اللفظي والجسدي في بعض الأحيان.⁸⁹
- 2-5/ العنف من منظور قانوني**
- انسجاماً مع الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، تبنى المجتمع الدولي اتفاقية حقوق الطفل سنة 1989، وصادق عليها المغرب سنة 1993. تضم الاتفاقية 54 مادة، منها 41 متعلقة بحقوق الطفل (5 مواد عامة و36 مادة خاصة بالحقوق) و13 مادة متعلقة بأحكام التطبيق. ويمكن أن تصنف مواد الاتفاقية إلى أربع مجموعات كبرى من الحقوق:
- الحق في الحياة: يعنى على الخصوص بالجوانب المتعلقة بالصحة الجسدية والعقلية والتغذية؛
- الحق في النمو: يتطرق للجوانب المتعلقة بالتربية والتعليم وبشروط التفتح الأمثل للأطفال؛
 - الحق في الحماية: يتعلق بحماية جميع الأطفال، لاسيما فيما يرتبط بالجوانب القانونية وفي كل ما يعرض حياتهم ونموهم للتهديد؛
 - الحق في المشاركة والترفيه والراحة: يتعلق بجوانب حرية التعبير والتفكير وإشراك الطفل في كل القرارات التي تهمه، وكذا حقه في اللعب والترفيه بصفة عامة.
- كما يتضمن القانون الجنائي المغربي مقتضيات معززة لحماية الأطفال من كل أشكال العنف، بما فيها العنف بالوسط المدرسي. فالفصل 408 ينص على عقوبة لكل من تسبب في ضرب أو جرح طفل أقل من 15 سنة، أو تعمد حرمانه من التغذية أو العلاج مما يضر بصحته، أو ارتكب متعمداً أي عنف آخر. وتتضاعف العقوبة إذا كان الفاعل قريباً أو شخصاً له سلطة على الطفل أو يتكفل برعايته.
- إن المقاربة المبنية على احترام حقوق الطفل في النظام التعليمي تنطلق، من جهة، من مفهوم فلسفي يعتبر كل الفاعلين (أطفال، آباء، مدرسون، إداريون...) متساوين في الحقوق، ومن جهة أخرى، من مفهوم نفعي يسعى إلى السلم ويتجنب العنف وأعمال التخريب.
- 3- إجراءات وزارة التربية الوطنية: بين الطموح وفجوات التنفيذ**
- تلعب المدرسة دوراً محورياً في تربية الناشئة وغرس قيم المواطنة ورعاية تجذرها رعاية مستمرة لكي تثمر سلوكات حضارية رفيعة مبنية على قنوات واعية، معززة بالوعي بالدور الجوهري الذي تقوم به المؤسسة التربوية.⁹⁰ ومن مداخل منهاج التعليم بالمغرب، التربية على القيم وتنمية السلوك المدني وتعزيز قواعد العيش المشترك

⁹⁰ دليل مراكز رصد العنف بالوسط المدرسي، وزارة التربية الوطنية، 2012، ص. 6.

⁸⁸ العنف في الوسط المدرسي، تقرير موضوعاتي، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2023.

⁸⁹ معهد الرباط للدراسات الاجتماعية (RSSI)، أهمية التواصل الإيجابي...، م. س. ص. 10.

وتتميز هذه الاستراتيجية القطاعية للوقاية ومحاربة العنف، بكونها مندمجة مما يستدعي التنسيق بين كل القطاعات، وترتكز على مجموعة من التدابير والآليات للتصدي لتنامي ظاهرة العنف بالوسط المدرسي، ومن بين هذه الآليات إحداث خلايا للإنصات والوساطة بالمؤسسات التعليمية للتصدي لأي تهديد للصحة النفسية والجسدية للمتعلّمين والأطر الإدارية والتربوية.

3-2 البنيات المؤسساتية والدلائل التأسيسية

وفي سنة 2011، قامت الوزارة بإحداث بنيات مؤسساتية وظيفية تتضمن:

-مركز وطني لرصد العنف.

-مراكز جهوية وإقليمية.

-خلايا الإنصات والوساطة على مستوى المؤسسات.

-بنيات كان الهدف من إحداثها هو الوقاية ومناهضة العنف، ورصد حالات العنف وتكوين قاعدة معطيات ترسم خريطة العنف بالوسط المدرسي.⁹³

وفي سنة 2012 قامت وزارة التربية الوطنية بشراكة مع برنامج الأمم المتحدة لمحاربة داء السيدا، بإعداد ثلاث دلائل عملية في موضوع مناهضة العنف النوع الاجتماعي ومخاطر التعنفات الجنسية وفيروس السيدا، موجّهة لمنشطي ومنشطات الأنشطة التربوية، والمتقنين النظراء، تهدف إلى التصدي للعنف بالوسط المدرسي عن طريق أنشطة الحياة المدرسية، بتأهيل التلاميذ لمكافحته داخل وخارج الفضاء المدرسي، والعمل على جعل المؤسسة التربوية عاملاً من عوامل مواجهة العنف.⁹⁴

وفي سنة 2014 قامت الوزارة بإعداد حقيبة تكوينية للمكونين والمتقنين النظراء، بشراكة مع الأمم المتحدة، قصد تمكين الشباب والمراهقين من امتلاك

وتقدير الذات واحترام الآخر والحفاظ على الممتلكات العامة. ومنها الفضاءات المدرسية.

غير أنه خلال الآونة الأخيرة، أصبحت المؤسسات التعليمية تعيش حالات عنف خطيرة تترتب عنها انعكاسات سلبية وخيمة على المنحى التربوي من جهة، وتحدث أضراراً جسدية أو معنوية ونفسية للمتمدرس والأطر الإدارية والتربوية من جهة أخرى.

فتزايد العنف بالوسط المدرسي هو مؤشر على اختلال التوازن، سواء نتج عن الإثارة، أو الاستفزاز أو التسرع أو ضعف قوة الحجة... وهو رد فعل غير سوي له عواقب جسدية ونفسية شديدة على الضحية وعلى المعتنف أيضاً.⁹¹

3-1 الاستراتيجية الوطنية للوقاية من العنف

أمام ارتفاع حالات العنف والعنف المضاد بفضاءات المؤسسات التعليمية، قامت وزارة التربية الوطنية باتخاذ مجموعة من الإجراءات للتصدي لهذه الظاهرة. فمنذ سنة 2007، عملت الوزارة بدعم من مجموعة من الشركاء بما فيها الأمم المتحدة على إعداد استراتيجية وطنية⁹² للوقاية والحد من العنف ضد الأطفال المتدربين، تضمنت ستة محاور كبرى:

- تعزيز البنيات المؤسساتية؛
- تقوية قدرات الفاعلات والفاعلين؛
- تحسين وتعميم نظام التكفل وتتبع الأطفال ضحايا العنف داخل وخارج المؤسسة؛
- نشر ثقافة احترام حقوق الطفل؛
- الوقاية من العنف داخل وبمحيط المؤسسة التعميمية؛
- دعم نظام المعلومات والتتبع والتقييم.

⁹³ دليل مراكز رصد العنف بالوسط المدرسي، وزارة التربية الوطنية، 2012، ص. 26

⁹⁴ دليل مناهضة العنف النوع الاجتماعي ومخاطر التعنفات الجنسية وداء السيدا، مصوغة تكوين المنشطين، وزارة التربية الوطنية بدعم من صندوق الأمم المتحدة للسكان، 2012، ص. 6.

⁹¹ دليل مناهضة العنف بالوسط المدرسي كمدخل وقائي من التطرف العنيف، اللجنة الوطنية المغربية للتربية والعلوم والثقافة، 2017، ص. 2

⁹² الاستراتيجية القطاعية المندمجة للوقاية والحد من العنف ضد الأطفال المتدربين، وزارة التربية الوطنية، 2007، ص. 38.

والوساطة لتشمل أزيد من 8000 خلية على المستوى الوطني، مع التوجه نحو تعميمها على جميع المؤسسات التعليمية الابتدائية والثانويات الإعدادية والتأهيلية ومدارس الفرصة الثانية.

3-3 القراءة النقدية للإجراءات

إن هذه الإجراءات، رغم طابعها الطموح، تثير عدة إشكاليات نقدية:

أولاً: فجوة التنفيذ، تشير دراسة معهد الرباط للدراسات الاجتماعية (RSSI) إلى "وجود فجوة كبيرة بين النصوص والواقع على الأرض"، ف"خلايا الاستماع تعمل بشكل غير منتظم وغالباً بموارد بشرية متطوعين لم يتم تدريبهم على الأمر"⁹⁷. وتكشف دراسة المجلس الأعلى عن بعد آخر لهذه الفجوة، إذ أن 75.9% من الهيئة التدريسية لا تعرف منظومة "بوابة مرصد"، والغالبية العظمى من مديري المؤسسات لم يلجؤوا إلى هذه الآلية للإبلاغ عن حالات العنف⁹⁸. فكيف يمكن لآلية رصد لا يعرفها ثلاثة أرباع المعنيين أن تؤدي دورها في الوقاية والتدخل!

ثانياً: إشكالية التأهيل إذ يعتمد تفعيل الخلايا على تطوع أطر (أساتذة، حراس، مستشارون) دون تكوين مسبق في مهارات الإنصات والوساطة من قبيل مهارات الإنصات الفعال وآليات التدخل لحل الأزمات أو التعامل مع الصدمات النفسية. وهذا يتناقض مع ما تؤكدته الأدبيات التربوية من أن نجاح الإنصات "رهن بامتلاك المنصت لمجموعة من الكفايات" (دليل الوزارة، 2024)، كفايات يجب أن تعزز بتكوين مستمر وتطبيقي. وتشير المذكرة الوزارية 24-146 إلى ضرورة التمكين التدريجي لهذه الخلايا من مختصين اجتماعيين في الدعم الاجتماعي والنفسي للإشراف عليها، وهو اعتراف ضمني بأن الوضع الحالي يفتقر إلى هذا التأهيل.

مهارات حياتية، يواجهون بها الصعوبات والعوائق السلوكية والنفسية والمعرفية، التي يصادفونها خلال حياتهم، في مواضيع شتى ترتبط بمعيشهم في مجالات الحياة السليمة، والصحة الإنجابية، والصحة النفسية والعقلية، والتربية الجنسية، والوقاية من مخاطر الإدمان، والعنف المبني على النوع الاجتماعي، والتعنفات المنقولة جنسياً وفيرس فقدان المنة... وذلك باعتماد مقاربة التثقيف بالنظير.⁹⁵

كما ثم إعداد حقيبة تربوية شاملة في موضوع الوقاية ومناهضة العنف بالوسط المدرسي بدعم من صندوق الأمم المتحدة لرعاية الطفولة. وتتكون هذه الحقيبة التربوية من عدة وثائق موجهة إلى جميع المتدخلين في الشأن التربوي، وتروم التكوين والتحسيس والتوعية في موضوع الوقاية ومناهضة العنف، وهي:

- دليل المساطر: ويهدف إلى تعزيز الامتثال لاتفاقية حقوق الطفل وتوحيد إجراءات إحداث البنات الخاصة بالوقاية ومناهضة العنف بالوسط المدرسي، مع تحديد مواصفاتها وكذا المهام المنوطة بها؛
- دليل استعمال البوابة "مرصد": ويهدف إلى تعزيز نظام الرصد والتتبع لحالات العنف؛
- دليل التكوين الموجه للمسؤولين على خلايا الإنصات والوساطة؛
- عدة للتحسيس موجية للتلاميذ والأساتذة والمنشطين والآباء.⁹⁶

وفي سنة 2016، تم اعتماد منظومة معلوماتية "بوابة مرصد" لتجميع المعطيات. ثم صدرت دلائل عملية متعددة (2012، 2014، 2016) بدعم من الأمم المتحدة. وفي أبريل 2024، صدرت مذكرة وزارية جديدة (رقم 24-146) تؤكد على توسيع شبكة خلايا الإنصات

⁹⁷ (معهد الرباط للدراسات الاجتماعية (RSSI)، أهمية التواصل الإيجابي...، م. س. ص. 8.

⁹⁸ العنف في الوسط المدرسي، تقرير موضوعاتي، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2023، ص. 45.

⁹⁵ الدليل المرجعي لحقيبة تكوين المكونين والمثقفين والنظراء، وزارة التربية الوطنية بدعم من صندوق الأمم المتحدة للسكان، 2014، ص. 28-22.

⁹⁶ دليل التكوين في مجال الوقاية ومناهضة العنف بالوسط المدرسي، وزارة التربية الوطنية بدعم من صندوق الأمم المتحدة لرعاية الطفولة 2016، ص. 9.

المدرسي، حيث، يمكن أن يقوض علاقة التلميذ بالأستاذ ويمس بشروط ممارسة السلطة التربوية، وتضع الدراسة الأستاذ في "وضعية معقدة للغاية"، مطالباً بالتحكم في آن واحد في ضبط القسم وإدارة الوضعية.

- غياب المقاربة التواصلية الإيجابية: تركز المذكرات على "الحزم والتفاعل الفوري"، وهو منطق أمني/زجري أكثر منه تربوي. في المقابل، تشير دراسة RSI إلى أن "عدم كفاية التواصل وغياب المقاربة الإيجابية في التفاعلات التربوية يشكلان عاملين رئيسيين في تردي المناخ المدرسي"، وتقتترح إدخال التواصل الإيجابي كآلية وقائية، والذي يقوم على أربعة مبادئ:

- مراقبة الموقف دون أحكام؛
- التعبير عن المشاعر؛
- التعبير عن الاحتياجات؛
- وصياغة طلب محدد.

هذا النموذج، رغم فعاليته المثبتة، لا يزال غائبا عن الدلائل الرسمية.

4- خلايا الإنصات والوساطة: تحليل نقدي للأدوار والمحددات

يسعى مختلف المتدخلين في العملية التربوية بالمؤسسات التعليمية إلى جعل المتعلم محور المنظومة التربوية، وأمام تعرض فئات من المتعلمين لوضعية صعبة تحد من بلوغ الأهداف المنشودة، يصبح من الضروري التدخل بالإنصات لهم، للحد من تفاقم الوضع على شخصيتهم مما يعوق مساهمهم الدراسي.

وكما تم الإشارة إلى ذلك فمنذ سنة 2011، قامت الوزارة بإحداث بنيات مؤسساتية وظيفية تتضمن مركزاً وطنياً ومراكز جهوية وإقليمية وخلايا الإنصات والوساطة على مستوى المؤسسات التعليمية للوقاية ومناهضة العنف بالوسط المدرسي.¹⁰⁰

ثالثاً: تضارب الأدوار فكيف يمكن للأستاذ أن يكون في آن واحد مسؤولاً عن التقييم (يمنح النقط) ومنصتاً (محايداً وسرياً)؟ هذا التدخل يخلق إشكالية كبرى. حيث، أفاد تلاميذ بأنهم لا يشعرون بالحرية في التعبير وأن التفاعلات بين الأساتذة والتلاميذ تنقسم، في معظم الحالات، بعدم تناسق المشاركة اللفظية وأدوار الأستاذ والتلميذ. غالباً ما يتخذ التواصل في الفصل شكلاً تنازلياً ويُنظر إلى انتقاد الأستاذ أو الصراحة معه على أنها مساس بسلطته. ويعتقد غالبية التلاميذ أن الأستاذ يمكنه استخدام العلامة للانتقام من التلاميذ عندما يعبرون عن وجهات نظرهم.⁹⁹

علاوة على ذلك، غالباً ما يرتبط التواصل في الفصل أو مع الإدارة بالنظام. فغالبية التلاميذ يرون أن الأساتذة والإدارة يتبنون غالباً سلوكاً سلطوياً (أوامر، تهديدات، صراخ، ترهيب) لطلب القيام بأشياء أو لاحترام النظام الداخلي للمدرسة.

وهذا التناقض البنيوي يفسر لماذا لا يثق التلاميذ غالباً في خلايا الإنصات، ويعتبرونها امتداداً للسلطة التأديبية.

إن آليات التدخل تستند إلى عدة مذكرات وزارية، أبرزها المذكرة رقم 15-002 (2015) والمذكرة رقم 116-17 (2017). غير أن قراءة نقدية لهذه المذكرات، تكشف عن تناقضات:

- انتقاص هيبة المدرس: يرى بعض الباحثين أن هذه المذكرات "تنتقص من قيمة المدرس وتعتبره أصل المشكل. فدلّيل مراكز الرصد، كما ورد في النقد، ينظر إلى التلميذ على أنه الضحية والأستاذ هو الجالاد. هذا التصور الأحادي يضعف السلطة التربوية ويشجع التلاميذ على تحدي الأساتذة. مما يرفع حالات العنف الموجه ضد الهيئة التعليمية.

وتؤكد دراسة المجلس الأعلى (2023) أن العنف الموجه ضد الأساتذة يعتبر "الحد الأكثر خطورة" للعنف

¹⁰⁰ دليل مراكز رصد العنف بالوسط المدرسي، وزارة التربية الوطنية،

2012، ص. 26

⁹⁹ معهد الرباط للدراسات الاجتماعية (RSSI)، أهمية التواصل الإيجابي،...

م. س. ص. 9-10

4-1 خلايا الإنصات والوساطة: بين التعريف

الرسمي والممارسة

تعريف الوزارة خلية الإنصات بأنها مركز للاستماع والتواصل والتحسيس والمواكبة وتوجيه التلاميذ سواء الذين مورس عليهم العنف أو الذين يتسببون فيه. غير أن هذا التعريف يخلط بين وظائف متباينة: الإنصات (سلوك سلبي نسبي)، التوجيه (تدخل إرشادي)، الوساطة (تدخل لحل النزاع)، والتحسيس (عمل وقائي). هذا الخلط ينعكس على أداء الخلايا، حيث، لا يعرف أعضاؤها أحياناً أين تنتهي مهمة الإنصات وتبدأ مهمة الوساطة أو الإحالة.

يتدخل في تنسيق تدخلات خلايا الإنصات والوساطة مجموعة من الأطر الإدارية والتربوية نذكر منهم: أطر الدعم الاجتماعي والحراس العامون والمستشارون في التوجيه التربوي والأساتذة المتطوعون والأساتذة الرؤساء، مع إمكانية الانفتاح كلما دعت الضرورة على مختصين نفسيين وكذا جمعيات الآباء والأمهات وكل من يمكنه من تقديم إضافة وإفادة في مجال تدخله سواء خلال عمليات الإنصات أو خلال عمليات الوساطة.

4-2 مفهوم الإنصات

ثمة تمييز نظري مهم بين "السمع" (التقاط اللاإرادي للصوت)، و"الاستماع" (الإرادي)، و"الإنصات" (التركيز والتفاعل بكل الجوارح)، أي الإقبال العقلي والنفسي والجسدي والتفاعل الإيجابي مع المنصت إليه، أي تفاعل بالتعبير اللفظية المناسبة وبالجسد من خلال الإيماءات والتعاطف معه نفسياً. لكن هذا التفريق النظري لا يجد طريقه إلى التطبيق، فمعظم المتدخلين في الخلايا لم يتلقوا تكويناً في "الإنصات النشط" أو "الإنصات التعاطفي".

4-3 من الإنصات التقريري إلى الإنصات التحويلي

الإنصات التقريري: هو شكل من أشكال الإنصات يقتصر على تسجيل ما يقوله المتحدث وتدوينه أو تمريره

للجهات المعنية، دون أن يحدث تغييراً في وضعية المستمع أو في دينامية العلاقة. ويُستخدم غالباً في السياقات الإدارية والتقارير الرسمية.

الإنصات التحويلي: مفهوم طورته مدارس علم النفس الإنساني خاصة كارل روجرز Carl Rogers في كتابه "علاقة المساعدة والعلاج النفسي" La relation "d'aide et la psychothérapie" (1996) ثم طُوّر في سياقات الوساطة المدرسية بمقاطعة كيبيك. يُعرف الإنصات التحويلي بأنه "عملية تفاعلية عميقة لا يقتصر فيها المنصت على فهم ما يقوله المتحدث، بل يستخدم هذا الفهم كأداة لإحداث تغيير إيجابي في تصورات المتحدث وسلوكياته وعلاقاته". ويتطلب هذا النوع من الإنصات توفر خمس كفايات أساسية لدى المنصت: التعاطف (Empathie)، الحضور الكامل (Présence)، الحياد الإيجابي (Neutralité positive)، القدرة على إعادة الصياغة (Reformulation)، والقدرة على تمكين المتحدث من استعادة قوته الذاتية (Autonomisation).

وفي السياق المدرسي الكيبيكي (Ministère de l'Éducation du Québec، 2015)، يُستخدم الإنصات التحويلي كألية وقائية تهدف إلى تحويل علاقات القوة داخل المؤسسة التربوية إلى علاقات تواصل قائمة على الثقة والاحترام المتبادل، بدلاً من الاكتفاء بتسجيل حالات العنف وإحالتها.

لكن هذا التفريق النظري بين الإنصات التقريري والتحويلي لا يجد طريقه إلى التطبيق في السياق المغربي، فمعظم المتدخلين في الخلايا لم يتلقوا تكويناً في "الإنصات النشط" أو "الإنصات التعاطفي".

4-4 مفهوم الوساطة المدرسية

أما مفهوم الوساطة بشكل عام فهو يحيل على عملية تتعلق بالتدخل لحل حالات النزاعات من طرف شخص ثالث محايد يسعى الوسيط، وذلك بناء على طلب أطراف النزاع أو بعد موافقتهم. فالوسيط يكون دوره كميسر لهذه العملية.

- ترسيخ قيم المواطنة والسلوك المدني بالوسط المدرسي؛
- وعلى مستوى أخذ القرار، نجد مراكز الوقاية ومناهضة العنف بالوسط المدرسي كبنية وظيفية إدارية وتربوية، ضمن هياكل الوزارة على المستوى الإقليمي والجهوي والوطني، حيث، تضطلع هذه المراكز بالمهام التالية:¹⁰²
- تتبع حالات العنف؛
- وضع خرائط محلية وجهوية ووطنية حول العنف؛
- نشر تقارير دورية الحصيلة العنف؛
- إنجاز دراسات حول العنف بالتنسيق مع وحدات البحث بالجامعات والهيئات المهمة؛
- تقديم اقتراحات عملية وقابلة للتطبيق مستنبطة من نتائج البحوث التدخلية؛
- تقييم الإجراءات والتدابير المتخذة للوقاية من العنف؛
- تحديد الحاجيات في مجال التكوين؛
- ...

وسعيًا لتحقيق هذه الأهداف، يتم التنسيق مع القطاعات الحكومية المعنية (صحة، سلطات أمنية، نيابة عامة) ومع قطاعات أخرى عضوة بالمرصد الوطني لمحاربة العنف بالوسط المدرسي، كوزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية ومع منظمات وفعاليات المجتمع المدني.

كما تعمل خلايا الإنصات والوساطة على تعزيز تبني المقاربات التربوية للتصدي للعنف بالوسط المدرسي بالتحسيس والتوعية بخطورة الظاهرة بالشراكة مع كل الأطراف المعنية وذلك بعقد لقاءات وندوات وورشات

والوساطة المدرسية، بشكل خاص، تروم التدخل لحل مختلف أشكال الصراع والعنف بالوسط المدرسي لاستعادة التوازن والاستقرار في النسق المدرسي (الإدارة، الأطر التربوية، التلميذات والتلاميذ، الأمهات والآباء) والحفاظ على الأجواء التربوية الصحية من أجل تيسير عمليات التعليم والتعلم.

وتجدر الإشارة إلى أن الوسيط هو مدرس أو إطار تربوي أو إداري، وليس إخصائياً نفسياً أو مساعداً اجتماعياً أو رجل قانون، إذ توكل إليه مهمة القيام بدور الإنصات والوساطة في إطار مناهضة العنف بالفضاءات التربوية، ولا يمكنه تجاوز المهام المنوطة به في أي حالة من الحالات، والتي يجب أن تنحصر فقط في الإنصات والوساطة، إذ يمكن الاستعانة بذوي الاختصاص من خارج المؤسسة إن لزم الأمر ذلك.

ورغم التوسع الكمي لعدد خلايا الإنصات والوساطة إلى أكثر من 8000 خلية، يبقى السؤال حول مدى اقتران هذا التوسع الكمي بالتوسع النوعي لأدوار هذه الخلايا.

4-5 أهداف خلايا الإنصات والوساطة: بين

الطموح والواقع

تسعى وحدات الإنصات والوساطة داخل المؤسسات التعليمية إلى التصدي لأشكال العنف سواء ضد الذات أو ضد الآخرين، من خلال تحقيق مجموعة من العمليات، منها¹⁰¹:

- الاستقبال والإنصات وتوجيه التلاميذ؛
- إعداد دعم فردي أو جماعي من خلال المقابلات الفردية أو الجماعية؛
- تدبير الصراعات بين التلاميذ فيما بينهم وبينهم وبين الأطر الإدارية والتربوية؛
- المساهمة في محاربة كل السلوكات المشينة بالفضاءات التربوية؛

¹⁰² الدليل المسطري لمراكز الوقاية ومناهضة العنف بالوسط المدرسي، وزارة التربية الوطنية بدعم من صندوق الأمم المتحدة للرعاية الطفولة 2016، ص. 15-16

¹⁰¹ دليل المساطر في مجال حماية الطفولة: التوجيه والتدخل. خلايا الإنصات التوجيه بالمؤسسات التعليمية، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، 2024، ص. 11

اضطراب نفسي عميق)، إلى من وكيف تحال؟ الدليل الرسمي يتحدث عن "المصالح الصحية" و"المصالح الأمنية"، لكنه لا يحدد المساطر بدقة، مما يؤدي إلى تباطؤ في التدخل أو حتى إلى توقف الحالة عند حد الإنصات.

4-6 كفايات المنصت: بين النص والممارسة

تؤكد وزارة التربية الوطنية على ضرورة توفر المتدخلين في خلايا الإنصات على مميزات الاحتراف المهني في مجالات الإنصات والدعم والرعاية النفسية للتلاميذ¹⁰⁵. ويميز بين:

- الدافعية (رغبة حقيقية في التفاعل).
- الكفايات التقنية (تواصل فعال، تحليل سلوك، توظيف أدوات كالمقابلة والملاحظة).

إن نجاح عملية الإنصات رهين بامتلاك الشخص المنصت لمجموعة من الكفايات الضرورية مع توفره على عنصر الدافعية للقيام بعمله، والمقصود بالدافعية وجود رغبة حقيقية لدى المنصت للتفاعل فكرياً وعاطفياً وسلوكياً مع من ينصت إليهم، ومن من مميزات الصدق والحرية في التعامل مع المنصت إليهم بهدف التواصل وفهم الحاجات والرغبات والمشكلات والصعوبات التي يعانون منها، وفق شروط لازمة لتحقيق مغزى عملية الإنصات، منها:

- امتلاك تقنيات التواصل الفعال (اللفظي وغير اللفظي...):
- القدرة على استيعاب وفهم وتحليل وتفسير سلوك المنصت إليه (كلمات، نظرات، مواقف، تمثيلات، أحاسيس ومشاعر، وما لم يتمكن من قوله...؛
- القدرة على الاستخدام الفعال والناجح للعواطف وتوظيفها؛

وأنشطة لفائدة المتعلمين والمتعلمين والأطر الإدارية والتربوية وجميعيات الآباء والأمهات والأولياء. وتشجيع التلاميذ على المشاركة في أنشطة الحياة المدرسية التربوية والاجتماعية والثقافية والفنية والرياضية لتنمية إحساسهم بالانتماء لمؤسساتهم التعليمية وكذا بالمساهمة في توفير فضاء تربوي صحي وملائم للعملية التعليمية والتعلمية، وذلك باعتماد المقاربات البيداغوجية الحديثة التي نصت عليها مذكرة في موضوع التصدي للعنف والسلوكات المشينة بالوسط المدرسي¹⁰³.

كما تقوم خلايا الإنصات والوساطة في إطار تنفيذ برنامجها التحسيسية بالمساهمة في تفعيل وتطوير مختلف الآليات التنظيمية والسلطة التربوية للمؤسسة والتي من شأنها المساهمة في التربية على التعاقد والسلم والحوار من أنظمة داخلية للمؤسسات، ومذكرات، تنظيمية، وانتخاب ممثلي التلاميذ، ودعم آليات تدبير النزاعات من خلال تفعيل التشريعات في إطار مجالس المؤسسة و على تفعيل دور جمعيات أمهات وآباء أولياء التلميذ من خلال تحسيس الأسر والتواصل معهم بشكل مباشر ودائم وحتى تتم معالجة كل حالة في إطار تربوي بما يضمن استمرار السير العادي لتدريس التلاميذ والتلميذات¹⁰⁴.

غير أن هذه الأهداف تثير عدة إشكاليات:

- تعدد الأهداف مقابل نقص في الموارد، فكيف يمكن لخلية تتكون من متطوعين، دون تكوين، ودون فضاءات مجهزة. أن تحقق كل هذه الأهداف؟
- غياب الاستقلالية حيث، تعمل الخلية تحت سلطة مدير المؤسسة، مما يطرح إشكالية الحياد. فكيف يمكن للتلميذ أن يثق بخلية قد يكون المنصت أو الجهة التي يتبع له "الإدارة" طرفاً في النزاع؟
- عدم وضوح آليات الإحالة، فعندما تتجاوز الحالة قدرة الخلية (مثل عنف جسدي خطير، أو

¹⁰⁵ دليل المساطر في مجال حماية الطفولة: التوجيه والتدخل. خلايا الإنصات التوجيه بالمؤسسات التعليمية، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، 2024، ص. 11-12.

¹⁰³ مذكرة في موضوع التصدي للعنف والسلوكات المشينة بالوسط المدرسي، عدد 002 - 15 بتاريخ 09 يناير 2015.

¹⁰⁴ مذكرة في موضوع التصدي للعنف بالوسط المدرسي، عدد 116 - 17 بتاريخ 07 نونبر 2017.

مفتقرة لتجهيزات تتماشى ومهام هذه الخلية وما تتطلبه مهامها من تجهيزات نوعية.

7-4 مسار معالجة حالات العنف بالوسط المدرسي

سنة 2016، تم اعتماد منظومة معلوماتية "بوابة مرصد" لتجميع واستثمار المؤشرات وإعداد تقارير سنوية عن حالات العنف. وتقييم حصيلة تدخل خلايا الإنصات والوساطة وباقي البنيات المحدثة.

يحدد الدليل الرسمي المسار الذي تمر منه حالات العنف المرصودة ثلاث محطات، قد تمر الحالة منها جميعها مسترسلة في الزمن، كما يمكن أن تتوقف عند إحداها¹⁰⁶، وهي:

1. المعالجة التربوية (على مستوى المؤسسة).
2. الإحالة على المصالح الصحية (في حالة أثر نفسي أو جسدي).
3. الإحالة على المصالح الأمنية (في حالة فعل إجرامي).

وتتم هذه المرحلة على مستوى المؤسسة التعليمية، بمعالجة حالات العنف التي تصنف بأنها سلوكيات لا تربوية، ويتم ذلك بتنسيق مع جمعية أمهات وآباء وأولياء أمور التلاميذ إن اقتضى الأمر ذلك، مع تسجيل الحالة بسجل خاص وبالبوابة المعلوماتية وإخبار المركز الإقليمي لرصد العنف بالوسط المدرسي.

ويتم اللجوء إلى هذه المرحلة الثانية في حالة تسجيل أثر نفسي أو جسدي على المعنف يتطلب إحالة المعني بالأمر على المصالح الصحية والنفسية المختصة قصد التكفل والمواكبة.

أما المرحلة الثالثة وهي المرحلة التي تستدعي حالة العنف المسجلة تدخل المصالح الأمنية، وذلك عندما تكون حالة العنف فعلاً إجرامياً يعاقب عليه القانون الجنائي من عنف جسدي أو تحرش أو اعتداء جنسي أو

- أن يشكل مصدراً للثقة والطمأنينة، حتى يتحدث المنصت إليه بحرية ويوضح بكل ما بداخله؛

التمكن من توظيف التقنيات والأدوات الممكن استعمالها لرصد وتقصي الحالات الصعبة: الملاحظة - المقابلة - الاستبيان - المجموعة البؤرية - صندوق الرسائل ...

بعد المقابلة، يصنف المنصت الحالة بناء على العوامل التي كانت سبباً فيها، حتى يسهل عليه إحالتها على الجهات المختصة والمعنية، وهذه العوامل تتوزع إلى:

- عوامل مرتبطة بنفسية التلميذ وطبيعة شخصيته (فقدان الثقة في النفس - عدم تقدير الذات - النظرة السلبية للواقع - الخوف من الفشل - التقييم السلبي للقدرات المعرفية والفكرية والمهارية - الضغط والخوف من المستقبل...).
- عوامل اجتماعية وعلائقية: الوسط العائلي والمحيط المدرسي...

- عوامل تربوية مرتبطة بوضعية المؤسسة التعليمية: الجو العام للقسم والمدرسة - العلاقات الفصلية - مضامين البرامج الدراسية والطرق البيداغوجية... لكن القراءة النقدية تطرح تساؤلاً: كيف يمكن لأساتذة مثقلين بأعباء تدريسية (أقسام مكتظة، برامج ثقيلة، تقويم مستمر) أن يمتلكوا هذه الكفايات دون تكوين مكثف وتفرغ كامل أو جزئي؟ إن تحميل الأستاذ مسؤولية الإنصات إضافة إلى تدريسه، دون تحصين قانوني ودون تحفيز مادي أو معنوي، هو وصفة مسبقة للقصور، أو على الأقل للاستجابة الشكلية والروتينية.

ومن جهة أخرى تشير المذكرة الوزارية 24-146 إلى ضرورة "تخصيص فضاءات ملائمة لاشتغالها وتزويدها بالوسائل اللوجستكية"، وهو الأمر الذي لا نجده في الواقع فأغلب المؤسسات لا تتوفر على فضاءات لاشتغال خلايا الإنصات، وإن خصصت بعض الفضاءات فهي

¹⁰⁶ دليل استعمال البوابة "مرصد" المصطلحات وآليات التفعيل، وزارة

التربية الوطنية، 2016، ص. 27.

5- نحو نموذج تكاملي: استلهام تجربة كيببيك

لتجاوز هذه الثغرات وتجويد عمل هذه الخلايا، نقترح الاستئناس بالنموذج الذي تتبناه مقاطعة كيببيك، مع ضرورة تكييفه مع خصوصيات المحلية.

5-1 مقارنة بين النموذجين

المقارنة بين النموذج المغربي والنموذج الكيببيكي، تظهر تمايزات جوهرية:

المعيار	النموذج المغربي	النموذج الكيببيكي (التكاملي)
فلسفة التدخل	رد الفعل (علاج الحالات بعد وقوعها)	الوقاية متعددة المستويات (هرم الوقاية)
مستويات التدخل	ثلاثة (تربوي، صحي، أممي)	أربعة (شامل، منتهى، مرشد، علاجي)
دور الخلايا	إنصات + إحالة	إنصات + وساطة + تقييم + إحالة
التأهيل	تطوعي، تكوين محدود	تدريب مستمر، مهني
التقييم	تقارير سنوية (كمية)	أدوات قياس (نوعية وكمية)

5-2 مفهوم التواصل الإيجابي

التواصل الإيجابي (Positive Communication) أو التواصل غير العنيف (Non-Violent Communication): مفهوم تطور في إطار علم النفس الإيجابي وعلم التواصل غير العنيف. تعرفه دراسة معهد الرباط للدراسات الاجتماعية نقلا عن مؤسس النظرية مارشال روزنبرغ. بأنه "اللغة والتفاعلات التي تعزز قدرتنا على العطاء بلطف وحث الآخرين ليريدوا فعل الشيء نفسه"¹⁰⁷ ويهدف إلى "فهم ما يثير النزاعات والعنف في سلوك البشر وخطابهم"، مع تعزيز "مواقف التفهم والاستماع الذي يلبي حاجات المحاورين". ويُعرف في السياق التربوي الكيببيكي بأنه مجموعة من المهارات

غيرها من الحالات التي تستوجب ترتيب مسؤوليات قانونية.

مثال تطبيقي: لنفترض تلميذاً تعرض للضرب من زميله، مما أدى إلى إصابة بسيطة وكدمات. وفق المسار الرسمي، ينبغي أولاً معالجة الحالة تربوياً داخل المؤسسة (محاولة صلح، استدعاء أولياء الأمور...). غير أن التجارب الميدانية تشير إلى أن بعض المديرين، خوفاً من المساءلة الإدارية، يضغطون على الضحية للتنازل عن حقه أو قبول الصلح الشكلي، بدلا من إحالة الحالة إلى المصالح الصحية أو الأمنية عند الاقتضاء. وهذا ما تؤكدته معطيات المجلس الأعلى (2023) التي تشير إلى أن بعض المديرين يرون أن التبليغ عن حالات العنف في مؤسساتهم يمكن أن يخلق لهم مشاكل (استفسارات من قبل الرؤساء التراتبيين، والتشكيك في كيفية تدبيرهم للمؤسسة)؛ مما يؤدي إلى التستر على حالات خطيرة.

8-4 الإشكاليات النقدية للمسار الرسمي

هذا التصنيف، رغم وضوحه، يثير إشكالية "المعالجة التربوية" كمرحلة أولى. فما معنى معالجة تربوية لحالة عنف جسدي؟ ألا يؤدي ذلك إلى التعايش مع الظاهرة بدلاً من معالجتها جذرياً؟ يتضارب هنا منطقتان: المنطق التربوي (الاحتواء والحل الودي) والمنطق القانوني (تطبيق القانون دون تهاون). كما أن الدليل الإجرائي لا يحدد بدقة متى تنتقل من الأول إلى الثاني، تاركاً سلطة التقدير لمدير المؤسسة، مما قد يؤدي إلى تضارب المعايير من مؤسسة إلى أخرى.

إضافة إلى عدم وضوح آليات التبليغ والإحالة، مما يؤدي إلى تباطؤ في التدخل أو حتى إلى توقف الحالة عند حد الإنصات. فأحيانا تضغط الجهة المنصته على الطرف المعتف للتنازل أو قبول الصلح أو حفظ الملف أو غيرها من الإجراءات الشكلية لمجرد تفادي الإحالة.

¹⁰⁷ معهد الرباط للدراسات الاجتماعية (RSSI)، أهمية التواصل الإيجابي...، م. س. ص. 11.

وفي الوسط المدرسي، يُستخدم التواصل الإيجابي كآلية وقائية من الدرجة الأولى، حيث يتم تكوين الأساتذة والتلاميذ على هذه المهارات قبل ظهور النزاعات، مما يقلل من احتمالات التحول إلى العنف. وتشير دراسة (RSSI) إلى أن "غياب أو ضعف التواصل بين مختلف الفاعلين في المدرسة يؤدي إلى خلق بيئة مشجعة للنزاع أو حتى العنف في الوسط المدرسي"، وأن "عدم كفاية التواصل وغياب المقاربة الإيجابية في التفاعلات التربوية يشكلان عاملين رئيسيين في تردي المناخ المدرسي".¹⁰⁹ إن هذا النموذج، رغم فعاليته المثبتة، لا يزال غائبا عن الدلائل الرسمية المغربية.

3-5 هرم الوقاية الكيبكي

النموذج التكاملي، يقوم على "هرم الوقاية" ذي الأربعة مستويات:



1. الوقاية الشاملة: برامج لتنمية المهارات الاجتماعية والعاطفية لجميع التلاميذ.
 2. الوقاية المنتقة: تدخلات للتلاميذ المعرضين للخطر (هنا تبرز خلايا الإنصات).
 3. الوقاية المرشدة: تدخلات للتلاميذ الذين يظهرون سلوكيات عنف مبكرة.
 4. التدخل العلاجي: معالجة الحالات الخطيرة والراسخة.
- يتوافق هذا الهرم مع التدرج من الإنصات التقريري (في المستويات الدنيا) إلى الإنصات التحويلي (في المستويات العليا)، حيث تتطلب الوقاية المرشدة

التواصلية التي تمكن الأفراد من التعبير عن احتياجاتهم ومشاعرهم دون لوم أو حكم، والاستماع إلى الآخرين بنفس الطريقة، بهدف بناء علاقات قائمة على الاحترام والتعاون بدلاً من السلطة والصراع.

ويعتمد التواصل الإيجابي على أربعة مبادئ تشغيلية (Rosenberg، 2003؛ RSSI، 2020):

1. مراقبة الموقف دون أحكام (Observation sans jugement): القدرة على ملاحظة الوضعيات ووصف ما يحدث فعلياً بعيداً عن التفسيرات أو التقييمات.
 2. التعبير عن المشاعر (Expression des sentiments): تحديد ووصف المشاعر التي يثيرها الموقف (خوف، غضب، إحباط، حزن...).
 3. التعبير عن الاحتياجات (Expression des besoins): ربط المشاعر بالاحتياجات الأساسية (الحاجة إلى الاحترام، الأمان، الإنصاف، الانتماء...).
 4. صياغة طلب محدد وقابل للتنفيذ (Formulation d'une demande claire): صياغة ما يتوقعه الشخص من الآخرين، باقتراح إجراءات عملية يمكن للطرف الآخر تنفيذها لتلبية الاحتياجات.
- نماذج تطبيقية للحالات التي يمكن فيها استخدام التواصل الإيجابي في السياق المدرسي المغربي، منها:
- التلاميذ الذين لا يشعرون بالراحة والحرية في التعبير عن أنفسهم في الفصل (مشاعر الاختناق والقمع)؛
 - الإجهاد والتوتر الناتج عن عبء العمل ووتيرة العمل أو الشعور بعدم الاستماع إليهم من قبل الأستاذ و/أو الإدارة؛
 - الشعور بالظلم عندما يجد التلميذ أن علامته أو تقييمه ليس عادلاً دائماً؛
 - شكاوى الأساتذة ضد التلاميذ الذين لا يتسمون بالانتباه والاحترام.¹⁰⁸

¹⁰⁹ معهد الرباط للدراسات الاجتماعية (RSSI)، أهمية التواصل الإيجابي...، م. س. ص. ص. 5-10.

¹⁰⁸ معهد الرباط للدراسات الاجتماعية (RSSI)، أهمية التواصل الإيجابي...، م. س. ص. ص. 11.

وإدراج الوقت المخصص لهذه المهام ضمن القوانين المؤطرة لمهام واختصاصات الأطر التي ستتكلف بهذه المهمة، مع تحفيز مادي ومعنوي. ويتعين أن يشمل التكوين الجديد تعريفاً عملياً بمنظومة "بوابة مرصد" لرفع نسبة المعرفة بها (التي لا تتجاوز حالياً 24.1% وفق دراسة المجلس الأعلى).

ثالثاً: إدخال التواصل الإيجابي كألية وقائية (بالاستناد إلى مبادئه الأربعة: الملاحظة دون حكم، التعبير عن المشاعر، التعبير عن الاحتياجات، وصياغة طلب محدد). وتكوين الأساتذة والتلاميذ على مهارات التواصل، باعتباره أداة للوقاية من الصراعات قبل وقوعها، وليس فقط لمعالجتها بعد وقوعها.

رابعاً: ضمان استقلالية وظيفية لخلايا الإنصات عن السلطة التأديبية المباشرة للمدير، لضمان ثقة التلاميذ، مع الاحتفاظ بقنوات تواصل واضحة مع الإدارة.

خامساً: تجاوز النظرة الأحادية للضحية والجلاد بمراجعة الدلائل والمذكرات التي تضعف هيبة المدرس، والانتقال إلى مقارنة متوازنة تحمي حقوق التلميذ والأستاذ على حد سواء، لأن العنف، كما تظهر الإحصاءات، متعدد الاتجاهات وليس أحادياً.

سادساً: اعتماد التقييم النوعي إلى جانب الكمي. حيث، لا يكفي رصد عدد الحالات عبر "بوابة مرصد"؛ بل ينبغي تطوير أدوات لقياس المناخ المدرسي (كالمسوح الدورية للتلاميذ والأساتذة حول شعورهم بالأمان والثقة)، وجعل نتائجها مدخلاً لتعديل السياسات. ويعد تقييم المجلس الأعلى (2023) نموذجاً يمكن الاستناد إليه في هذا الاتجاه، كونه اعتمد على عينة واسعة ومنهجية توازن بين الكمي والكيفي.

وتوصي دراسة معهد الرباط للدراسات الاجتماعية بمجموعة من الإجراءات التكميلية التي تتقاطع مع التوصيات السالفة الذكر:

- تكوين المعلمين والمدرسين المتدربين على مقارنة التواصل الإيجابي، وإعداد جذاذات بيداغوجية

والتدخل العلاجي كفايات إنصات تحويلي تتجاوز مجرد التوثيق والإحالة.

ما يميز هذا النموذج هو التكامل الرأسي (انتقال الحالة من مستوى إلى أعلى حسب خطورتها) والتكامل الأفقي (تنسيق بين الخلايا، المصالح الصحية، الأمنية، والخدمات الاجتماعية). وهذا ما يفتقر إليه النموذج المغربي، حيث تعمل خلايا الإنصات غالباً في عزلة، دون ربط حقيقي بمراكز الرصد الجهوية، ودون آليات إحالة واضحة وسريعة. وتؤكد معطيات دراسة المجلس الأعلى (2023) هذه العزلة، فالغالبية العظمى من المديرين لم يلجؤوا إلى "بوابة مرصد"، مما يجعل خلايا الإنصات تعمل خارج أي نظام وطني متماسك للتبليغ والمتابعة.

خاتمة وتوصيات:

يتضح مما سبق أن خلايا الإنصات والوساطة تشكل آلية ضرورية لكنها غير كافية؛ ضرورة لأنها تملأ فراغاً في منظومة التصدي للعنف، وغير كافية لأنها تعاني من محدوديات هيكلية وتواصلية وتكوينية تحول دون تحولها إلى أداة وقائية استباقية.

يكشف التوسع الكمي للخلايا إلى أكثر من 8000 خلية (وزارة التربية الوطنية، 2024) عن مفارقة: فبينما تتسع الشبكة كمياً، تظل معضلة التأهيل وآليات الإحالة والثقة المؤسسية دون حلول جذرية، كما تؤكد ذلك معطيات المجلس الأعلى (2023) التي تشير إلى أن 75.9% من الأساتذة لا يعرفون "بوابة مرصد".

إن تحويل هذه الخلايا من مجرد تقرير حوادث إلى آلية علاجية تتجاوز منطق الإنصات التقريري إلى الإنصات التحويلي (القائم على التعاطف وإعادة الصياغة والتمكين)؛ يستدعي:

أولاً: اعتماد هرم الوقاية بمستوياته المتكاملة، مع تحديد دقيق لآليات الإحالة بين المستويات، وربط خلايا الإنصات بمراكز الرصد الجهوية في علاقة تكاملية لا مجرد إخبارية.

ثانياً: تأهيل وتكوين المتدخلين لمهنة عمليات الإنصات والوساطة المدرسية، بتكوين مستمر وإلزامي،

وهذا يؤكد الحاجة الماسة إلى تعزيز دور هذه الخلايا ووضعها في صلب اهتمامات الجهات المعنية، بتوفير الحاجيات المادية والموارد البشرية وبرمجة تكوينات مستمرة لإضفاء طابع المهنية والنجاعة على التدخلات. كما يتطلب الأمر تكثيف الدراسات الميدانية لتثمين وتقاسم التجارب الواعدة، ورصد الإكراهات والصعوبات قصد التطوير والبحث عن حلول أو بدائل.

المراجع:

1. أحمد عبد اللطيف أبو أسعد: المقابلة في الإرشاد النفسي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى 2015.
2. الاستراتيجية القطاعية المندمجة للوقاية والحد من العنف ضد الأطفال المتدربين، وزارة التربية الوطنية 2007.
3. أمل ولي الدين، الاستشارة التربوية من خلال مراكز الاستماع: دراسة تشخيصية نسقية لواقع الاستشارة التربوية في مؤسسات التعليم الابتدائي للمديرية الإقليمية لمراكش، رسالة لنيل شهادة الماستر في بيداغوجيا السياقات المغربية المركلة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية مراكش، جامعة القاضي عياض، 2018/2019.
4. إيريش فروم، فن الإصغاء، ترجمة محمود منقذ الهاشمي، دار الحوار للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 2013.
5. التضامن الجامعي المغربي، إحصائيات حول الاعتداءات على رجال ونساء التعليم، 2015.
6. جمال بندحمان - لحسن توبي - عبد السلام ميلي: دليل التربية على التسامح ونبذ العنف في الوسط المدرسي، مطبعة النجاح الجديدة، الطبعة الأولى، 2019.

وإرشادات حول استخدامه كجزء من الأنشطة الصفية وغير الصفية.

- تحفيز المعلمين والاعتراف بجهودهم، ودمج الوقت الذي يقضونه في تنشيط الأنشطة المدرسية أو مراكز الاستماع ضمن ساعات عملهم الرسمية، وأخذ جهودهم في الاعتبار في تطوير مساهمهم المهني.

- جعل الأساتذة على اطلاع بدورهم كميسرين للتعليمات، وقبول دور أقل "سلطوية" وأن يصبحوا أكثر تفهماً، لبناء علاقات جديدة بين الأستاذ والتلميذ تتوافق أكثر مع مقاربة التواصل الإيجابي.¹¹⁰

غير أن هذه الدراسة تكتسي طابعاً استكشافياً تحليلياً قائماً على تحليل المضمون، وهي لا تدعي تقديم تقييم إحصائي شامل، إذ تواجه بمحدودية منهجية تتمثل أساساً في غياب تحقق ميداني مع أعضاء خلايا الإنصات والوساطة، وعدم إشراك عينة من التلاميذ المستفيدين من خدمات هذه الخلايا في البحث الميداني. لذلك، يجب التعامل مع نتائجها باعتبارها تشخيصاً أولياً للفتحات الهيكلية، على أن تكمّلها أبحاث مستقبلية ميدانية، من أجل رصد التجارب الذاتية للمنصتين والمنصت إليهم، والكشف عن المعوقات العملية التي لا تظهر في الوثائق الرسمية.

وختاماً، تظل خلايا الإنصات والوساطة وعدا مؤسساتياً للتصدي لظاهرة العنف المدرسي، الذي تساهم في تزايد وتتنوع أشكاله عوامل ثقافية واجتماعية وتربوية ونفسية متعددة. وهذا العنف يهدد الصحة النفسية والجسدية للمتعلمين والأطر، ويقوض البرامج الإصلاحية للمنظومة التعليمية التي ترهن نجاحها بتوفر بيئة آمنة للتعليم. لكن هذا الوعد يحتاج إلى ترجمة حقيقية على الأرض. فمدرسة الغد لا تبنى بالقرارات الوزارية وحدها، ولا بخلايا إنصات ووساطة على الورق، بل بتحول عميق في ثقافة التواصل والثقة والاحترام المتبادل بين كل فاعلي المنظومة التربوية.

¹¹⁰ معهد الرباط للدراسات الاجتماعية (RSSI)، أهمية التواصل الإيجابي...، م. س. ص. 12-13.

7. الحبيب المبروكي: الوسيط والوساطة والمنظومة التربوية المتجددة، مجلة العلوم الاجتماعية، المركز الديمقراطي العربي ألماني، العدد 19 يونيو 2021.
8. حسناء اهدي: دور خلايا الإنصات في الوقاية من سلوك الخطر لدى التلاميذ المراهقين -مؤسسات التعليم الثانوي التأهيلي نموذجاً- مسالك التربية والتكوين، المجلد 3 العدد 1، 2020.
9. خلود السباعي: الوساطة المدرسية مبررات التخصص وبيداغوجيا العمل، مجلة علوم التربية، العدد 56، 2013.
10. دراسة تكميلية في موضوع العنف المبني على النوع الاجتماعي، وزارة التربية الوطنية بدعم من صندوق الأمم المتحدة للسكان 2010.
11. دليل استعمال البوابة مرصد المصطلحات وآليات التفعيل، وزارة التربية الوطنية 2016.
12. دليل التكوين في مجال الوقاية ومناهضة العنف بالوسط المدرسي، وزارة التربية الوطنية بدعم من صندوق الأمم المتحدة للرعاية الطفولة 2016.
13. دليل الحياة المدرسية، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، مديرية الحياة المدرسية، دجنبر 2019.
14. الدليل المرجعي الحقيقية تكوين المكونين والمتقنين النظراء، وزارة التربية الوطنية بدعم من صندوق الأمم المتحدة للسكان 2014.
15. دليل المساطر في مجال حماية الطفولة: التوجيه والتدخل. خلايا الإنصات التوجيه بالمؤسسات التعليمية، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، 2014.
16. دليل المساطر في مجال حماية الطفولة: خلايا الإنصات والتوجيه، وزارة التربية الوطنية 2024.
17. الدليل المسطري المراكز الوقاية ومناهضة العنف بالوسط المدرسي، وزارة التربية الوطنية بدعم من صندوق الأمم المتحدة للرعاية الطفولة 2016.
18. دليل بيداغوجي للإنصات لفائدة خلايا اليقظة المكلفة بالتصدي لظاهرة الانقطاع عن الدراسة، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، 2012.
19. دليل مراكز رصد العنف بالوسط المدرسي، وزارة التربية الوطنية 2012.
20. دليل مناهضة العنف بالوسط المدرسي كمدخل وقائي من التطرف العنيف، اللجنة الوطنية المغربية للتربية والعلوم والثقافة 2017.
21. دليل مناهضة عنف النوع الاجتماعي ومخاطر التعففات الجنسية وداء السيدا، وزارة التربية الوطنية بدعم من صندوق الأمم المتحدة للسكان 2012.
22. عبد المنعم أبو حفص: مداخل تحت عنوان: دور الوساطة المدرسية في الحد من العنف ضد النساء والفتيات في الوسط المدرسي، الجمعية الوطنية للوساطة، 2021.
23. عز الدين أقصي، سلوى الزهوني، أهمية التواصل الإيجابي في التصدي للنزاعات والعنف داخل الأوساط المدرسي، معهد الرباط للدراسات الاجتماعية (RSSI)، العدد 5، مارس 2020.
24. العنف في الوسط المدرسي، تقرير موضوعاتي، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2023.
25. القرار رقم 20- 714 في شأن تحديد مجالات مهام أطر الدعم الإداري والتربوي والاجتماعي بتاريخ 04 نونبر 2020.
26. مبارك مزين، إستراتيجية التربية الوطنية بالمغرب لمناهضة العنف بالوسط المدرسي والوقاية منه، المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي، العدد 2، أكتوبر 2019.
27. مذكرة في شأن التصدي للعنف بالوسط المدرسي، رقم 17-116 بتاريخ 07 نونبر 2017.
28. مذكرة في شأن مناهضة العنف بالوسط المدرسي، رقم 24-146 بتاريخ 01 أبريل 2024.
29. مذكرة في موضوع التصدي للعنف والسلوكات المشينة بالوسط المدرسي عدد 002-15 بتاريخ 09 يناير 2015.

30. مذكرة في موضوع القرارات التأديبية المتخذة من طرف مجالس الأقسام عدد 14-867 بتاريخ 17 أكتوبر 2014
31. نصيرة خلايفية، يمينة مدوري: الوساطة المدرسية كاستراتيجية للحد من ظاهرة التنمر المدرسي، مجلة العلوم النفسية والتربوية، 2020.
32. اليونيسيف، تقارير حول العنف ضد الأطفال المتدمرين، 2004-2019
33. (RSSI). Prévenir les conflits et violences en milieu scolaire : l'importance de la communication positive, 2020.
34. Carl Rogers, la relation d'aide et la psychothérapie ; paris, Edition esf, 1996.
35. Éric de Barbieux, l'école face à la violence : décrire-expliquer-agir, Armand colin, 2016.
36. Larbi benlafkih. étude de faisabilité des centres d'écoute pour jeunes scolarisés, UNFPA. Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle. (2005).
37. Rosenberg, M. B. (2003). La communication non-violente: Un langage de vie. Genève: Jouvence.



موظفو وزارة التربية الوطنية بين تكريس الحقوق والضمانات وهران تحقيق الأمن الوظيفي

الحسين هلال

المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الدار البيضاء سطات



ملخص:

يعد الأمن الوظيفي من أهم الركائز التي تضمن استقرار الموظف داخل الإدارة، خاصة في قطاع التربية الوطنية. ويرتبط هذا الأمن بمجموعة من المبادئ الأساسية، أهمها الأمن القانوني والأمن القضائي، حيث تتكامل هذه العناصر لتحقيق ما يسمى بالعدالة الوظيفية، التي تهدف إلى حماية حقوق والتزامات كل من الدولة والموظف.

في هذا السياق، يبرز المقال الدور الكبير للأمن القانوني في تحقيق الأمن الوظيفي، من خلال توفير قوانين واضحة وإجراءات عادلة تحمي الموظف من التعسف، سواء تعلق الأمر بالتوظيف أو التأديب أو إنهاء الخدمة. فالموظف الذي يشعر بالاستقرار وعدم التهديد بفقدان عمله يكون أكثر إنتاجية وارتباطا بعمله، مما ينعكس إيجابا على أداء الإدارة ككل.

كما يشير المقال إلى أن الوظيفة العمومية، خاصة في المغرب، تتميز بكونها توفر نوعا من الاستقرار النفسي والاجتماعي، وهو ما يجعلها محط إقبال رغم محدودية الحوافز. غير أن هذا الأمن يظل متفاوتا بين فئات الموظفين، حيث يتمتع الموظف المرسوم بضمانات قوية، في حين تبقى هذه الضمانات ضعيفة بالنسبة للموظفين المتقاعدين أو المتقاعدين، مما يؤثر على شعورهم بالأمان الوظيفي.

إن تحقيق الأمن الوظيفي يظل رهيناً بتعزيز الضمانات القانونية لجميع فئات الموظفين، وإعادة النظر في الإطار القانوني بما يحقق التوازن بين متطلبات الإدارة وحقوق العاملين، خاصة في قطاع التعليم، لما له من دور أساسي في المجتمع.

مقدمة:

لعل أهم ما يميز الأمن الوظيفي هو ارتباطه بمجموعة من المبادئ الأخرى، يأتي في مقدمتها الأمن القانوني والأمن القضائي، فهذه المبادئ كلها ترتبط فيما بينها وتتجانس لتنتج ما يسمى بالعدالة الوظيفية، وذلك كله بغية حماية التزامات الدولة والموظف من كل ما قد يؤثر عليها، وضمان تكريس الحقوق والضمانات وتحقيق الأمن الوظيفي.

وفي هذا الصدد، سيتم تبين دور الأمن القانوني في تحقيق الأمن الوظيفي في قطاع التربية الوطنية، ورصد حدوده في نظام التوظيف بوزارة التربية الوطنية.

الفقرة الأولى: دور الأمن القانوني في تحقيق الأمن الوظيفي في قطاع التربية الوطنية

تتجسد مكانة الإدارة في مكانة موظفيها، فهي "لا تساوي إلا ما يساويه الموظف" أي أنه مرآة لها، لذلك فأغلب الدول التي اتبعت نسق الوظيفة العمومية المغلق، ومنها المغرب، وأعارت اهتماما لتنظيم الحياة الإدارية للموظف، هادفة تحقيق مستقبل زاهر يضمن منصبا قارا وترقية منطقية¹¹¹ واستقرارا نفسيا¹¹².

هي القاعدة أم الاستثناء؟، موقع منظمة العمل الدولية، 19 مايو 2015، تم الاطلاع عليه يوم الأربعاء 16 دجنبر 2025 على الساعة 01:34 على الموقع الإلكتروني:

https://www.ilo.org/beirut/media-centre/news/WCMS_369761/lang--ar/index.htm

¹¹¹ رضوان بوجمعة، الوظيفة العمومية على درب التحديث، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط:1، سنة 2003، ص:89. المرجع نفسه، ص:70.

- منظمة العمل الدولية، منظمة العمل الدولية تحذر من انعدام أمن واسع النطاق في سوق العمل العالمي كيف يتغير عالم العمل؟ هل العقود الدائمة

عمله دون مبرر، مادام يؤديه على أكمل وجه، ولا يحدث إنهاء لخدمته إلا بموجب أنظمة ولوائح واضحة وصريحة ومفهومة لديه.

لذلك، يعد الأمن الوظيفي من أهم حاجات الموظفين على الإطلاق، فالموظف غير الآمن في منصبه لا يمكن أن يصل إلى الدرجة المرجوة من الإلتقان لعمله، وكذلك الشأن بالنسبة للموظف الذي تحيط به منغصات في العمل¹¹⁴، فهو يحتاج إلى الوقاية من الأخطار ويحتاج إلى ضمان دخله وعمله وكل ما يتعلق بحياته من الناحية الأمنية¹¹⁵.

إذ يساعد الأمن الوظيفي العاملين على تحقيق ذواتهم من خلال حب العمل والإقبال عليه، وما يترتب على ذلك من تحسين الأداء وزيادة الإنتاجية، كما يساهم في نزع الخوف من المجهول وغموض المستقبل لدى العاملين، مما يحد من الوقوع في الخطأ¹¹⁶.

ويعد تحقيق وضمان الأمن القانوني¹¹⁷ المدخل الأساسي لتأمين الأمن الاجتماعي والاقتصادي للموظف، فتوفير المناخ القانوني السليم يكفل تحقيق استقرار الوظيفة، والذي يكفل الحفاظ على الحقوق.

وبالعودة إلى مدونة الشغل¹¹⁸ نجد أنها أحاطت بالأجير الذي تم فصله تعسفياً بمجموعة من الضمانات،

وكان العامل النفسي له أثر في ارتفاع عدد العاملين في قطاع الوظيفة العمومية، ذلك أن المناصب العمومية تتصف بخصوصيات فريدة من نوعها، كالأمن والاستقرار الوظيفي، والتي دفعت العديد من المواطنين إلى الإقبال عليها رغم ضعف وهزالة وسائل التحفيز التي تطبعها.

وهي في ذلك تتفق مع توصيات منظمة العمل الدولية بتعزيز فرص العمل واحترام حقوق العمال بتوفير حماية أكبر لمستحقاتهم، وذلك من خلال وضع قوانين ولوائح تضمنها، كما حذرت من مخاطر انعدام الأمن الوظيفي في جميع أنحاء العالم. وهذه التوصيات تتوافق مع ما أظهرته بعض الدراسات من أن انعدام الأمن الوظيفي في قطاع التعليم له تأثير بعيد المدى على بقاء الأستاذ بالعمل، وأن السنوات الأولى للتدريس تعتبر صعبة، خاصة عند مزجها بعدم الأمن الوظيفي.

وبالرجوع إلى مفهوم الأمن الوظيفي¹¹³، نجد أنه عبارة عن "مجموعة الضمانات والمنافع الوظيفية التي يتطلبها العاملون مثل: الأمن من فقدان الوظيفة دون أسباب شرعية، والأمن من إجراءات إدارية تعسفية، الأمر الذي يؤدي إلى الاستقرار النفسي، ورفع الروح المعنوية، وبالتالي تحسين الأداء وتوثيق الولاء.

وتم تعريف الأمن الوظيفي للأستاذ إجرائياً بأنه: شعوره في المدرسة بالاستقرار، وأنه ليس مهدداً بإنهاء عقد

- دراسة ساره باتين Sarah Patten:

-Sarah L. Patten, The Effects of Job Insecurity On Beginning Secondary School Teachers, (Unpublished Master Dissertation) University of Toronto, Canada, 1998.

أوردتها: رانية بنت أحمد بن سعيد الزهراني، واقع الأمن الوظيفي لدى معلمات المدارس الأهلية بمدينة الرياض، المجلة العربية للنشر العلمي، ع: 21، 2 تموز 2020، ص: 316. تم الاطلاع عليه يوم 17 دجنبر 2025 على الساعة 22:24 على الموقع الإلكتروني: <http://www.ajsp.net>

¹¹³ راجع: - كامل محمد المغربي، السلوك التنظيمي: مفاهيم وأسس سلوك الفرد والجماعة في التنظيم، دار الفكر، عمان، الأردن، ط: 4، سنة 2010، ص: 307.

¹¹⁴ سليمان محمد الطماوي، مبادئ علم الإدارة العامة، مطبعة جامعة عين شمس، القاهرة، مصر، ط: 7، سنة 1987، ص 516.

¹¹⁵ أونيس عبد المجيد بن أونيس، إدارة العلاقات الإنسانية: مدخل سلوكي تنظيمي، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، ط: 1، سنة 2011، ص: 182-183.

¹¹⁶ الكبيسي عامر خضير حميد، إدارة المعرفة وتطوير المنظمات، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ط: 1، سنة 2005، ص: 247.

¹¹⁷ الأمن القانوني يعني: "كل ضمان، وكل نظام قانوني للحماية، يهدف إلى تأمين، ودون مفاجآت، حسن تنفيذ اللاتزامات، وتلافي أو على الأقل، الحد من عدم الوثوق في تطبيق القانون". راجع: - عبد المجيد غميحة، أبعاد الأمن التعاقدية وارتباطاته، عرض مقدم في اللقاء الدولي حول "الأمن التعاقدية وتحديات التنمية" المنظم من قبل الهيئة الوطنية للموثقين، 18 و 19 أبريل 2014، الصخيرات، ص: 7.

¹¹⁸ القانون رقم 65.99 المتعلق بمدونة الشغل، الصادر بتنفيذه الظهير الشريف رقم 1.03.194 صادر في 14 رجب 1424 هـ (11 سبتمبر 2003)، ج. ر. ع: 5167 بتاريخ 13 شوال 1424 هـ (8 دجنبر 2003)، ص: 3969-4135. ص: 4135-3969.

الموظفون المتمرنون والموظفون الذين يتم توقيع عقوبات أشد لمجرد أخطاء مهنية يمكن اللجوء فيها إلى عقوبات أقل ضررا، مقابل ضمانات قوية يتوفر عليها الموظف المرسم.

وينبغي إعادة النظر في الإطار القانوني المنظم للوظيفة العمومية بشكل يجعل الموظف، سواء المرسم أو المتمرن يشعر بالأمن الوظيفي في الإدارة، فيشعر باهتمام المؤسسة وانتمائها لموظفيها، وهذا يساهم في خلق انتماء متبادل بين الإدارة والموظفين، فالمدرسة التي تعمل على تحقيق الأمن الوظيفي لأساتذتها يحتم عليها اختيار الأفضل ومن ينسجم مع قيمها ورؤيتها، لأنه سينتج عن سوء الانتقاء بقاء أفراد غير ملائمين لفترة طويلة بسبب التزام الإدارة بسياسة الأمان الوظيفي، الأمر الذي سيكلف المدرسة تكاليف كبيرة بوجود أفراد بأداء متدن وإنتاجية سيئة¹²³.

إن نساء ورجال التعليم يجب أن يتمتعوا بكافة الضمانات، وفي مقدمتها تحقيق الأمن الوظيفي مراعاة لمهام وخصوصيات أدوار المدرس، وضرورة توفير بيئة عمل

حيث ألزمت المشغل باحترام التدرج في العقوبات أثناء ممارسة السلطة التأديبية¹¹⁹، وأتاحت للأجير فرصة الدفاع عن نفسه قبل فصله بالاستماع إليه من لدن المشغل¹²⁰، فوفرت للأجراء بذلك حماية قوية من الفصل التعسفي، باعتبارهم الطرف الضعيف في العلاقة الشغلية.

وفي المقابل أحاط النظام الأساسي العام للوظيفة العمومية الموظف بمجموعة من الضمانات لحمايته في حالة إخلاله بواجباته المهنية، فخلوله ضمانات سابقة ومواكبة ولاحقة للمجلس التأديبي¹²¹، فهو يتمتع بحماية قانونية قوية كرسها النظام الأساسي، لاسيما في مسطرة التأديب جراء الأخطاء المهنية. وحتى لو تم اتخاذ قرار تأديبي في حق الموظف المخل بواجباته، فإن القضاء الإداري يبسط سلطته على مراقبة تلك القرارات الإدارية التأديبية التي تفتقد المشروعية، وهو ما يحقق الأمن القضائي¹²².

ويتضح بذلك أن الوضعية القانونية لموظفي وزارة التربية الوطنية تتسم بوجود ضمانات هشة يتمتع بها

ويمكن للطرف المتضرر في حالة إنهاء العقد بشكل تعسفي المطالبة بالتعويض عن الضرر، كما يمكنه اللجوء إلى مسطرة الصلح التمهيدي لأجل الرجوع إلى عمله، أما إذا تعذر التوصل إلى الصلح، يحق له رفع دعوى أمام المحكمة المختصة (القضاء العادي) التي لها أن تحكم في حالة ثبوت الفصل التعسفي، إما بالإرجاع إلى العمل أو الحصول على تعويض عن الضرر، يُحدد مبلغه على أساس أجر شهر ونصف الشهر عن كل سنة عمل أو جزء من السنة على أن لا يتعدى سقف 36 شهرا؛ غير أن الحكم بالإرجاع إلى العمل، إن كان سهلا نظريا فإنه صعب من ناحية التنفيذ.

¹²¹ الباب الخامس (الفصول 65 إلى 75 مكرر) من الظهير الشريف 1.58.008 بمثابة النظام الأساسي العام للوظيفة العمومية، م.س.، ص.ص: 914-922.

¹²² يعكس الأمن القضائي الثقة في المؤسسة القضائية والاطمئنان إلى ما يصدر عنها من أحكام وقرارات وأوامر لحماية حقوق الأفراد والجماعات، هذا مع تحقيق ضمانات جودة أدائها، وتسهيل اللجوء إليها، وعلم العموم بمجريات عملها القضائي. انظر: - عبد المجيد غميحة، أبعاد الأمن التعاقدية وارتباطاته، م.س.، ص.9.

¹²³ يحيي سليم ملح، التمكين كمفهوم إداري معاصر. المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، ط:2، سنة 2009، ص:239.

¹¹⁹ فالمادة 38 من المدونة تلزم المشغل باحترام التدرج في العقوبات أثناء ممارسة السلطة التأديبية، ويعني ذلك أنه في حالة الخطأ غير الجسيم تُتخذ عقوبة الإنذار أولا لثني الأجير عن الخطأ، وفي حالة التماهي تُتخذ عقوبة التوبيخ ثانيا، وإذا ما كرر الفعل تُتخذ عقوبة التوبيخ الثاني أو التوقيف لمدة 8 أيام، وفي حالة العود تُتخذ رابعا عقوبة التوبيخ الثالث أو النقل إلى مصلحة أو مؤسسة أخرى، وبعد استنفاد هذه العقوبات داخل سنة دون جدوى، يمكن آنذاك تطبيق عقوبة الفصل.

¹²⁰ وبمقتضى المادة 62 يجب قبل فصل الأجير أن تتاح له فرصة الدفاع عن نفسه بالاستماع إليه من طرف المشغل أو من ينوب عنه بحضور مندوب الأجراء أو الممثل النقابي الذي يختاره الأجير بنفسه وذلك داخل أجل لا يتعدى 8 أيام ابتداء من التاريخ الذي يتبين فيه ارتكاب الفعل المنسوب إليه، يحرر محضر في الموضوع يوقعه الطرفان وتسلم نسخه منه إلى الأجير، أما إذا رفض أحد الطرفين إجراء أو إتمام المسطرة، يتم اللجوء إلى مفتش الشغل.

كما أن العقوبات التدريجية المتخذة أو عقوبة الفصل يجب أن يتم تبليغها إلى الأجير يدا بيد مقابل وصل، أو بواسطة رسالة مضمونة مع إشعار بالتوصل داخل أجل 48 ساعة من تاريخ اتخاذ العقوبة، ويتم توجيه نسخة من مقرر الفصل إلى مفتش الشغل تتضمن الأسباب المبررة لاتخاذ هذه العقوبة.

الفقرة الثانية: حدود الأمن القانوني والوظيفي في الوظيفة العمومية

بعد التعديل الذي طال النظام الأساسي للوظيفة العمومية، بإضافة الفصل 6 مكرر، بموجب القانون 50.05، والذي نص صراحة على أنه "يمكن للإدارات العمومية عند الاقتضاء، أن تشغل أعوانا بموجب عقود، وفق الشروط والكيفيات المحددة بموجب مرسوم، ولا ينتج عن هذا التشغيل في أي حال من الأحوال، حق الترسيم في أطر الإدارة"¹²⁶، وهو ما أقره المرسوم 2.15.770 من خلال التنصيص على إمكانية لجوء الإدارات العمومية إلى التشغيل بموجب عقود، وقد حصره المشرع في مجال الخبرة والوظائف ذات الطابع المؤقت أو العرضي¹²⁷.

واتجهت فلسفة المشرع من خلال ذلك إلى تجاوز وضعية المتعاقدين في إطار القانون العام التي كانت سائدة

آمنة داخل المؤسسة، ولتسهيل مهمته في أداء عمله بنجاح، باعتبار أن أمن الاستمرار وهو نوع من أنواع الأمن الوظيفي¹²⁴ وأعلى درجاته، حيث يشعر الموظف بأن الإدارة لا يمكن أن تستغني عنه.

وعلى الرغم من ذلك، هناك من يتحدث عن نوع جديد من الأمن الوظيفي، ويتجلى في تقديم "المستقبل الوظيفي"، والذي يعني أن تمنح الإدارة للموظف الأمان الوظيفي، من خلال التكوين والتجربة التي تمنحها له والتي قد توفر له منصب شغل بعد انتهاء خدمته، انطلاقاً من مقولة: "لا يمكننا أن نضمن وظائف دائمة، بينما أنت تعمل هنا، إذن سيكون لديك فرصة لتطوير مواهبك التي ستخدمك وتخدمنا"¹²⁵.

¹²⁴ تتمثل أنواع الأمن الوظيفي في:

- أ. أمن المنظمة: هو شعور القائمين على إدارة المنظمة أن العاملين بها يرغبون في البقاء، وفي حالة مغادرتهم، فإن المنظمة ستحتفظ بموظفين أفضل منهم، ويتحقق ذلك برضا العاملين عن العمل، وأمن المنظمة ذو علاقة وثيقة إيجابية بالحد من دوران العمل.
- ب. الأمن الحافز: هو أدنى درجات الأمن الوظيفي، الذي إذا تحقق فإنه يحفز الموظف لمزيد من الأداء، وهو الأمن مقابل الأداء، بمعنى أن الموظف بأدائه الجيد هو الذي يحقق لنفسه الأمن الوظيفي، فإذا قصر فإنه يكون عرضة للفصل من الوظيفة.
- ت. الأمن الطبيعي: هو درجة متوسطة من الأمن الوظيفي، يكون للموظف فيها عهد على المنظمة أنها لا تتخلص منه، وعندها يشعر الموظف بوجود انتماء بينه وبينها، وهو درجة متوسطة بين الأمن الحافز وأمن الاستمرار.

ث. أمن الاستمرار: وهو أعلى درجات الأمن الوظيفي، وهو شعور الموظف بأن المنظمة لا يمكن أن تستغني عنه.

انظر:- عايدة سيد خطاب، العولة ومشكلات إدارة الموارد البشرية، دار الفكر العربي، القاهرة، سنة 2001، ص: 40.

¹²⁵ نوع جديد من الأمن الوظيفي طبقته «T & IT» و«Allied Signal» و«Electric General» هذه الشركات الثلاث العملاقة يوجد قاسم مشترك بينها، وهو أنها تشترك في تطبيق السياسة التي تمنح موظفيها الشعور بالأمان، فيمنح هؤلاء بدورهم لشركائهم الولاء وقمة الأداء. ولقد فطنت هذه الشركات أنها لا تستطيع أن تضمن لأي موظف وظيفة دائمة، لذلك قررت أن تقدم له "المستقبل الوظيفي"، والذي يعني أن تمنح المنظمة للموظف الأمان الوظيفي، وذلك بالوعد بإمداده ودعمه بكل الفرص

المتاحة لتنمية مهاراته، فحتى في حالة إلغاء الوظيفة التي يشغلها فيمكن أن يتم تعيينه في قسم آخر أو حتى مساعدته في أن يتوظف في منظمة أخرى، ليس من باب الشفقة لكن لأنه يمتلك المهارة المطلوبة في مجال العمل الجديد.

لاري بوسيدي الرئيس التنفيذي لشركة «Allied Signal» يقول أنه "لا يمكننا أن نضمن وظائف دائمة، لكن بينما أنت تعمل هنا إذن سيكون لديك فرصة لتطوير مواهبك التي ستخدمك وتخدمنا". أندريا مايلز مديرة اختيار الموظفين والتوظيف في شركة «Corning» تقول بأنه "أصبح من المهم جداً أن تدع الموظفين يعرفون بأنك توفر لهم فرصاً لتطوير المهارات التي يمكن تسويقها في أي مكان". إذن على المنظمة التي تود تحقيق الأمان الوظيفي لموظفيها أن تعمل على تحقيق اكتسابهم لمهارات المستقبل الوظيفي).

— للتفصيل أكثر في الموضوع، راجع: - مروان سعد الدين، التوظيف بمهارة لتحقيق ميزة تنافسية، مطبوعات كلية هارفارد لإدارة الأعمال، العبيكان للنشر، الرياض، سنة 2011، ص: 73 وما فوق.

¹²⁶ القانون 50.05 بتغيير وتتميم الظهير الشريف 1.58.008 بمثابة النظام الأساسي للوظيفة العمومية، الصادر بتنفيذه الظهير الشريف رقم 1.11.10 صادر في 14 ربيع الأول 1432 هـ (18 فبراير 2011)، ج.ر: ع: 5944 بتاريخ 15 جمادى الآخرة 1432 هـ (19 ماي 2011)، ص: 2630-2632.

¹²⁷ مرسوم رقم 2.15.770 صادر في 5 ذي القعدة 1437 هـ (9 أغسطس 2016) بتحديد شروط وكيفيات التشغيل بموجب عقود بالإدارات العمومية، ج.ر: ع: 6491، بتاريخ 11 ذو القعدة 1437 هـ (15 أغسطس 2016)، ص: 6052-6054.

وبالرجوع إلى المرسوم 2.15.770، نجد أن الإدارة العمومية لا تلجأ إلى إبرام العقود المحددة المدة، إلا عندما تقتضي ضرورة المصلحة لذلك، حيث نصت المادة 2 منه على أنه "يمكن للإدارة العمومية، كلما اقتضت ضرورة المصلحة ذلك، أن تشغل بموجب عقود خبراء أو أعوان"¹³².

وفي القانون الخاص، اعتبر مشروع مدونة الشغل أن عقد الشغل محدد المدة هو مجرد استثناء، وأن العقد غير محدد المدة هو الأصل، فمقتضيات المادة 16 من مدونة الشغل، نصت على أنه "يمكن إبرام عقد الشغل محدد المدة، في الحالات التي لا يمكن أن تكون فيها علاقة الشغل غير محددة المدة"، واللجوء إلى عقد محدد المدة، من خلال هذه المادة، يبين أن مشروع المدونة عمل على حصرها في حالات معينة¹³³، وينتهي عقد الشغل المحددة المدة بحلول الأجل المحدد للعقد، أو بانتهاء الشغل الذي كان محلا له¹³⁴.

ويتبين أن فلسفة المشرع اتجهت إلى أن عقد الشغل في القانون الخاص محدد المدة هو مجرد استثناء، وأن العقد غير محدد المدة هو الأصل، والتعاقد في قانون الوظيفة العمومية استثناء، وأن الإدارة العمومية لا تلجأ إلى إبرام العقود المحددة المدة، إلا عندما تقتضي ضرورة المصلحة ذلك.

في السابق، والذين تم تحديد مسطرة تدبير مساهمهم المهني بمقتضى المنشور 9-9 حول الترقية في الرتبة للأعوان المتعاقدين في إطار القانون العام، الذي عدل المنشور رقم 63-38 المتعلق بترقية الأعوان المتعاقدين الخاضعين للقانون العام¹²⁸. وكان الهدف منه توفير كفاءات نوعية للإدارة في مهمات معينة ولمدة محددة حتى تبقى مساهمة للعصر وقادرة على مواجهة كل التحديات، وتغطية الخصائص في بعض المهن التي لا تندرج ضمن مجالات التكوين المهني.

ويتضح أن المشرع بإقراره للفصل 6 مكرر من النظام الأساسي للوظيفة العمومية، قصد التغيير من خلال النص التشريعي المؤطر للوظيفة العمومية، والذي تخضع له هذه العقود، فتنظيمها بموجب قانون يعطي ضمانات أكبر¹²⁹ للمتعاقد، لأن إقرار تغييره أو تعديله يعود للبرلمان.

كما أن عقود التشغيل في إطار الفصل 6 مكرر هي عقود محددة المدة في سنتين قابلة للتجديد، دون أن تتجاوز مدتها أربع سنوات، وتهم الوظائف المؤقتة أو العرضية¹³⁰، وبذلك فهذا النوع من التوظيف يتم اللجوء إليه استثناء وعلى سبيل التأقيت¹³¹ سواء من حيث مدته أو نوعية الوظائف التي يتم شغلها.

¹³³ حصرها في ما يلي:

- إحلال أجير محل أجير آخر في حالة توقف عقد الشغل، ما لم يكون التوقف ناتجا عن الإضراب (هذا التوقف حددها المادة 32)؛
 - ازدياد نشاط المقاول بكيفية مؤقتة؛
 - إذا كان الشغل ذات طبيعة موسمية.
- كما يمكن إبرام عقد الشغل محدد المدة في بعض القطاعات والحالات الاستثنائية التي تحدّد بموجب نص تنظيمي بعد استشارة المنظمات المهنية للمشغلين والمنظمات النقابية للأجراء الأكثر تمثيلا أو بمقتضى اتفاقية الشغل جماعية.
- انظر: - المادة 16 من القانون رقم 65.99 المتعلق بمدونة الشغل، م.س.، ص.ص: 3969-4135.
- ¹³⁴ المادة 33 من المرجع نفسه، ص.ص: 3969-4135.

¹²⁸ منشور للوزير المنتدب لدى الوزير الأول المكلف بتحديث القطاعات العامة رقم 9-9 بتاريخ 25 يونيو 2009 حول ترقية الأعوان المتعاقدين في إطار القانون العام، منشور على الموقع الإلكتروني: www.mmsp.gov.ma

¹²⁹ نواف كنعان، القانون الإداري، الكتاب الثاني: الوظيفة العامة- القرارات الإدارية- العقود الإدارية - الأموال العامة، دار الثقافة، الأردن، ط: 1، سنة 2005، ص: 10.

¹³⁰ المادة 9 من المرسوم رقم 2.15.770 بتحديد شروط وكيفيات التشغيل بموجب عقود بالإدارات العمومية، م.س.، ص.ص: 6052-6054.

¹³¹ على سبيل التأقيت تعني بشكل مؤقت، ولفترة محدودة وليس بشكل دائم.

¹³² المادة 2 من المرسوم رقم 2.15.770 بتحديد شروط وكيفيات التشغيل بموجب عقود بالإدارات العمومية، م.س.، ص.ص: 6052-6054.

للانتقال من رتبة إلى أخرى¹³⁸. ومؤخراً، ومع اعتماد قانون 6 غشت 2019 أصبح الحديث عن إعادة تشكيل نظام الوظيفة العمومية الفرنسي، من وظيفة عمومية نظامية إلى "وظيفة عمومية تعاقدية"، وبمعنى آخر التحول من نظام المسار المهني إلى نظام الوظيفة¹³⁹.

أما النموذج الألماني، والذي يتبنى أيضاً نظام المسار المهني في الوظيفة العمومية، فهو أيضاً قسم الوظيفة العمومية الألمانية إلى ثلاث بنيات (مركزية، فدرالية وبلدية)¹⁴⁰، يتعايش فيها الموظفون الخاضعون للنظام الأساسي «Beamte»¹⁴¹ مع الموظفين المرتبطين بعقد عمل. وتبلغ نسبة الموظفين الخاضعين لنظام أساسي 55٪ في اللاندر، و 35٪ في الوظيفة العمومية المركزية، و 14٪ على مستوى البلديات. ويعمل موظفو النظام الأساسي في

وفي هذا الصدد، يمكن أن نشير إلى بعض التجارب الأخرى، ففي فرنسا مثلاً والتي تعتمد نظام المسار المهني (النظام المغلق للوظيفة العمومية)، أنشأ النظام القانوني الذي ورد في ثلاثة قوانين لعامي 1983 و 1984 الوظيفة العمومية للدولة والوظيفة العمومية الترابية¹³⁵ مما خلق وظيفة عمومية واحدة ذات وجهين، وسرعان ما سيضاف إليها صورة ثالثة من خلال قانون 1986¹³⁶ المتعلق بالوظيفة العمومية الاستشفائية¹³⁷.

ويتم توزيع الموظفين في المكونات الثلاث للوظيفة العمومية الفرنسية عن طريق مباراة تدمجهم جميعاً في هيئة مكونة من درجتين أو ثلاث درجات، مقسمة إلى عدة رتب. والترقية في مسارهم المهني داخل الهيئة تخضع لمبدأ الاستحقاق في الترقية في الدرجة والأقدمية بالنسبة

Voir: - Jacques bourdon, Fonction publique et décentralisation: Quels impacts ? op.cit., P:10.

¹³⁹ Laura Regairaz, La fonction publique contractuelle, presses universitaires, Chambéry, 2021, p:29.

¹⁴⁰ النظام السياسي الألماني سعى إلى الدفاع عن مشاركة الاختصاصات المنصوص عليها في القانون الأساسي (Grundgesetz) بين الدول الفدرالية (Länder) والدولة الاتحادية (Bund)، وفي هذا النظام يظهر الاتحاد (الدولة) أقوى بكثير من الدول الأعضاء (اللاندر)، ويتميز بطابع وحدوي قوي جداً، تتمتع فيه سلطات (اللاندر) التي تضم تقسيمات لها مقومات نظام اللامركزية الإدارية في الدولة البسيطة بممارسة السط الثلاث، فهي على مستوى الاختصاصات التشريعية تتوفر على برلمان خاص يتولى سلطة التشريع في شؤونها وتسري القوانين التي يقرها على الاقليم فقط، شريطة ألا يتعارض مع ما يختص به البرلمان الاتحادي الذي يمثل الدولة بأكملها. ومن هذا المنطلق يجب أن تمارس اختصاصات اللاندر التشريعية في إطار احترام الدستور الاتحادي، خصوصاً فيما يتعلق بالحقوق الأساسية التي يكرسها، لكن هذا الاحترام لا يعني تضيق الخناق على اللاندر، فهي وحدات تتوفر على سلطة تأسيسية أصلية، وأخرى فرعية تضمن لها استقلالية في وضع وتنظيم دساتيرها. انظر في ذلك: -عبد الجبار عراش، مكانة دساتير اللاندر في الهيكلية الفيدرالية الألمانية بين التعددية والوحدة، مؤلف جماعي بعنوان: القانون الدستوري للجماعات الترابية: دراسة مقارنة مطبعة المعارف الجديدة، الدار البيضاء، سنة 2015، ص:10.

- هاني علي الطهراوي، قانون الإدارة المحلية: الحكم المحلي في الأردن وبريطانيا، دار الثقافة، الأردن، ط:1، سنة 2004، ص:24-25.
¹⁴¹ كلمة (Beamte) باللغة الألمانية تعني "موظف" باللغة العربية.

¹³⁵ Loi n° 83-634 du 13 juillet 1983 portant droits et obligations des fonctionnaires (titre I du statut), n° 84-16 du 11 janvier 1984 portant dispositions statutaires relatives à la fonction publique de l'État (titre II) et n° 85-53 du 26 janvier 1984 portant dispositions statutaires relatives à la fonction publique territoriale (titre III).

¹³⁶ Loi n° 86-33 du 9 janvier 1986 portant dispositions statutaires relatives à la fonction publique hospitalière formant le titre IV du statut général des fonctionnaires.

¹³⁷ Traduction personnelle: « les trois fonctions publiques: le régime statutaire – contenu à l'origine dans trois lois de 1983 et 1984 concernant la fonction publique de l'État et la fonction publique territoriale – crée une fonction publique unique à deux versants. Rapidement, un troisième versant sera ajouté avec la loi de 1986 relative à la fonction publique hospitalière».

-voir: - Jacques Bourdon, Fonction publique et décentralisation : Quels impacts ?, Cahiers français: la fonction publique, quelles évolutions ?, N° 384, L.D.F., Janvier – février 2015, p:45

¹³⁸ Traduction personnelle: «Le système français relève de cette fonction publique de carrière dans chacune de ses trois composantes: fonction publique de l'État, territoriale et hospitalière. Les fonctionnaires y sont recrutés par concours qui leur fait intégrer un corps lui-même constitué en deux ou trois grades, décomposés en plusieurs échelons. La carrière suit cette évolution des échelons et des grades au sein du corps suivant un principe de mérite (changement de grade) et d'ancienneté (passage d'échelon)».

مفاوضات على مستوى كل مهنة من وظائف الوظيفة العمومية (التعليم، الشرطة، إلخ) التي تحدد الأجور وظروف العمل وجدول المرتبات الممنوح لهذه المهنة. ومنذ نهاية السبعينيات ظهرت هيئات مراجعة الأجور «Pay Review Bodies»، وهي مجالس تشكل على مستوى كل مهنة، ومكونة من شخصيات مؤهلة تعينها الحكومة، وتضع توصيات بخصوص الأجور وظروف العمل¹⁴⁴.

وانطلاقاً مما سلف، يتضح أن أغلبية الأنظمة المقارنة، إما أنها تميز القطاع الخاص عن العام، بل إن هذا الأخير يتوفر على وظائف عمومية متعددة وقد تكون مركزية أو جهوية أو حتى محلية في إطار النظام الواحد. وفي أنظمة أخرى لا تميز بين موظفي القطاع العام أو الخاص، بل الأصل في الوظيفة هو التأقيت.

وعلى خلاف ذلك، فالنموذج المغربي يتميز بوجود وظيفة عمومية تابعة للدولة ووظيفة عمومية تابعة

جميع المرافق العامة (في الوظائف السيادية المركزية وأيضاً في التعليم أو المؤسسات العامة)، ووضعهم مشابه جداً للوضع الفرنسي، فهو يضمن لهم العمل بدون عقد ويتم تعيينهم من قبل الدولة، والتي في المقابل تدين لهم بمعاملة تضمن لهم حياة كريمة، في مقابل التزامات وواجبات على عاتقهم¹⁴².

أما بالنسبة لنماذج الدول التي تتبنى النظام المفتوح للوظيفة العمومية، فهي على عكس ذلك، ففي السويد مثلاً، لا يوجد قانون خاص يحكم وظائف وأجور موظفي القطاع العام، وقانون الشغل ينطبق على كل من الموظفين في القطاعين العام والخاص، وتبلغ حصة الوظائف المحددة المدة حوالي 16٪ في كل من القطاعين العام والخاص¹⁴³.

وبخصوص النموذج البريطاني، فهو إن كان يتبنى نظام الوظيفة فإنها على عكس السويد، حيث تجري

¹⁴³ Traduction personnelle: «... À l'inverse, la Suède se rattache au modèle de la fonction publique d'emploi. Aucun statut particulier ne préside aux carrières et rémunérations des employés publics. Le droit du travail s'applique aussi bien aux salariés du privé qu'à ceux du public. La part des emplois à durée déterminée est de l'ordre de 16 % tant dans le privé que le public».

Voir: - Maya Bacache-Beauvallet, Le Statut du fonctionnaire: Une exception française? La fonction publique, Quelles évolutions ?, op.cit., P.P: 12-13.

¹⁴⁴ Traduction personnelle: «...La réalité britannique est proche du modèle de la fonction publique d'emploi. Toutefois, et contrairement à la Suède. En effet, au niveau de chaque métier du service public (éducation, police, etc.) ont lieu des négociations salariales qui déterminent des conditions de travail et une grille salariale donnée pour ce métier. Dès la fin des années 1970 apparaissent les Pay Review Bodies, conseils formés au niveau de chaque métier et constitués de personnalités qualifiées nommées par le gouvernement, qui élaborent des recommandations en termes de salaire et de conditions de travail».

Voir: - Maya Bacache-Beauvallet, Le Statut du fonctionnaire: Une exception française? La fonction publique, Quelles évolutions ?, op.cit., P.P: 12- 13.

¹⁴² Traduction personnelle: «...L'Allemagne relève de la fonction publique de carrière, et des employés soumis au statut (les Beamte) coexistent avec des employés liés par un contrat de travail. La fonction publique allemande est également organisée en trois structures (centrale, fédérale et municipale). La part des agents ayant un statut est de l'ordre de 55 % dans les Länder, de 35 % dans la fonction publique centrale et de 14 % au niveau des municipalités. Les fonctionnaires soumis au statut travaillent dans l'ensemble des services publics (dans les fonctions régaliennes centrales mais également dans l'éducation ou les entreprises publiques). Leur statut ressemble beaucoup au statut français : il leur garantit l'emploi, ils n'ont pas de contrat de travail et sont nommés par l'État qui en échange leur doit un traitement leur assurant une vie décente. Ils ont des obligations, de même que dans le cas français, d'accepter les charges, mobilités et missions assignées, de ne pas faire grève dans certaines fonctions, etc».

Voir: - Maya Bacache-Beauvallet, Le Statut du fonctionnaire: Une exception française? La fonction publique, Quelles évolutions ?, Cahiers français :la fonction publique, quelles évolutions ?, N° 384, Librairie de la documentation française, Paris, Janvier – février 2015, P:12.

8. عبد المجيد غميجة، أبعاد الأمن التعاقدي وارتباطاته، عرض مقدم في اللقاء الدولي حول "الأمن التعاقدي وتحديات التنمية" المنظم من قبل الهيئة الوطنية للموثقين، 18 و 19 أبريل 2014، الصخيرات.
9. القانون 50.05 بتغيير وتتميم الظهير الشريف 1.58.008 بمثابة النظام الأساسي للوظيفة العمومية، الصادر بتنفيذه الظهير الشريف رقم 1.11.10 صادر في 14 ربيع الأول 1432 هـ (18 فبراير 2011)، ج.ر: ع: 5944 بتاريخ 15 جمادى الآخرة 1432 هـ (19 ماي 2011)، ص.ص: 2630-2632.
10. القانون رقم 65.99 المتعلق بمدونة الشغل، الصادر بتنفيذه الظهير الشريف رقم 1.03.194 صادر في 14 رجب 1424 هـ (11 سبتمبر 2003)، ج.ر: ع: 5167 بتاريخ 13 شوال 1424 هـ (8 دجنبر 2003)، ص.ص: 3969-4135.
11. كامل محمد المغربي، السلوك التنظيمي: مفاهيم وأسس سلوك الفرد والجماعة في التنظيم، دار الفكر، عمان، الأردن، ط: 4، سنة 2010.
12. الكبيسي عامر خضير حميد، إدارة المعرفة وتطوير المنظمات، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ط: 1، سنة 2005.
13. مرسوم رقم 2.15.770 صادر في 5 ذي القعدة 1437 هـ (9 أغسطس 2016) بتحديد شروط وكيفية التشغيل بموجب عقود بالإدارات العمومية، ج.ر: ع: 6491، بتاريخ 11 ذو القعدة 1437 هـ (15 أغسطس 2016)، ص.ص: 6052-6054.
1. أونيس عبد المجيد بن أونيس، إدارة العلاقات الإنسانية: مدخل سلوكي تنظيمي، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، ط: 1، سنة 2011.
2. رانية بنت أحمد بن سعيد الزهراني، واقع الأمن الوظيفي لدى معلمات المدارس الأهلية بمدينة الرياض، المجلة العربية للنشر العلمي، ع: 21، 2 تموز 2020.
3. رضوان بوجمعة، الوظيفة العمومية على درب التحديث، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط: 1، سنة 2003.
4. سليمان محمد الطماوي، مبادئ علم الإدارة العامة، مطبعة جامعة عين شمس، القاهرة، مصر، ط: 7، سنة 1987.
5. ظهير شريف 1.58.008 صادر في 4 شعبان 1377 (24 فبراير 1958) بمثابة النظام الأساسي العام للوظيفة العمومية كما تم تغييره وتتميمه، ج.ر: ع: 2372، بتاريخ 21 رمضان 1377 (11 أبريل 1958).
6. عايدة سيد خطاب، العولة ومشكلات إدارة الموارد البشرية، دار الفكر العربي، القاهرة، سنة 2001.
7. عبد الجبار عراش، مكانة دساتير اللاندر في الهيكلة الفيدرالية الألمانية بين التعددية والوحدة، مؤلف جماعي بعنوان: القانون الدستوري للجماعات الترابية: دراسة مقارنة مطبعة المعارف الجديدة، الدار البيضاء، سنة 2015.

¹⁴⁵ ، وحتى يتسنى إعداد نظام أساسي خاص بهم بموجب نص تشريعي، يحدد على الخصوص الالتزامات المهنية لهذه الفئات والحقوق التي تستفيد منها. ¹⁴⁶ بوعلام السنوسي، تشريعات الوظيفة العمومية، م.س. ص: 445.

¹⁴⁵ يجري الحديث اليوم بالمغرب عن وظيفة عمومية ثالثة على غرار النموذج الفرنسي، وذلك مع المصادقة على القانون 39.21 بتتميم الظهير الشريف رقم 1.58.008 والذي يهدف إلى إضافة مهنيي الصحة العاملين بالقطاع العام إلى الفئات التي لا تخضع للنظام الأساسي للوظيفة العمومية

20. Jacques Bourdon, Fonction publique et décentralisation : Quels impacts ?, Cahiers français: la fonction publique, quelles évolutions ?, N° 384, L.D.F., Janvier – février 2015.
21. Laura Regairaz, La fonction publique contractuelle, presses universitaires, Chambéry, 2021.
22. Maya Bacache-Beauvallet, Le Statut du fonctionnaire: Une exception française? La fonction publique, Quelles évolutions?, Cahiers français : la fonction publique, quelles évolutions ?, N° 384, Librairie de la documentation française, Paris, Janvier – février 2015.
23. Sarah L. Patten, The Effects of Job Insecurity On Beginning Secondary School Teachers, (Unpublished Master Dissertation) University of Toronto, Canada, 1998.
14. مروان سعد الدين، التوظيف بمهارة لتحقيق ميزة تنافسية، مطبوعات كلية هارفارد لإدارة الأعمال، العبيكان للنشر، الرياض، سنة 2011.
15. منشور للوزير المنتدب لدى الوزير الأول المكلف بتحديث القطاعات العامة رقم 9-09 بتاريخ 25 يونيو 2009 حول ترقية الأعوان المتعاقدين في إطار القانون العام.
16. منظمة العمل الدولية، منظمة العمل الدولية تحذر من انعدام أمن واسع النطاق في سوق العمل العالمي كيف يتغير عالم العمل؟ هل العقود الدائمة هي القاعدة أم الاستثناء؟، موقع منظمة العمل الدولية، 19 مايو 2015.
17. نواف كنعان، القانون الإداري، الكتاب الثاني: الوظيفة العامة-القرارات الإدارية-العقود الإدارية - الأموال العامة، دار الثقافة، الأردن، ط:1، سنة 2005.
18. هاني علي الطهراوي، قانون الإدارة المحلية: الحكم المحلي في الأردن وبريطانيا، دار الثقافة، الأردن، ط:1، سنة 2004.
19. يحيى سليم ملحم، التمكين كمفهوم إداري معاصر. المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، ط:2، سنة 2009.

نحو نموذج تركيبي لمهارات التفكير الناقد: دراسة تحليلية مقارنة

زينب رحال

كلية الآداب والعلوم الإنسانية عين الشق، جامعة الحسن الثاني الدار البيضاء، مختبر الثقافة والآداب والعلوم العربية. فريق البحث: اللسانيات العامة واللسانيات التطبيقية - اللسانيات النفسية والاجتماعية.

ملخص:

يعتبر التفكير الناقد من أكثر المفاهيم تعقيدا في حقل علم النفس التربوي، وذلك نظرا لتعدد نماذجه التصورية وتباين مكوناتها التركيبية بشكل يجعل توظيفها في السياقات التعليمية والتقويمية أمرا عسيراً. ومن هذا المنطلق تسعى الدراسة إلى سد هذه الفجوة التصنيفية من خلال بناء تصور تركيبي مفسر يعيد تنظيم البنية الداخلية للتفكير الناقد ضمن إطار تحليلي موحد، انطلاقاً من مقارنة منهجية بين ثلاثة نماذج مرجعية كبرى: نموذج إنيس القائم على التمييز التكميلي بين الاستعدادات والقدرات، ونموذج فاسيون المتمركز حول ست مهارات معرفية جوهرية مع استحضار البعد الاستعدادي بوصفه شرطاً داعماً لممارستها، ونموذج بول وإلدر المنتظم في بنية ثلاثية تكاملية تربط بين عناصر التفكير والمعايير العقلية والسمات الفكرية.

وقد تم اختيار هذه النماذج الثلاثة بناء على أثرها التأسيسي في الحقل وشموليتها البنوية وتمثيلها لتوجهات إبستمولوجية متميزة، إضافة إلى ارتباطها بأدوات قياس وتقييم معتمدة.

واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي المقارن، من خلال تحليل النصوص الأصلية لهذه النماذج كما وردت في المقالات والكتب المرجعية لأصحابها، وفحص مكوناتها الداخلية ومفاهيمها الإجرائية، ثم مقارنتها وفق معايير محددة شملت الماهية والآليات والمعايير.

وكشفت نتائج الدراسة أن الاختلاف الحاصل بين هذه النماذج الثلاثة لا يعبر في عمقه عن تعارض بنيوي، بقدر ما يكشف عن تمايز في مستويات تحليل سيرة التفكير الناقد، يسمح بإعادة تأويلها باعتبارها طبقات تحليلية متكاملة وظيفياً. ويظهر ذلك من خلال وجود ما يمكن أن نطلق عليه نواة صلبة مشتركة بين النماذج المرجعية الثلاثة تتجلى بالأساس في التقائها حول مركزية العمليات الاستدلالية وتحليل الحجج وتقييم الأدلة وبناء الاستنتاجات. غير

أن هذه النواة لا تمتد لتطول جميع مستويات النماذج، إذ تسجل بينها اختلافات على مستوى المعايير وموقع الاستعدادات ووظيفتها. وانتهت الدراسة إلى اقتراح نموذج تركيبي تفاعلي يضم ثلاثة مكونات رئيسية: البعد المعرفي المهاري والبعد المعياري التقويمي، والبعد النزوعي القيمي. بما ينتقل بالنموذج المقترح من مجرد أداة واصفة إلى إطار بنيوي تفسيري قابل للتوظيف في التدريس والقياس. الكلمات المفتاحية: التفكير الناقد - النمذجة المعرفية - المهارات العقلية - الاستعدادات المعرفية - المقارنة العابرة للنماذج - التركيب النظري - تعليم التفكير -

مقدمة

يشهد مفهوم التفكير الناقد حضوراً متنامياً في الأدبيات التربوية الحديثة، باعتباره ما تؤديه هذه المهارة الناعمة من أدوار مركزية في تعزيز عملية بناء المعرفة عبر إذكاء روح الاستكشاف والتساؤل والبحث والاستفهام، بما يقي الفرد مغبة التسليم بالآراء والإذعان للمواقف، إلا أن هذا التداول الواسع للمفهوم، لا يقابله استقرار مماثل على مستوى تحديد العناصر المكونة. حيث يعرف مفهوم التفكير الناقد في الأدبيات المتعلقة بالموضوع تبايناً كبيراً في التصورات النظرية لبنيته التكوينية ومكوناته الإجرائية بين الباحثين الغربيين والعرب. فبينما يختار البعض تسمية هذه المكونات بمهارات، نجد البعض الآخر يطلق عليها عمليات عقلية، فيما يفضل غيرهم مصطلح قدرات، ومنهم من يستعمل استعدادات، ويتحدث البعض عن سمات عقلية.

وليس من الواضح إن كان هذا التباين المصطلحي مجرد خلاف لغوي سطحي، أم أنه يعكس في عمقه

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي المقارن، باعتباره الأنسب لخصوصية الدراسة، إذ أنه يتيح تحليل النماذج النظرية داخل سياقاتها الاستمولوجية وفي علاقتها ببعضها بعض.

هيكل الدراسة:

تنظم الدراسة ضمن محاور ثلاثة كما يأتي:

- العرض الوصفي التفصيلي للنماذج المرجعية لمكونات التفكير الناقد كما وردت في مصادرها الأصلية دون تدخل أو تعديل.
- التحليل المقارن للنماذج الثلاثة من حيث تصور البنية التكوينية وبنية التصنيف والأساس الاستمولوجي لاستخلاص مواطن الالتقاء والافتراق.
- البناء التركيبي لنموذج تكاملي تصوري لمكونات التفكير الناقد يستثمر نقاط القوة في كل نموذج ويتجاوز ثغراته.

حدود الدراسة:

يقتصر البحث على ثلاثة نماذج مرجعية في حقل التفكير الناقد (إنيس، فاسيون، بول والدر)، كما أنه تحليل نظري لا يتضمن اختباراً ميدانياً للنموذج المقترح. ونشير في هذا السياق إلى أن اختيارنا للتعريفات المرجعية التي ستخضعها دراستنا للتحليل المقارن لم يتم على نحو عشوائي، بل إنه خضع لمعايير انتقائية منهجية، نجملها باختصار فيما يأتي:

- الأثر التأسيسي في حقل الدراسة: فنموذج إنيس (1962) يعد اللبنة التأسيسية الأولى في تصنيف مكونات التفكير الناقد تصنيفاً منهجياً، إذ كان إنيس من أوائل الباحثين الذين ميزوا صراحة بين الاستعدادات الذهنية والقدرات الإجرائية، مرسياً بذلك ثنائية بنوية أعادت إنتاجها معظم النماذج اللاحقة بصيغ مختلفة.

- الطابع المؤسسي الجماعي: فنموذج فاسيون لا يمثل اجتهاداً فردياً، بل يستند إلى تقرير دلفي (1990)

اختلافات جوهرية من حيث المنطلقات المرجعية والخلفيات النظرية لطبيعة التفكير الناقد.

مشكلة الدراسة:

ومن هذا المنطلق يجد كل من الباحث التربوي والممارس الصفي نفسيهما أمام أسئلة حاسمة على رأسها: أي نموذج يعتمد في تنمية التفكير الناقد وتقويمه؟ هل نحن أمام تصور واحد للمهارات المرتبطة بالتفكير الناقد تعددت طرق تصنيفه وتسميته، أم أننا بالمقابل أمام نماذج متباينة تعكس تصورات مختلفة لماهية التفكير الناقد ووظيفته التربوية؟ وهل يسمح هذا التباين المصطلحي بافتراض بنية تكوينية مشتركة؟ وإن سلمنا بإمكانية الحديث عن هذه البنية، فما مستوياتها وما حدودها الفاصلة؟

ومن هنا تبلور إشكالية هذا البحث في التساؤل الآتي:

إلى أي مدى يسمح التعدد المصطلحي الذي يطبع الحديث عن البنية التكوينية للتفكير الناقد، بافتراض نواة بنوية مشتركة يمكن الارتكاز عليها لصياغة نموذج تركيبي لمكونات هذا التفكير، يستثمر نقاط القوة في النماذج المختلفة ويتجاوز ثغراتها؟

أهداف الدراسة

وفي أفق هذه الإشكالية تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- تفكيك البنية التكوينية للتفكير الناقد كما تتجلى في نماذج إنيس وفاسيون وبول والدر، وتحليل مرتكزاتها النظرية وتصوراتها المرجعية بغية فهم منطقها الداخلي وحدودها المعرفية.
- تحديد مواطن الاتفاق والافتراق بين هذه النماذج من حيث الماهية، والآليات والمعايير.
- اقتراح نموذج تركيبي لمهارات التفكير الناقد يستثمر نقاط قوة النماذج المرجعية ويتجاوز ما سجل عليها من ثغرات.

منهج الدراسة

وتبقى - في اعتبارنا - دراسة إميلي لاي، Emily Lai المعنونة: التفكير الناقد: مراجعة أدبية 2011، أبرز هذه الدراسات نظرا لكونها من أشمل المحاولات في رصد التقاطعات بين نماذج التفكير الناقد المتعددة، إذ استعرضت فيها الباحثة خمسة عشر تعريفا وتصنيفا، وخلصت إلى أن ثمة إجماعا جوهريا يتمحور حول ثلاثة مكونات: التحليل، والتقييم، والاستدلال. وهذه الخلاصة تتقاطع مع ما أسمته الدراسة الراهنة النواة الصلبة في النماذج الثلاثة. غير أن مراجعة لاي تبقى وصفية تحليلية في مجملها ولا تنتهي إلى تركيب نظري بنيوي موحد. وهنا تكمن نقطة تميز الدراسة الراهنة، حيث تقدم مقترحا تفصيليا لنموذج تركيبي لمكونات التفكير الناقد.

المبحث الأول: العرض الوصفي التحليلي للنماذج الثلاثة

المطلب الأول: نموذج إنيس: الاستعدادات الذهنية والقدرات

1- عرض النموذج:

لا تكاد تخلو دراسة جادة في التفكير الناقد من الإحالة على أعمال روبرت إنيس (Robert H. Ennis)، الذي يعتبر أحد المؤسسين الرئيسيين لهذا الحقل المعرفي في الأدبيات التربوية.

فمنذ مقالته التأسيسية المعنونة "مفهوم التفكير الناقد" (A Concept of Critical Thinking) المنشورة عام 1962 في مجلة هارفارد للمراجعة التربوية (Harvard Educational Review)، لم يتوقف إنيس عن تطوير وتنقيح تصوره للطبيعة الماهوية للتفكير الناقد والعناصر الرئيسية التي تكون بنيته، عبر سلسلة من أعماله المرجعية الممتدة على أكثر من خمسين عاما. (Fisher, 2001).

ويؤكد إنيس أن التفكير الناقد بناء ثنائي يقوم على عنصرين مترابطين بشكل تكاملي: القدرات المعرفية (abilities) والاستعدادات (dispositions)، بحيث لا تمارس الأولى ممارسة فعالة إلا في حضور الثانية. (Ennis, 1991)

الذي صدر عن إجماع خبراء من تخصصات متعددة، مما يمنحه مشروعية مؤسسية تتجاوز الرأي الشخصي.

-الشمولية البنيوية: إذ يمكن اعتبار نموذج بول وإلدر المحاولة الأكثر طموحا في الجمع بين البعد المعرفي والبعد المعباري والبعد القيمي للتفكير الناقد ضمن بنية ثلاثية متشابكة.

-تمثيل التنوع الاستمولوجي: فالنماذج الثلاثة المختارة لا تكرر بعضها، بل يمثل كل واحد منها توجهها استمولوجيا متمایزا يعكس تصورا نظريا مختلفا لسيروية التفكير الناقد. فنموذج إنيس يميل إلى التركيز على المهارات الإجرائية دون إهمال الاستعدادات، بل إنه يعتبرها شرطا توجيهيا لعملية اشتغال هذه المهارات. أما نموذج فاسيون فيقوم على مهارات معرفية واضحة يعضدها البعد الاستعدادي كعامل مساعد. بينما يربط بول وإلدر التفكير الناقد في نموذجهما بمعايير عقلية وسمات فكرية تتجاوز الأداء المهاري المجرد.

-الارتباط بأدوات القياس والتقويم: فالنماذج الثلاثة التي أسست متن الدراسة مرتبطة بأدوات مخصصة للقياس والتقويم، تعكس طبيعتها النظرية ووظيفتها التطبيقية. حيث يقترن نموذج إنيس باختبارات معيارية سيكومترية موجهة لقياس المهارات المعرفية للتفكير الناقد، من أبرزها Cornell Critical Thinking Test وWeir Critical Thinking Essay Test-Ennis. بينما يرتبط نموذج فاسيون بمنظومة قياس أكثر تكاملا، تجمع بين اختبار المهارات المعرفية عبر California Critical Thinking Skills Test، وقياس الاستعدادات من خلال California Critical Thinking Disposition Inventory. في حين يرتبط نموذج بول وإلدر بأدوات تقويم أدائي -لا تتخذ طابعا سيكومتريا مقننا- قائمة على شبكات معيارية مستمدة من عناصر التفكير والمعايير العقلية، تستخدم لتقويم جودة الأداء الفكري في سياقات تعليمية واقعية.

الدراسات السابقة والموقع الأكاديمي للدراسة

تتقاطع الدراسة الراهنة مع محاولات سابقة تناولت بنية التفكير الناقد ومكوناته من زوايا متعددة.

1-1/ الاستعدادات الذهنية عند إنيس

لم يقدم إنيس حداً جامعاً مانعاً لمفهوم الاستعدادات، بل إنه اكتفى بالاعتماد على صياغات وصفية ذات طابع إجرائي ليعبر عن حقيقتها. ومن خلال هذه الصياغات الوصفية المتعددة يمكننا أن نفهم أن إنيس يقصد بالاستعدادات الذهنية تلك النزعات والميولات والمواقف الذهنية التي تدفع الفرد إلى استخدام قدراته في التفكير الناقد فعلياً. ويعتبر إنيس الاستعدادات مكوناً أصيلاً وجوهرياً في التفكير الناقد، لا مجرد ملحق ثانوي. فامتلاكها بالنسبة إليه شرط ضروري لممارسة التفكير الناقد، لكنها غير كافية بمفردها دون قدرات. فقد يمتلك شخص ما القدرة على تقييم الحجج تقييماً منطقياً، لكنه لا يميل إلى ممارسة هذا التقييم في حياته اليومية بسبب غياب الاستعداد الذهني المناسب. ويرى إنيس أن استعدادات التفكير الناقد خصائص كامنة لا تظهر تلقائياً، بل تحتاج إلى سياقات محفزة تستدعيها وتكشف عنها، تماماً كهشاشة الزجاج التي لا تتجلى إلا حين يتعرض لصدمة (Ennis, 1996, p. 166).

ويورد إنيس قائمة من الاستعدادات التي تميز المفكر الناقد، لكنه لا يقدمها في صيغة واحدة ثابتة أو نهائية في كل أعماله. بل إننا نجدها تظهر بصيغ متقاربة تتكرر فيها العناصر الأساسية مع اختلاف طفيف في ترتيبها أو تفصيلها.

وسنكتفي هنا بعرض القائمة كما وردت في كتابه الصادر سنة 2011. وذلك لأن المقارنة بين القوائم كما وردت في كتب ومقالات إنيس التي صدرت بعد ذلك تظهر أنه لم يجر أي تعديل بنيوي عليها، بل كان يكتفي بمجرد إعادة ترتيبها كما هي أو بشكل مختصر.

- الحرص على أن تكون معتقداته صحيحة وقراراته مبررة

أي السعي إلى "الإصابة" قدر الإمكان، ويتضمن

ذلك:

- البحث عن فرضيات وتفسيرات واستنتاجات ومصادر بديلة والانفتاح عليها

- النظر بجدية في وجهات نظر الآخرين
- السعي إلى أن يكون مطلعاً اطلاعاً جيداً
- تبني موقف بقدر ما تدعمه المعلومات المتاحة، لا أكثر ولا أقل
- استخدام قدراته في التفكير الناقد
- الحرص على فهم المواقف وعرضها بصدق ووضوح (موقفه ومواقف الآخرين)
- ويتضمن ذلك:
- اكتشاف آراء الآخرين وأسبابهم والإنصات إليها
- الحرص على وضوح المعنى المقصود في القول أو الكتابة أو التواصل
- تحديد النتيجة أو السؤال والمحافظة على التركيز عليه
- البحث عن الأسباب وتقديمها
- مراعاة الوضعية الكلية
- الوعي التأملي بالمعتقدات الأساسية الخاصة
- الاهتمام بالآخرين (استعداد مساعد وليس مكوناً أساسياً)

ويتضمن ذلك:

تجنب إخافة الآخرين أو إرباكهم باستخدام مهارات التفكير الناقد، مع مراعاة مشاعرهم ومستوى فهمهم الاهتمام برفاه الآخرين. (Ennis, 2011, pp. 1-2)

2-1- القدرات المعرفية للتفكير الناقد عند إنيس

لا يقدم إنيس تعريفاً حدياً للقدرات المعرفية. لكنه بالمقابل يتناولها ضمن مقاربة إجرائية تقوم على عرضها في صورة قوائم مصنفة تظهر مهارات مترابطة. ويمكن انطلاقاً من هذه القوائم أن نستنتج أن القدرات بالنسبة إلى إنيس تمثل الجانب المعرفي-الإجرائي للتفكير الناقد (أي المعرفة بكيفية التفكير والمهارة في ممارسته). ويميزها عن الاستعدادات بكونها قابلة للاكتساب دون أن تُفعل بالضرورة. (Ennis, 2011)

المنطقي والبعد البراغماتي، في علاقة تداخلية تفاعلية. وهو ما يفيد أن التفكير الناقد باعتبار إنيس لا يتحقق إلا عند تقاطع هذين البعدين في تكامل بنيوي. فالقدرة بلا استعداد لا تنتج تفكيراً ناقداً، والاستعداد بدون قدرة ينتج تفكيراً ناقداً مختل الأركان.

ويمكننا أن نفهم من تقديم إنيس الحديث عن الاستعدادات قبل ذكر القدرات أنه يضعها موقع شرط الإمكان والتحقق. معتبراً بذلك أن القدرات لا تتحقق إلا إذا سبقها دوافع تحركها وتوجهها.

وعند التمعن في البنية الثلاثية لقائمة الاستعدادات عند إنيس، يظهر أنها ضمنياً محكومة بنوع من التراتبية الوظيفية. فإنيس حينما يستفتح قائمته بالحرص على الصحة ثم يردفه بالحرص على الوضوح إنما يريد إفادة كونهما الطبقة التأسيسية لبقية مكونات النموذج. حيث إنه لا يمكن أن نحكم على فكرة بالصحة أو الخطأ إلا بعد أن تحقق فهمها الجيد.

كما تكشف لنا القراءة التحليلية لنموذج إنيس أن التفكير الناقد عنده يقوم بالأساس على الجهد الشخصي للفرد في الفهم والحكم، وليس على التفاعل الاجتماعي. ويظهر ذلك من خلال وصفه للاهتمام بالآخرين بكونه استعداداً مساعداً وليس مكوناً أساسياً.

وبالمقابل يتبين لنا من خلال تحليل قائمة القدرات المعرفية أن إنيس ينظر إلى سيورة التفكير الناقد باعتبارها سلسلة تعكس تراتباً متدرجاً ينطلق من الأسهل إلى الأصعب. فالتفكير الناقد عنده يبدأ من التوضيح ثم ينتقل إلى تأسيس الحكم ثم الاستدلال فإلى تعميق الفهم ثم إلى التفكير الافتراضي لينتهي باتخاذ القرار.

ومع ما يظهره نموذج إنيس من نقاط قوة، إلا أنه لا يخلو من حدود تستحق التوقف. ويمكن إجمال ما لاحظته الباحثون في ثلاث نقاط:

- محدودية التصريح بمعايير الجودة: فنموذج إنيس يقدم قائمة مفصلة بالقدرات والاستعدادات لكنه لا يقدم معايير كافية للحكم على جودة ممارستها. وقد نهت بعض الأدبيات النقدية إلى أن الاقتصار على تعداد المهارات

ويصنف إنيس القدرات المعرفية للتفكير الناقد في فئات ستة كبرى، تتفرع إلى خمس عشرة قدرة فرعية مفصلة في صيغته المنقحة (Ennis, 2011). نذكرها اختصاراً دون تفصيل:

● الفئة الأولى: التوضيح الأساسي

- التركيز على سؤال
- تحليل الحجج
- طرح أسئلة التوضيح والإجابة عنها

● الفئة الثانية: أسس اتخاذ القرار

- الحكم على مصداقية مصدر
- الملاحظة والحكم على تقارير الملاحظة

● الفئة الثالثة: الاستدلال

- الاستنباط والحكم عليه
- الاستدلال الاستقرائي (إلى تعميمات وفرضيات تفسيرية)

- إصدار الأحكام القيمية والحكم عليها

● الفئة الرابعة: التوضيح المتقدم

- تعريف المفاهيم والحكم على التعريفات
- إسناد الافتراضات غير المصرح بها

● الفئة الخامسة: الافتراض والدمج

- التفكير الافتراضي
- دمج الاستعدادات والقدرات في اتخاذ القرار

● الفئة السادسة: قدرات مساعدة

- العمل بطريقة منظمة مناسبة للوضع
- مراعاة مشاعر الآخرين ومستواهم المعرفي
- استخدام استراتيجيات بلاغية مناسبة في النقاش والعرض

2- تحليل نموذج إنيس

يكشف تحليل نموذج إنيس عن شموليته في الإحاطة بجوانب التفكير الناقد. إذ يجمع بين الاستعدادات الوجدانية والقدرات المعرفية وبين البعد

من خلال سلسلة من الاستبيانات المكثفة، تتخللها تعليقات موجبة على الآراء. (Dalkey & Helmer, 1963, p. 1)

وأفضت المشاورات إلى نوع من التوافق الواسع حول بنية ثنائية مزدوجة للتفكير الناقد، قائمة على تلازم بعدي المهارات المعرفية التي تمثل الأدوات الإجرائية للتفكير، والاستعدادات تمثل النزوعات التي تحفز تفعيل تلك المهارات. (Facione, 1990).

1-2 المهارات المعرفية عند فاسيون

يقدم تقرير دلفي مهارات التفكير الناقد في ستة مكونات أساسية وهي: التفسير والتحليل والتقييم، الاستدلال والشرح والتنظيم الذاتي، مع تقديم تعريف إجرائي دقيق لكل مهارة. بالإضافة إلى ذكر مهاراتها الفرعية ومؤشراتها الأدائية وإيراد أمثلة توضيحية. (Facione, 1990).

ونعرضها في الجدول تحتها وفق البنية الأصلية لنص فاسيون (2015) الذي أعاد فيه عرض نتائج تقرير دلفي بأسلوب تفسيري.

جدول (1): المهارات المعرفية الست ومهاراتها الفرعية وفق تقرير دلفي. (Facione, 2015)

المهارة	تعريفها الإجرائي	المهارات الفرعية المرتبطة بها
التأويل	فهم المعاني والدلالات لمجموعة واسعة من التجارب والمواقف والبيانات والأحداث، والقدرة على التعبير عنها بصورة دقيقة.	التصنيف - فكّ الدلالة - توضيح المعنى.
التحليل	تحديد العلاقات الاستدلالية المقصودة والفعلية بين العبارات والأسئلة والمفاهيم والأوصاف وغيرها من	فحص الأفكار - كشف الحجج - تحليل الحجج.

لا يكفي للحكم على جودة التفكير، ما لم تدعم بمعايير صريحة تضبط مستوى ممارستها. (Brookfield, 2012)

-ضعف البعد السياقي والثقافي: رغم أن إنيس خصص مقالة مستقلة لمناقشة إشكال التحيز الثقافي في التفكير الناقد (Ennis, 1998)، مدافعا عن طابعه القابل للتعميم، فإن تصويره يظل -في مجمله- ذا نزعة معيارية عامة لا تمنح السياقات الاجتماعية والثقافية موقعا مركزيا في بنائه. وقد نهت بعض الدراسات التربوية اللاحقة إلى هذا الإشكال، مشيرة إلى أن نماذج التفكير الناقد ذات الطابع الكوني تحتاج إلى مزيد من الانتباه لاختلاف السياقات الثقافية التي يمارس داخلها التفكير (Brookfield, 2012).

المطلب الثاني: نموذج فاسيون - المهارات المعرفية

1- عرض النموذج

خلافًا لنموذج إنيس الذي تشكل في سياق اجتهاد فردي معزول، تبلور نموذج فاسيون، خلال مسار بحثي جماعي مؤسسي ممتد زمنيا، استغرق قرابة عامين (1988-1990). حيث جمع فاسيون بتكليف من الجمعية الفلسفية الأمريكية APA لجنة علمية ضمت ستة وأربعين خبيرا يمثلون خلفيات معرفية متعددة، توزعت بين حقول الفلسفة والتربية والعلوم الاجتماعية والطبيعية، وعيا منه بطبيعة التفكير الناقد كظاهرة عابرة للتخصصات. وضمت اللجنة أسماء بارزة مثل روبرت إنيس، وريتشارد بول، Richard Paul وماثيو ليبمان Matthew Lipman، ورافل جونسون Ralph H. Johnson، مما يمنح هذا العمل قدرا إضافيا من المشروعية الأكاديمية نظرا لمكانتهم العلمية في المجال، وكذا لما تمثله تصوراتهم من اتجاهات نظرية متباينة نسبيا.

واعتمدت اللجنة منهجية دلفي بوصفها أداة نوعية منظمة لإنتاج معرفة توافقية في القضايا التي يكتنفها قدر من التعقيد والاختلاف. وتقوم هذه المنهجية على بناء تفاعل تدريجي بين الخبراء عبر جولات متعاقبة من الأسئلة والتغذية الراجعة، "وتهدف إلى التوصل إلى إجماع موثوق به بين آراء مجموعة من الخبراء. وتسعى إلى تحقيق ذلك

التعامل مع الحياة والعيش" كما يربطها بما يطلق عليه الروح النقدية.

وجاءت كما يأتي:

- حب الاستطلاع فيما يتعلق بمجموعة واسعة من القضايا
- الحرص على أن يكون الفرد مطلعاً ومستمراً في الاطلاع
- اليقظة تجاه الفرص المتاحة لاستخدام التفكير الناقد
- الثقة في عمليات البحث العقلي المنظم
- الثقة بالنفس في القدرة على الاستدلال
- الانفتاح الذهني تجاه رؤى عالمية متباينة
- المرونة في النظر إلى البدائل والآراء
- فهم آراء الآخرين
- الإنصاف في تقويم الحجج
- الصدق في مواجهة التحيزات والأحكام المسبقة والنزعات الذاتية

2- تحليل النموذج

إن أول ما يلفت الانتباه في نموذج فاسيون حتى قبل الغوص في تحليل محتواه هو ميزته المنهجية المرتبطة بشرط إنتاجه. فالمسار التشاوري المؤسسي الذي طبع صياغته ينتج معرفة توافقية بين نظريات مختلفة.

وبالانتقال إلى التشريح البنيوي للنموذج يتبين لنا أنه يتميز بمستوى متقدم من الشمولية المتوازنة والتكامل البنيوي، فالنموذج يجمع بين المهارات المعرفية والبعد ما وراء المعرفي (التنظيم الذاتي) والبعد التواصلية (الشرح) والبعد الوجداني المتمثل في الاستعدادات والنزعات والتوجهات القيمية.

	أشكال التمثيل التي تُستخدم للتعبير عن معتقدات، أو أحكام، أو خبرات، أو معلومات.	
التقييم	تقدير مصداقية العبارات أو أشكال التمثيل المختلفة، وتقويم قوة العلاقات الاستدلالية بين المقدمات والنتائج.	تقييم الادعاءات- تقييم الحجج.
الاستدلال	تحديد العناصر اللازمة لاستخلاص استنتاجات معقولة، وصياغة فرضيات ممكنة، واستنباط النتائج المترتبة على المعطيات والأدلة المتاحة.	الاستفسار عن الدليل - التخمين حول البدائل - استخلاص الاستنتاجات.
الشرح	عرض نتائج التفكير وتبريرها بطريقة واضحة ومتماسكة، مع تقديم الحجج الداعمة لها.	بيان النتائج - تبرير الإجراءات - عرض الحجج.
التنظيم الذاتي	المراقبة الذاتية المنظمة للنشاط المعرفي وتقويمه، من خلال فحص الأحكام الاستدلالية وتصحيحها عند الحاجة.	الفحص الذاتي - التصحيح الذاتي.

2-2 الاستعدادات عند فاسيون

خلافًا للمهارات المعرفية يقدم فاسيون الاستعدادات في صيغة قائمة نقطية وصفية تحت عبارة "approaches to life and living" بمعنى "طرائق

التطبيقية والقياسية الموسعة للنموذج. حيث أثبت النموذج قابليته الواسعة للترجمة إلى وممارسات تطبيقية وأدوات قياس معتمدة دولياً.

ورغم كل نقاط القوة التي يظهرها النموذج، وما شهده من انتشار واسع المدى إلا أنه لا يخلو من حدود تستدعي التوقف النقدي. أولها ما سبق ذكره من صمته بخصوص البعد التطوري والعلائقي لمهارات التفكير الناقد: كيف تنشأ هذه المهارات وتندرج؟ وهل بينها علاقات شرطية أو تعاقبية؟

كما أن طابعه التوافقي، الذي يعد مصدر قوته، ينقلب جزئياً إلى نقطة هشاشة: فالسعي إلى الإجماع قد ينتهي إلى تسوية الخلافات النظرية بدل تفكيكها. ويظهر ذلك بوضوح في مسألة موقع الاستعدادات الوجدانية داخل المفهوم، إذ لم يتحقق اتفاق حاسم، بل انقسم الخبراء بين أغلبية ترى هذه الاستعدادات جزءاً بنيوياً من التفكير الناقد (61%)، وأقلية معتبرة تحصره في المهارات المعرفية وحدها. (Facione, 1990)

ينضاف إلى ذلك ما يكشفه التحليل من قصور في استيعاب النموذج للبعد السياقي. فرغم أنه يقر بكون التفكير الناقد حساساً للسياق، إلا أنه يعرض المهارات الست في صيغة كونية مجردة لا تعكس تنوع البيئات الثقافية والمعرفية التي يمارس ضمنها. وقد نبه إينيس إلى هذا الإشكال حين طرح مسألة التحيز الثقافي بوصفها معطى لا يمكن تجاهله. (Ennis, 1998)

ونسجل كذلك ميل النموذج إلى تمركز معرفي-منطقي واضح، حيث يصاغ التفكير الناقد كعملية فردية داخلية في المقام الأول، مع حضور باهت للبعد الحوارية والاجتماعي. هذا في حين تؤكد اتجاهات أخرى، -كما لدى بول وليبمان- على الطابع التداولي للتفكير الناقد. فبول يرى أن "التفكير الجيد لا ينمو إلا في سياقات حوارية تختبر فيها الأفكار" (Paul, 1990, p. 27)، بينما يؤكد ليبمان أن التفكير يتشكل داخل "جماعة بحث" تقوم على النقاش المنظم وتبادل الحجج. (Lipman, 2003)

وعند فحص المهارات المعرفية كما يوردها فاسيون، يمكن ملاحظة وجود ترتيب ضمني منطقي بينها. إذ يبدو أن التفكير الناقد بالنسبة إلى فاسيون ينطلق أولاً من فهم المعنى وتفسيره، ثم ينتقل إلى التحليل لكشف العلاقات داخل الفكرة، وبعد ذلك تأتي مرحلة التقييم للحكم على جودة هذه العلاقات، وتنتهي السيرة بالاستدلال لاستخلاص نتائج جديدة. أما مهارتي الشرح والتنظيم الذاتي اللتين ختم بهما فاسيون القائمة، فلا تمثلان مرحلة من مراحل التفكير، بل إنهما عرضيتان تحضران في كل المراحل. فالشرح يعني القدرة على توضيح ما نفكر فيه، بينما التنظيم الذاتي يعني تفكيرنا في التفكير بمراقبته وتصحيحه.

غير أن هذا الترتيب لا ينبغي فهمه بوصفه تسلسلاً خطياً صارماً. حيث إن فاسيون -وعلى عكس من ذلك تماماً- يؤكد على دينامية هذه المهارات وتفاعلها تكرارياً بقوله: "إن تطبيق مهارات التفكير الناقد المحددة يمكن أن يكون تكرارياً، فيمكننا أن نحلل تأويلاتنا ونقيم استدلالنا ونشرح تحليلاتنا" (Facione, 1990 p6).

وفي حين يعرض فاسيون المهارات المعرفية في جدول منظم يتضمن تعريفاتها ومكوناتها الفرعية، فإنه يقدم الاستعدادات في صيغة وصفية سردية دون تنظيم جدولي مماثل، وهو ما يمكن ربطه بطبيعتها النزوعية التي ترفض التقنين الصارم.

كما تسمح نتائج التحليل بافتراض نواة صلبة شبه مجمع عليها للمهارات المعرفية، تتخذ فيها ثلاثية التحليل والتقييم والاستدلال موقعا محورياً، دون أن يلغي ذلك تكاملها مع باقي المكونات ضمن البنية الكلية للتفكير الناقد. ويظهر هذا من خلال التباين الدال الحاصل في درجات الاتفاق حول المهارات بين الخبراء المشاركين في تقرير دلفي.

كما تظهر الدراسة التحليلية للنموذج دقته الإجرائية، فكل مهارة معرفة تعريفاً واضحاً مع مهارات فرعية وأمثلة، مما يسهل ترجمتها إلى أهداف تعليمية ومعايير تقييم. وقد أظهرت الدراسات الميدانية القابلية

المطلب الثالث: نموذج بول وإلدر: التفكير الناقد

بوصفه فضيلة عقلية.

1- عرض النموذج

على خلاف إينيس الذي أنتج نموذجه بشكل فردي وفاسيون الذي نهج نهجا تشاوريا جماعيا، نشأ نموذج بول وإلدر في سياق مؤسسي ممتد. حيث تبلور النموذج تدريجيا منذ ثمانينيات القرن العشرين عبر برامج تدريبية وبحثية متواصلة بإشراف ريتشارد بول Richard Paul ثم انضمت إليه ليندا إلدر Linda Elder خلال التسعينيات تحت مظلة مؤسسة التفكير الناقد Foundation for Critical Thinking (Documentation Center, 2016).

وبالرجوع إلى الأعمال المرجعية لبول وإلدر يتضح أنهما لا يقدمان مكونات التفكير الناقد في صيغة تعريفية تركيبية واحدة. بل إنهما بالمقابل يكتفيان بمجرد تعريف التفكير الناقد ثم عرض مكوناته في مواضع متفرقة من الكتاب.

وفي هذا السياق، تعرض أولا عناصر التفكير بوصفها "أجزاء" التفكير التي يحتاج المتعلم إلى تحديدها وتقييمها، ثم تقدم المعايير الفكرية باعتبارها أدوات تقويم جودة هذا التفكير، بينما تطرح الصفات الفكرية كحصيلة تتشكل تدريجيا نتيجة الممارسة المنتظمة لتطبيق تلك المعايير على عناصر التفكير. (Paul & Elder, 2006)

وقد عرض الباحثان النموذج في شكل تفاعل مترابط، حيث تطبق المعايير على عناصر التفكير، ومن خلال هذا الاشتغال تتشكل الصفات الفكرية، (Paul & Elder, 2006) دون تصريح بترتيب إلزامي أو تراتبية محددة بينها.

ويعمد المؤلفان إلى تقديم هذه المكونات في صيغ تنظيمية بصرية -غالبا على شكل مخططات وجداول-، مع تقديم توصيف وظيفي مستقل لكل مكون، مدعوما بأسئلة توجيهية ومعايير إجرائية وإرشادات تطبيقية تبين سبل توظيف النموذج في التدريس وتقويم التفكير.

1-1- عناصر التفكير عند بول وإلدر

يعرض بول وإلدر عناصر التفكير الناقد في شكل تمثيل بصري دائري يضم المكونات الثمانية التي يفترض حضورها في كل فعل تفكيري مجتمعة داخل بناء واحد، يطلق عليه الباحثان عجلة عناصر التفكير. ويتبعانها بأداة إجرائية يطلقان عليها قائمة التدقيق للتفكير تترجم كل عنصر من العناصر الثمانية إلى جملة من التوجيهات التدقيقية الصريحة. ثم تأتي بعدها أسئلة مرتبطة بكل عنصر من عناصر التفكير على حدة، مصممة للتطبيق في السياقات الأكاديمية من قراءة ونقاش وكتابة.

ويمثل الرسم التوضيحي أسفله التمثيل الدائري لعناصر التفكير عند بول وإلدر وفقا لما ورد في المصدر الأصلي:

رسم توضيحي (1): عناصر التفكير الثمانية عند بول وإلدر

عناصر التفكير



(Paul & Elder, 2006, p. 5)

2-1- معايير التفكير عند بول وإلدر

أردف بول وإلدر هذا الرسم التوضيحي بالحديث مباشرة عن معايير التفكير، حيث قالوا: "يستخدم (في) إحالة إلى عناصر التفكير السابق ذكرها) مع مراعاة المعايير الفكرية العالمية: الوضوح - الدقة - الإحكام - الصلة - العمق - الاتساع - المنطق - الأهمية - الإنصاف." (Paul & Elder, 2006, p. 5)

- هل هذه هي المشكلة الأكثر أهمية للنظر فيها؟
- هل هذه هي الفكرة المركزية التي ينبغي التركيز عليها؟
- أي من هذه المعطيات أكثر أهمية؟
- الإنصاف
- هل لدي مصلحة شخصية في هذه القضية؟
- هل أمثل وجهات نظر الآخرين بإنصاف وتفهم؟

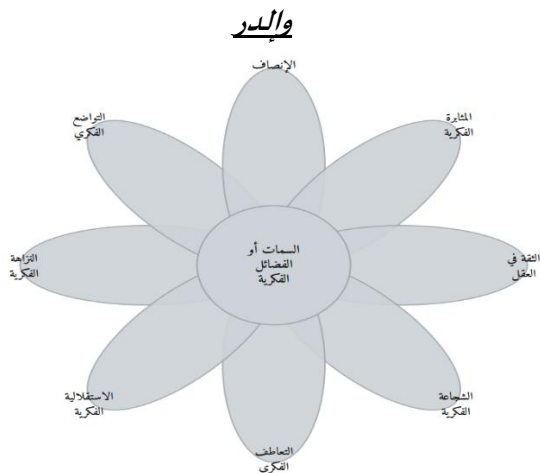
(Paul & Elder, 2006, pp. 10–14)

1-3- السمات الفكرية للتفكير الناقد عند بول وإلدر

إذا كانت عناصر التفكير تحلل ما يجري في التفكير، والمعايير تحكم عليه، فالصفات الفكرية هي ما يتشكل في شخصية المفكر حين يطبق المعايير على العناصر باستمرار ومثابرة. وهذا ما يؤكد عليه بول وإلدر في قولهما: "يواظب المفكرون الناقدون على تطبيق المعايير الفكرية على عناصر الاستدلال، من أجل تنمية السمات الفكرية" (Paul & Elder, 2006, 21).

وتشمل هذه الصفات: التواضع الفكري والشجاعة الفكرية والتعاطف الفكري والاستقلالية الفكرية والنزاهة الفكرية والمثابرة الفكرية والثقة في العقل والإنصاف. ويمثل الرسم التوضيحي أسفله التمثيل البصري للسمات الفكرية للتفكير الناقد عند بول وإلدر وفقا لما ورد في المصدر الأصلي:

رسم توضيحي (2): الصفات الفكرية الثماني عند بول وإلدر



(Paul & Elder, 2006, p. 15)

مشيران إلى كونية هذه المعايير باعتبارها تتجاوز التخصصات والثقافات، وإجرائيتها باعتبارها المعايير التي يحكم به على جودة تطبيق العناصر ومؤكدين على قابليتها للتعليم. (Paul & Elder, 2014).

وصاغ بول وإلدر هذه المعايير في شكل أسئلة موجبة يلخصها النموذج في تسعة معايير كما يأتي:

جدول (2): المعايير الفكرية الكونية عند بول وإلدر

- الوضوح
 - هل يمكنك أن توضح أكثر؟
 - هل يمكنك أن تعطيني مثالا؟
 - هل يمكنك أن تبين ما تقصده؟
- الدقة
 - كيف يمكننا التحقق من ذلك؟
 - كيف يمكننا التأكد مما إذا كان هذا صحيحا؟
 - كيف يمكننا التثبت أو اختبار ذلك؟
- الإحكام
 - هل يمكنك أن تكون أكثر تحديدا؟
 - هل يمكنك أن تعطيني مزيدا من التفاصيل؟
 - هل يمكنك أن تكون أكثر ضبطا؟
- الصلة
 - كيف يرتبط هذا بالمشكلة؟
 - كيف يتصل هذا بالسؤال؟
 - كيف يساعدنا هذا في معالجة القضية؟
- العمق
 - ما العوامل التي تجعل هذه المشكلة معقدة؟
 - ما أوجه التعقيد في هذا السؤال؟
 - ما الصعوبات التي ينبغي أن نتعامل معها؟
- الاتساع
 - هل نحتاج إلى النظر في هذا من منظور آخر؟
 - هل نحتاج إلى أخذ وجهة نظر أخرى بعين الاعتبار؟
 - هل ينبغي أن ننظر إلى هذا بطرق مختلفة؟
- المنطق
 - هل يتسق كل هذا معا؟
 - هل تتلاءم الفقرة الأولى مع الأخيرة؟
 - هل ما تقوله يترتب عن الأدلة؟
- الأهمية

كما يكشف التحليل عن وجود نوع من التوازي بين عناصر التفكير ومعاييرها، حيث يمكن فحص كل عنصر من عناصر التفكير الثمانية بواسطة كل واحد من المعايير التسعة. وهذا يعني أن التفكير يمكن أن يقاس بطرق متعددة وفقا لطبيعة الوضعية.

ويظهر التحليل كذلك حضور البعد التربوي في النموذج من خلال اختيار بول وإلدر تقديم المعايير في صيغة تساؤلية تنقله من صيغته النظرية الفلسفية إلى آلية تفعيل قابلة للاشتغال الفوري داخل سيرورة ممارسة وتعليم التفكير الناقد.

وليست هذه المعايير أدوات تقويم بعدية تمارس على التفكير من خارجه. بل الظاهر من التحليل أن بول وإلدر يفترضان أن تكون حاضرة أثناء ممارسة التفكير ذاته بوصفها نوعا من الرقابة الداخلية.

وفيما يتعلق بالسّمات الفكرية، فالملاحظ أن الباحثين يعتبرونها أثارا تكوينية لممارسة المعايير على العناصر وليس مجرد مهارات مكتسبة. كما أنهما لا يرتبانهما ترتيبا هرميا صريحا. بل يبدو أنها تتشابك فيما بينها على شكل شبكة يفعل بعضها بعضا. فالتواضع الفكري مثلا لا يمكن أن يكمل دون شجاعة تدفع صاحبها للاعتراف بالقصور.

ورغم ما يظهره النموذج من نقاط قوة فإنه لم يسلم من ملاحظات نظرية وإجرائية أبرزها:

- التداخل المفاهيمي بين مستوياته: حيث يصعب عند التطبيق والتعليم والتقويم تبيين الحدود الفاصلة بين ما هو عنصر وما هو معيار وما هو سمة. فالوضوح مثلا يمكن أن نعتبره معيارا مثل ما يمكن أن يكون مهارة إجرائية. وبعض السمات مثل النزاهة تشتغل بوصفها معايير ضمنية للحكم.

- إشكالية قياس السمات: ينبع من الأساس من البعد التكويني طويل الأمد الذي يقره بول وإلدر لها. والذي يجعل استجابتها لمنطق القياس اللحظي أو التقويم السريع داخل وضعية صفية محدودة.

ويدرج بول وإلدر بعد هذا الرسم تعريفا لكل صفة بشكل مستقل على النحو الآتي: (Paul & Elder, 2014, pp. 14-15) نذكرها أسفله باختصار وتصرف:

- التواضع الفكري: الوعي بحدود المعرفة الشخصية والاستعداد للاعتراف بالخطأ.
- الشجاعة الفكرية: الاستعداد لمواجهة الأفكار غير المألوفة أو المخالفة.
- التعاطف الفكري: القدرة على فهم مواقف الآخرين من داخل أطرافهم المرجعية.
- الاستقلالية الفكرية: الاعتماد على التفكير الذاتي بدل التبعية غير المفحوصة.
- النزاهة الفكرية: الاتساق في تطبيق المعايير على الذات والآخرين دون ازدواجية.
- المثابرة الفكرية: الاستعداد لمواصلة التفكير رغم الصعوبات والتعقيد.
- الثقة في العقل: الإيمان بقيمة التفكير العقلاني بوصفه أداة للفهم والحكم.
- الإنصاف: الميل إلى تمثيل مختلف وجهات النظر بعدل ودون تحيز.

2- تحليل النموذج

إن التأمل الدقيق في العناصر المكونة للتفكير الناقد كما يصفها بول وإلدر تمكننا من القول بأن النموذج يتأسس على منطق تركيبي ثلاثي المستويات يطبعه تداخل وظيفي قائم على علاقات غير خطية متبادلة بين العناصر التي تصف ما يحصل داخل الفعل التفكير، والمعايير التي تمثل الأدوات التي يتم بواسطتها فحص هذه العناصر، والسمات التي تحيل على الأثر التكويني الذي يتشكل في شخصية المفكر نتيجة المواظبة على هذا الفحص. وكل مكون مشروط بغيره ومؤثر فيه.

ويحيل التمثيل الدائري لعناصر التفكير على حضورها كلها وفي واحد في أي عملية تفكير، دون تقدم زمني.

المبحث الثاني: المقارنة التحليلية للنماذج الثلاثة

تكشف لنا الدراسة المقارنة للنماذج الثلاثة عن اختلافها في مجموعة من المستويات أبرزها:

- اختلاف طبيعة البنية المكونية ومنطق تنظيمها: فبينما يذهب إنيس إلى أن التفكير الناقد يتأسس على ثنائية متكاملة تجمع بين القدرات المعرفية والاستعدادات الذهنية، يقر فاسيون في المقابل أن المهارات المعرفية هي المركز البنيوي للتفكير الناقد، أما الاستعدادات فيعتبرها دعامة تشغيلية مرافقة. في حين يؤكد بول والد أن التفكير الناقد بنية ثلاثية تضم عناصر التفكير ومعايير الحكم عليها بالإضافة إلى السمات.

- الاختلاف حول موقع الاستعدادات في سيرورة التفكير الناقد: إذ يعتبرها إنيس خصائص كامنة شرطية لتفعيل القدرات تسبق تحقق الفعل العقلي ولذلك يستفتح بها نموذجها، بينما يتعامل معها فاسيون بوصفها مكونا مرافقا يحفز تفعيل المهارات دون أن تكون عنصرا مؤسسا. ولذلك نجده يبدأ نموذجها بالمهارات المعرفية ثم يردفها الاستعدادات. في حين يضعها بول والد في مستوى الأثر التكويني اللاحق للممارسة المهارات الفكرية.

- اختلاف حضور البعد القيمي: حيث نجد أن نموذجي إنيس وفاسيون يظان أقرب إلى تصور معرفي-إجرائي للتفكير الناقد. بينما يتجاوز نموذج بول والد حدود المهارة إلى أفق تربية العقل. حيث إنهما يمنحانه بعدا أخلاقيا صريحا حينما يؤكدان على استحالة انفصال التفكير الناقد الجيد عن بناء سمات مثل الإنصاف والنزاهة والشجاعة الفكرية.

- الاختلاف في معالجة مستوى التقويم: فالملاحظ على نموذج إنيس أنه يعاني من ضعف ومحدودية في التصريح بمعايير الحكم على جودة التفكير. كما أنها تظل مضمرة في نموذج فاسيون.

في حين نرى أن بول والد يدمجان المعايير داخل الفعل التفكير، فلا ينظران إلى التقويم بوصفه مرحلة لاحقة خارجة عن التفكير، بل باعتباره جزءا بنيويا منه.

لكن هذا الاختلاف الحاصل بينها ليس في عمقه اختلاف تضاد، حيث نجدها تشترك في مجموعة من الثوابت البنيوية التي تجعل الحوار بينها ممكنا ومثمرا، ننظمها وفق أربعة أبعاد وهي: الماهية، والآليات، والمعايير، بما يتيح قراءة موازية ومنظمة للنماذج الثلاثة.

■ على مستوى الماهية:

- رغم ما تظهره الدراسة المقارنة من اختلاف بين النماذج في تحديد ما يعد مكونا لسيرورة التفكير الناقد، إلا أنها تعترف جميعها بثنائية مشتركة-وإن اختلفت صياغاتها- تجمع التفكير الناقد في بناء مركب يتطلب اشتغالا تكامليا لعمليات عقلية ووجدانية، فلا يصح اختزاله في نشاط بسيط أو تلقائي أو في بعد واحد أو مهارة معرفية منفردة منفصلة عن الشخصية التي تمارسها.

- تتفق النماذج كلها في كون الجانب الوجداني-الاستعدادي للتفكير الناقد -رغم اختلافها في تحديد موقعه ووظيفته- يمثل شرطا أساسيا لتفعيل الجانب المعرفي لا مجرد ملحق ثانوي يمكن الاستغناء عنه.

- تجمع النماذج على دينامية سيرورة التفكير الناقد، حيث إن العناصر لا تتفاعل فيما بينها في مسار خطي متعاقب، بل وفقا لحركة دائرية آنية متداخلة.

- تشترك النماذج جميعها على كونية التفكير الناقد ويظهر ذلك من خلال سعيها جميعها إلى تقديم تصور قابل للتعميم، يتجاوز تخصصا بعينه أو سياقاً ثقافيا محددا.

- تلتقي النماذج الثلاثة في التأكيد على أن ممارسة التفكير الناقد تتأثر بالسياق الذي ينجز فيه. لكننا نلاحظ أن هذا الإقرار يظل محدود الأثر على مستوى البناء النظري، حيث لا تترجمه النماذج إلى إدماج فعلي للسياقات الثقافية والاجتماعية داخل بنية النماذج نفسها.

- تتفق كل النماذج في كون مكونات التفكير الناقد كفايات قابلة للتعليم يمكن بناؤها تدريجيا عبر التدريب والتوجيه، لا مجرد استعدادات فطرية. وهذا يؤسس لمشروعية تدريس التفكير الناقد داخل المدرسة.

■ على مستوى الآليات:

- تلتقي النماذج الثلاثة فيما يمكننا أن نستخدم عليه نواة صلبة متمثلة في المرجعية المنطقية-الاستدلالية، حيث يضع جميع الباحثين الاستدلال وتحليل الحجج وتقييم المصادر وبناء الاستنتاجات في قلب سيرورة التفكير الناقد، ويعتبرونها عمليات محورية لا غنى عنها في أي ممارسة نقدية جادة.

- تظهر النماذج قدرا من الاتفاق الضمني حول أهمية البعد ما وراء المعرفي، أي قدرة المفكر على مراقبة تفكيره وتقويمه. فبينما نجد إنيس يدرجه ضمن الاستراتيجيات، نرى بالمقابل أن فاسيون يصوغه في مهارة التنظيم الذاتي، في حين يدمجه بول والإدر ضمن اشتغال المعايير على عناصر التفكير.

- تجمع النماذج الثلاثة بشكل ضمني على اشتغال مكونات التفكير الناقد نحو إنتاج حكم أو موقف. وهو ما يفسر تنظيمها للسيرورة التفكيرية وفق مسار ينطلق من الفهم مستهدفا اتخاذ القرار بناء المواقف.

■ على مستوى المعايير:

- تتفق النماذج ضمينا على أن مكونات التفكير الناقد المختلفة تحكمها جملة من الضوابط العقلانية تجعلها قابلة للقياس وفقا لحد أدنى من الضوابط العقلانية المشتركة.

- تتفق النماذج كذلك أن هذه الضوابط ليست محددات شخصية عشوائية، بل هي أرضية مشتركة قابلة للتعميم والتعليم والتداول.

- تشترك النماذج الثلاثة في توتر داخلي غير محسوم بين الطموح إلى ضبط التفكير الناقد في معايير كونية قابلة للقياس، وبين الإقرار بأن الاستعدادات والسياق والقيم تعقد هذا الضبط وتجعله غير هين.

المبحث الثالث: النموذج التركيبي المقترح لمهارات التفكير الناقد

انطلاقا من نتائج المقارنة النقدية لمكونات سيرورة التفكير الناقد كما تصورتها النماذج المرجعية المؤسسة لمتن

الدراسة، واستثمارا لنقاط قوتها وتجاوزا للثغرات المسجلة عليها، نقترح نموذجا تركيبيا لعناصر التفكير الناقد ثلاثي المكونات، نطلق عليه: "النموذج التفاعلي لمكونات التفكير الناقد" يتأسس على:

- المكون المعرفي-المهاري: وهو منظومة العمليات العقلية المنظمة التي تنجز بها سيرورة التفكير الناقد. وقد اخترنا تسميتها بهذا النحو للإشارة إلى ما يحتاجه إنجازها من جمع بين البعد المعرفي بما يتضمنه من تمثيلات وفهم وبناء للمعنى، والبعد المهاري بما يحمله من قدرة على إنجاز هذه العمليات بشكل فعلي داخل وضعيات تفكير واقعية. كما حرصنا على اعتماد مصطلح "المهارات" للدلالة على المكون العملي، لكونه يحيل إلى أفعال عقلية قابلة للتعلم والممارسة والتطوير، بخلاف مصطلحات أخرى كـ «القدرات» أو «العمليات» التي قد توجي بطابع فطري أو وصفي صرف.

- المكون المعياري التقويمي: وهو نسق من الضوابط العقلانية التي يحتكم إليها لفحص جودة اشتغال العمليات المعرفية. وقد اخترنا أن نسميها بهذه التسمية للإشارة إلى أنها آليات تقويمية مدمجة في سيرورته، تمارس وظيفة الفحص والمساءلة أثناء اشتغال التفكير الناقد لفحصه وتصحيح مساره. وليست تستدعي بعد الانتهاء منه لمجرد الحكم عليه.

- المكون النزوعي القيمي: وهو مجموع الميولات والاتجاهات العقلية التي تحفز المفكر على تفعيل عملياته المعرفية والانخراط فيها وتؤطر كيفية ممارسته لها وفقا لمنظومة قيمية.

وقد تم اعتماد هذا التقسيم انطلاقا من اعتبار أن التفكير الناقد لا يختزل في مهارات معرفية معزولة، ولا في قدرات إجرائية منفصلة، ولا في استعدادات مستقلة عن معايير تضبطها وقيم توجهها. فلا تحقق فعلي - في اعتبارنا - للتفكير الناقد في غياب واحد من هذه المكونات، وهي عندنا متكافئة من حيث الضرورة. فالتفكير الناقد سيرورة دينامية قائمة على تفاعل هذه المكونات الثلاثة في علاقة تكافؤ وظيفي وتأثير تبادلي. حيث يضطلع كل مكون

وللرد على السؤال الأول نقول: إن الترتيب في السرد ليس بالضرورة تمثيلاً لبنية الاشتغال، بل هو مجرد أداة عرض وتوضيح. فاللغة لا تستطيع عرض التزامن الآني. ويمثل الجدول تحته مجموع مكونات التفكير الناقد كما يتصورها النموذج.

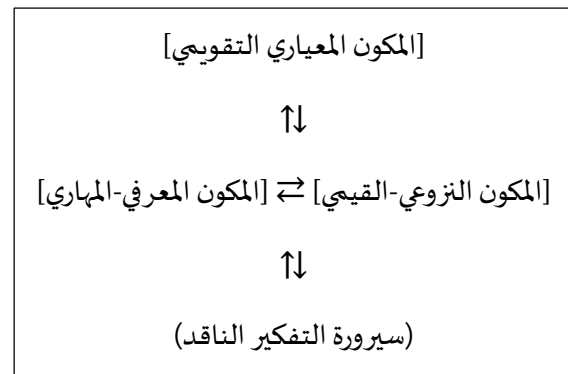
جدول (3) قائمة مكونات النموذج التفاعلي المقترح لمهارات التفكير الناقد

مكونات التفكير الناقد	المستوى البنيوي	العمليات العقلية	المؤشرات الفرعية الدالة على تحقق المهارة
المكون المعرفي-المهاري	مهارات المعالجة الأولية	الملاحظة الواعية	إدراك الظواهر والأفكار كما تعرض دون إسقاطات مسبقة
		جمع المعلومات	الرجوع الى مصادر متعددة وبناء قاعدة معرفية أولية مع ضرورة التحقق من موثوقيتها قبل اعتمادها
		الوصف	صياغة ما تمت ملاحظته وجمعه في عبارات دقيقة ومنظمة تعكس خصائص الظاهرة أو الفكرة كما هي، دون إضافة تفسير أو حكم.
		التنظيم	تصنيف المعطيات وتنظيمها وفق معايير واضحة بما يسمح بفهم منظم لها
		الفهم	إعادة صياغة المعطيات بعبارات مغايرة مع تحديد العلاقات الأساسية بين مكوناتها دون إضافة تفسير أو تأويل.
		التأويل	التمييز بين الدلالات الظاهرة والضمنية من خلال استثمار السياق والمرجعيات

بوظيفة نوعية داخل سيرورة التفكير، دون أن يكون لأي منها أسبقية مطلقة. فالعمليات العقلية لا تشتغل بمعزل عن المعايير التي تضبط جودتها أثناء ممارستها، ولا عن النزوعات التي تخلقها وتحفز تفعلها ولا عن القيم التي تضبط مسارها.

بل تتفاعل داخل بنية ذات طابع دائري دينامي يقوم على إعادة البناء المستمر في رفض مطلق لمنطق التسلسل الخطي الإلزامي والتراتبية الزمنية الصارمة. ولتوضيح طبيعة العلاقة التي نتصورها بين هذه المكونات نستعين بالتمثيل البصري أسفله :

رسم توضيحي (3) : النموذج التفاعلي لمكونات التفكير الناقد



من إنجاز الباحثة

وتعكس البنية التمثيلية غياب التسلسل الخطي، حيث تتوزع المكونات الثلاثة بشكل متكافئ داخل نفس المستوى، بما ينفي أي ترابعية هرمية بينها. كما تجسد الأسهم الثنائية الاتجاه طبيعة التأثير المتبادل بين هذه المكونات، بحيث لا يتحقق أي منها بمعزل عن الآخر. أما تموضع سيرورة التفكير الناقد في مركز الشكل، فيشير إلى أن التفكير ينتج من تفاعل المكونات فيما بينها داخل بنية ديناميكية مستمرة.

وهنا سيطرح أمامنا الإشكال الآتي:

- كيف نرتب في السرد ما هو في ذاته غير خطي؟

وقد تم تفصيل المكون المعرفي-المهاري إلى مستويات تحليلية تعكس تنوع العمليات العقلية المكونة لسيرورة التفكير الناقد، بدءا بعمليات المعالجة الأولية المرتبطة بالفهم والتأويل، مروراً بالعمليات التحليلية والاستدلالية، وصولاً إلى العمليات التقويمية والحجاجية والميتامعرفية، وذلك في إطار تصنيف إجرائي لا يفهم بوصفه تسلسلاً خطياً ملزماً، بل كأداة لتيسير تتبع اشتغال هذه العمليات داخل الممارسة.

ونعني بذلك أن المستويات متداخلة فيما بينها ويغذي بعضها بعضاً ويصحح فيها كل مستوى ما سبقه ويعيد ضبطه. إذ تشكل الدنيا منها شروط الإمكان للمستويات الأعلى. فلا تحليل دون فهم، ولا استدلال دون تحليل، ولا مواقف دون استدلال وحجاج وتواكب هذه العمليات كلها مراقبة ميتا معرفية مستمرة تضبط مسار التفكير وتوجهه في ضوء المعايير المعتمدة. وتنتظم المستويات الستة البعد المعرفي المهاري للنموذج المقترح في ثلاث طبقات وظيفية متميزة، يشكل فيها المستويان الأول والثاني طبقة الاستقبال والتأويل، بينما يحتل فيها المستويان الثالث والرابع طبقة المعالجة والاستدلال، فيما يشكل المستويان الخامس والسادس طبقة الحجاج والمراقبة.

ويستند هذا التنظيم إلى الاختيارات النظرية الآتية:

- الفصل الصريح بين الفهم والتأويل لأننا نعتبرهما مستويين مستقلين قائم كل واحد منهما بذاته.

- توسيع المستوى الاستدلالي ليستوعب أنماط الاستدلال الثلاثة - الاستنباطي والاستقرائي والتفسيري - إلى جانب بناء الفرضيات، انطلاقاً من اعتبار أن الاقتصاد على نمط واحد لا يعكس طبيعة التفكير الناقد في ممارسته الفعلية، التي تقوم على التنقل بين أشكال متعددة من الاستدلال بحسب طبيعة المعطيات والسياق.

- الفصل بين التقويم بوصفه عملية نقدية استهلاكية وبين الحجاج بوصفه عملية بناءية إنتاجية، وهو تمييز يظل مضمراً في النماذج الثلاثة التي يستند إليها هذا العمل.

المكون النزوعي- القيمي	النزوعات المعرفية	النزوعات الأخلاقية- العلائقية	النزوعات الإرادية- الأدائية	حب الاستطلاع والانفتاح	المرونة المعرفية	الثقة في العقل	التواضع الفكري	النزاهة الفكرية	التعاطف الفكري	الشجاعة الفكرية	الاستقلالية الفكرية	المناورة الاجتماعي.	الاستعداد لتغيير الموقف	القدرة على فهم وجهات النظر المخالفة من داخل سياقها المرجعي.	الدفاع عن موقف مدعوم بالحجة حتى في مواجهة الضغط الاجتماعي.	مواصلة البحث رغم التعقيد.	عدم الاستسلام للإجابات السهلة.	مراجعة الاستنتاجات عند تقديم معطيات جديدة مقنعة.	البحث التلقائي عن معلومات إضافية.	الموقف عند ظهور حجج أقوى.	الاعتراف بحدود معرفته الشخصية. الإقرار بالخطأ صراحة.	تطبيق المعايير نفسها على الذات وعلى الآخرين دون ازدواجية.	الفكرية	الاستعداد لتغيير الموقف	حب الاستطلاع والانفتاح	المرونة المعرفية	الثقة في العقل	التواضع الفكري	النزاهة الفكرية	التعاطف الفكري	الشجاعة الفكرية	الاستقلالية الفكرية	المناورة الاجتماعي.	الاستعداد لتغيير الموقف	القدرة على فهم وجهات النظر المخالفة من داخل سياقها المرجعي.	الدفاع عن موقف مدعوم بالحجة حتى في مواجهة الضغط الاجتماعي.	مواصلة البحث رغم التعقيد.	عدم الاستسلام للإجابات السهلة.	مراجعة الاستنتاجات عند تقديم معطيات جديدة مقنعة.
------------------------------	----------------------	-------------------------------------	-----------------------------------	---------------------------	------------------	----------------	-------------------	--------------------	-------------------	--------------------	------------------------	------------------------	----------------------------	---	---	------------------------------	-----------------------------------	--	--------------------------------------	------------------------------	--	---	---------	----------------------------	---------------------------	------------------	----------------	-------------------	--------------------	-------------------	--------------------	------------------------	------------------------	----------------------------	---	---	------------------------------	-----------------------------------	--

المصدر: اعداد الباحثة بناء على التحليل المقارن

لنماذج إنيس وفاسيون وبول والدر.

ويعكس هذا الجدول البناء التركيبي للنموذج التفاعلي لمكونات التفكير الناقد، حيث تم توزيع المكونات الثلاثة ضمن مستويين من العرض: مستوى إجرائي مفصل يخص المكون المعرفي-المهاري، ومستوى ضابط يضم المكونين المعياريين والتقويين والنزوعي-القيمي.

وقد تعمدا الفصل بين خانات الجدول في انسجام مع ما سبق بيانه من كون المكونين المعياريين والقيمين الاستعدادي يمثلان الإطار الضابط لجودة الفعل التفكير النقدي برمته.

يضطلع بوصف العمليات العقلية المنظمة للسيرورة، ومكون معياري-تقويمي يمثل الإطار الضابط لجودة هذه العمليات أثناء اشتغالها لا بعده، ومكون نزوعي-قيمي يحدد الدوافع والتوجهات التي تُفعل المكونات الأوليين وتؤطر ممارستهما وفق منظومة قيمية متماسكة.

غير أن هذا النموذج المقترح يبقى في مرحلته الراهنة إطاراً نظرياً يحتاج إلى تجريب ميداني ليثبت نجاعته.

التوصيات:

وانطلاقاً مما سبق فإننا نوصي بما يأتي:

- 1- ضرورة إعادة بناء تعريفات التفكير الناقد في المناهج التربوية على أساس صريح يجمع بين العمليات والمعايير والنزعات.
- 2- إدماج المعايير العقلية بشكل صريح في الممارسات الصفية وأدوات التقويم، بدل الاكتفاء بتدريس العمليات بشكل معزول.
- 3- تطوير أدوات قياس تراعي البعد الوجداني والسياقي، حتى لا يختزل التفكير الناقد في اختبارات تقنية جافة.
- 4- تشجيع البحوث التي تفكك التعريفات القائمة بدل إعادة إنتاجها.
- 5- اختبار النموذج التركيبي المقترح ميدانياً داخل وضعيات تعليمية حقيقية للتحقق من قدرته على الصمود أمام المعوقات الفعلية للممارسة.

المراجع

1. Brookfield, S. D. (2012). Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions. Jossey-Bass.
2. Dalkey, N., & Helmer, O. (1963). An experimental application of the Delphi method to the use of experts. Management Science, 9(3). pp. 458-467.
3. Elder, L., & Paul, R. (2010). The thinker's guide to analytic thinking. Foundation for Critical Thinking.

-الجمع بين المعايير الفكرية التسعة التي أرسى دعائمها بول وإيلدر بوصفها الأكثر شمولاً وتوظيفاً في الأدبيات المعاصرة، مع إضافة معيارين إضافيين مستمدين من نموذجي إنيس وفاسيون. ويتعلق الأمر هنا بمعياري الحذر والتروي المستخلص من اشتراط إنيس التثبت الكافي وتعليق الحكم حين تكون الأدلة غير كافية، ومعياري المنهجية المستمد من تأكيد فاسيون على الانضباط في تنظيم الاستقصاء وترتيبه بما يضمن شمولية الفحص. وتكريساً للطابع التركيبي للنموذج، تشغل هذه المعايير الأحد عشر إطاراً ضابطاً لجودة الفعل التفكير في جميع مستوياته.

خاتمة

انطلقت الدراسة من إشكالية محورية متعلقة بمدى إمكانية الحديث عن نواة صلبة بنيوية مشتركة لمكونات التفكير الناقد في ظل ما يكتنف الحقل من تعدد مصطلحي وتصوري يطبع الموضوع.

وكشفت نتائج التحليل المقارن بين النماذج المرجعية الثلاثة عن اختلاف بينها في المنطق النظري والتنظيقي. فبينما يذهب إنيس إلى أن التفكير الناقد يتأسس على ثنائية متكاملة تجمع بين القدرات المعرفية والاستعدادات الذهنية، يقر فاسيون في المقابل أن المهارات المعرفية هي المركز البنيوي للتفكير الناقد، أما الاستعدادات فيعتبرها دعامة تفعيلية مرافقة. في حين يؤكد بول وإيلدر أن التفكير الناقد بنية ثلاثية تضم عناصر التفكير ومعايير الحكم علمياً بالإضافة إلى السمات.

غير أن هذا التباين لا ينفي وجود نواة صلبة بنيوية مشتركة تتجلى في الإجماع حول مركزية الاستدلال وتحليل الحجج وتقييم الأدلة وبناء الاستنتاجات، مع تسجيل اختلافات حقيقية على مستوى موقع الاستعدادات ووظيفتها، ومستوى الحضور المعيارية داخل البنية.

وأُسفرت الدراسة عن اقتراح نموذج تركيبي تفاعلي لمكونات التفكير الناقد ينتظم في بنية ثلاثية ديناميكية تتكافئ فيه ثلاث مكونات بشكل وظيفي: مكون معرفي-مهاري

- (CCTDI) and the CCTDI test manual. California Academic Press.
14. Fisher, A. (2001). Critical thinking: An introduction. Cambridge University Press.
 15. Lai, E. R. (2011). Critical thinking: A literature review. Pearson.
 16. Lipman, M. (2003). Thinking in education (2nd ed.). Cambridge University Press.
 17. Paul, R. (1990). Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world. Center for Critical Thinking and Moral Critique.
 18. Paul, R. (1992). Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world (3rd ed.). Foundation for Critical Thinking.
 19. Paul, R., & Elder, L. (2001). Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life. Prentice Hall.
 20. Paul, R., & Elder, L. (2006a). Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life (2nd ed.). Pearson Prentice Hall.
 21. Paul, R., & Elder, L. (2006b). The miniature guide to critical thinking: Concepts and tools (4th ed.). Foundation for Critical Thinking.
 22. Paul, R., & Elder, L. (2014). Critical thinking: Intellectual standards essential to reasoning well within every domain of human thought. Journal of Developmental Education, 37(3), 32–36.
 23. Paul, R., Elder, L., & Bartell, T. (1997). California teacher preparation for instruction in critical thinking: Research findings and policy recommendations. California Commission on Teacher Credentialing.
 4. Elder, L., & Philosophy Documentation Center. (2016). Richard Paul's Contributions to the Field of Critical Thinking. Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines, 31(1), 8-33.
 - Ennis, R. H. (1962). A concept of critical thinking. Harvard Educational Review, 32(1), 81–111.
 - Ennis, R. H. (1991). Critical thinking: A streamlined conception. Teaching Philosophy, 14(1), 5–25.
 - Ennis, R. H. (1996). Critical thinking dispositions: Their nature and assessability. Informal Logic, 18(2), 165–182.
 - Ennis, R. H. (1998). Is critical thinking culturally biased? Teaching Philosophy, 21(1), 15–33.
 - Ennis, R. H. (2011). The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities. University of Illinois.
 - Facione, N. C., Facione, P. A., & Sanchez, C. A. (1994). Critical thinking disposition as a measure of competent clinical judgment. Journal of Nursing Education, 33(8), 345–350.
 - Facione, P. A. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (The Delphi Report). California Academic Press.
 - Facione, P. A. (2000). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relationship to critical thinking skill. Informal Logic, 20(1), 61–84.
 - Facione, P. A. (2015). Critical thinking: What it is and why it counts. Insight Assessment.
 - Facione, P. A., & Facione, N. C. (1992). The California Critical Thinking Disposition Inventory



Royaume du Maroc
Ministère de l'Éducation nationale,
du Préscolaire et des Sports

Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formation
Casablanca-Settat

RSIEF

**Revue Scientifique Internationale
de l'Education et de la Formation**

Vol.7, N°1, Mars 2025

Directeur de la revue

AL MOFADDAL Douhid, Directeur du CRMEF Casablanca-Settat, Maroc

Comité d'édition et de rédaction

Abdesslam Mili, CRMEF Rabat-Salé-Kenitra, Maroc

El Mustapha El Moumane, CRMEF Casablanca-Settat, Maroc

Jamal Bendahmane, CRMEF Casablanca-Settat, Maroc

Jaouad Terhzaz, CRMEF Casablanca-Settat, Maroc

Lahcen Toubi, CRMEF Casablanca-Settat, Maroc

Comité scientifique de la revue

- **Abdeslam RIHANE**, CRMEF Casablanca-Settat
- **Abdesslam MILI**, CRMEF Casablanca-Settat
- **Atmani ELMILOUD**, CRMEF Casablanca-Settat
- **Bouchra GOURJA**, CRMEF Casablanca-Settat
- **Jamal BENDAHDANE**, CRMEF Casablanca-Settat
- **Jaouad TERHZAZ**, CRMEF Casablanca-Settat
- **Khalid HATTAF**, CRMEF Casablanca-Settat
- **Lahcen TOUBI**, CRMEF Casablanca-Settat
- **Malika TRIDANE**, CRMEF Casablanca-Settat
- **Said ABOUHANIFA**, CRMEF Casablanca-Settat
- **Said ELJAMALI**, CRMEF Casablanca-Sett

Dépôt Légal : 2017PE0042

ISSN: 2550-5246

La Revue est accessible gratuitement en ligne à l'adresse suivante :

<https://www.crmeucasablancasettat.ma>

Présentation de RSIEF

La Revue Scientifique Internationale de l'Éducation et de la Formation (**RSIEF**) est une revue de recherche internationale éditée par le Centre régional des métiers de l'éducation et de la formation de Casablanca-Settat. Elle a pour objectifs de :

- Susciter les débats scientifiques sur toute question concernant l'éducation, l'enseignement, la formation initiale et continue des cadres pédagogiques, administratifs et techniques ;
- Faire connaître les travaux de recherche des équipes et des laboratoires de recherche dans les domaines de l'éducation et de la formation;
- Partager les expériences et les pratiques d'enseignement et de formation;
- Explorer les démarches qualité en vue d'améliorer et de perfectionner la qualité de l'enseignement et de la formation.

La revue est publiée en français et en arabe, deux fois par an.

Conditions de soumission

Les contributions proposées peuvent être rédigées en français ou en arabe et comporteront : un titre, noms & prénoms des auteurs, affiliations et e-mail des auteurs, 4 à 5 mots-clés, un résumé de 300 mots suivi d'un texte de 10000 mots au maximum définissant clairement l'identifiable des indications relatives au cadre théorique, problématique, méthodologie, résultats ainsi que les références bibliographiques.

Les contributions proposées à la publication doivent être envoyés en format Word à l'adresse e-mail : **rsief.crmeef@gmail.com**

En respectant le modèle de la revue **RSIEF** indiqué à l'adresse suivante :

<https://www.crmeefcasablancasettat.ma>

Sommaire

Étude de l'efficacité de l'usage des ressources numériques de mathématiques dans le processus d'enseignement-apprentissage selon les perspectives du nouveau curriculum du primaire 1

said ABOUHANIFA, Bouchaib CHERRADI, Ahmed JAMEA et khadija JBARA

Fonctionnaires Cadres De L'académie : Contraintes De La Formation Et Les Enjeux De La Qualité.....29

Mohamed EDDAHBY, Azzeddine ATIBI, Bouchra GOURJA, Khadija EL KABABI et Batoul BAYALI

Étude de l'efficacité de l'usage des ressources numériques de mathématiques dans le processus d'Enseignement-Apprentissage selon les perspectives du nouveau curriculum du primaire

Said Abouhanifa¹, Bouchaib Cherradi², Ahmed Jamea² et Khadija Jbara²

¹Centre Régional des Métiers de l'Éducation et de la formation (CRMEF) Casablanca-Settat, section provinciale de Settat, Settat, Maroc.

²Equipe de recherche Sciences, Techniques & Innovation Educative (STIE), Centre Régional des Métiers de l'Éducation et de la formation (CRMEF) Casablanca-Settat, section provinciale d'El Jadida, El Jadida, Maroc.

Résumé :

L'usage des ressources numériques en acte d'Enseignement- Apprentissage ne cesse de montrer son utilité et son impact positif sur la qualité de l'apprentissage en temps normaux. Sans les bienfaits des technologies de l'information et de la communication (TIC¹⁴⁷), le monde ne pourrait assurer la continuité pédagogique lors de la grise causée par la pandémie du COVID-19. Durant cette crise, le nombre de ressources produites, que ce soit par les enseignants à titre volontaire ou dans le cadre d'un accompagnement du ministère de l'éducation nationale, a connu une augmentation considérable. Toutefois, et vu le facteur d'urgence, la priorité est donnée à la quantité dans le but de couvrir le maximum des éléments du programme scolaire. La question de l'efficacité et de la pertinence est au cœur du débat entre les enseignants et les apprenants. Le présent papier profite de la méthodologie d'évaluation de base des ressources numériques de André tricot et al. (2003) pour analyser une sélection de ressources numériques de mathématiques destinés au cycle primaire qui sont proposées dans les plateformes du ministère de l'éducation nationale du préscolaire et du sport. En fait, nous avons proposé une modification au niveau des items de la grille ciblant les 3 aspects principaux qui sont : L'acceptabilité, l'utilisabilité et l'utilité. À travers

deux grilles d'analyse construites à cette fin et un questionnaire administré à 113 enseignants de mathématiques au primaire ; nous avons tenté de faire un état des lieux de la prise en considération des ressources numériques, par les enseignants, en rapport avec le nouveau curriculum de mathématiques au primaire (MEN¹⁴⁸, 2021).

Mots Clés :

Ressource numérique, enseignement apprentissage des mathématiques, primaire, TICE¹⁴⁹, analyse didactique, évaluation des ressources, empiriques et inspections.

I. Introduction

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) sont devenues des outils incontournables pour écoles pour détenir une information éducative fiable et pertinente. L'enseignant trouve maintenant à sa disposition des ressources variées et riches pour doper son cours. En revanche, et comme n'importe quelle ressource disponible sur le web, les ressources pédagogiques électroniques ne passent pas en générale par une évaluation éditoriale. De ce fait elles peuvent être auto-publiées et utilisées sans qu'elles remplissent les conditions techniques et obéissent aux critères pédagogiques.

¹⁴⁷ Technologies de l'Information et de la Communication

¹⁴⁸ Ministère de l'Education Nationale

¹⁴⁹ Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

Pourquoi évaluer des ressources pédagogiques ? La problématique est la même pour ces ressources que pour n'importe quelle autre ressource : quelle est sa fiabilité, quelle est sa validité et quelle est sa pertinence ? Mais aussi, simplement, parce que la multiplicité de ressources mises à disposition de manière numérique engendre une difficulté devant le choix proposé. Il s'agit donc de définir quels critères d'évaluation peuvent aider l'enseignant au choix et à la sélection.

Dans ce contexte, nous visons à travailler sur une thématique actuelle portant sur les défis d'usage des ressources numériques officielles en classe de primaire. Cette thématique est proposée par l'unité centrale de formation de cadre dans parmi une liste de sujets prioritaires sous le code: AD4S004. Ce sujet concerne le domaine des Multimédias et technologies de l'éducation. Il s'intitule : « Étude de l'efficacité de l'usage des ressources numériques de mathématiques dans le processus d'Enseignement-Apprentissage selon les perspectives du nouveau curriculum du primaire ». Il interpelle particulièrement notre équipe de recherche, pour comprendre les raisons pour lesquelles le secteur d'enseignement s'intéresse de plus en plus à développer leurs outils d'enseignement et d'apprentissage dans ses différents modes de mise en œuvre.

Les objectifs de ce projet consistent d'abord à apporter une contribution aussi bien théorique que pratique à notre sujet et ensuite éclairer la réflexion des enseignants en matière du recours aux ressources numériques. Il s'agit d'apporter une analyse des ressources numériques existantes et évaluer leurs adéquations par rapport aux attentes institutionnelles préconisées par le nouveau curriculum de mathématiques au primaire. Mesurer l'impact de l'utilisation des ressources numériques sur l'activité mathématique au primaire relativement aux

pratiques déclarées des enseignants. Ensuite, documenter les pratiques déclarées et effectives des enseignants du primaire en regard des démarches didactiques nécessaires à mener, afin de fournir les ressources numériques adéquates et adaptées aux activités d'enseignement apprentissage de mathématiques au primaire.

Les mesures de faits apportés dans cette recherche, nous ont conduit à questionner les raisons d'être de certaines ressources numériques dans le processus d'apprentissage apprentissage. Pour évaluer la pertinence de ces ressources, il nous apparaît important de recourir à certains critères d'évaluation des RN¹⁵⁰ choisis, tout en mesurant le degré de satisfaction des enseignants envers ces ressources. L'étude de l'efficacité de ces ressources numériques qui sont construites et validées par le ministère de l'éducation s'avère crucial, afin de favoriser le développement des apprentissages des élèves selon le nouveau curriculum de mathématiques du primaire (MEN, 2021)¹⁵¹.

Le reste de ce papier est organisé comme suit : Dans la section II, nous présentons le contexte et la problématique de l'étude. La section III est consacrée au cadre conceptuel et théorique relatif au sujet d'étude. Dans la section IV, nous décrivons le cadre méthodologique. La section V est réservée à l'étude des moments didactiques effectuées dans la mise en œuvre des ressources numériques. Dans la section VI, les résultats de ce travail seront présentés et discutés. Finalement, dans la section VII nous concluons et donnons quelques perspectives à ce travail.

II. Contexte et Problématique

II.1. Contexte

Les ressources numériques éducatives ont fait leur chemin dans le système scolaire marocain, étant donné que ces ressources numériques sont devenues un attribuant de l'apprenant d'un ensemble de qualifications,

¹⁵⁰ Ressources Numériques

¹⁵¹

<https://www.men.gov.ma/Ar/Documents/NCurrPrim29072020.pdf>

lui offrant ainsi un ensemble de possibilités, élargissant ses capacités à apprendre et à acquérir des connaissances, dans son acquisition des sciences, des langues et les arts, et dans le développement de ses compétences générales et transversales liées à une composante ou plus. Ainsi, l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans l'environnement scolaire a constitué un choix stratégique dans l'école marocaine, car maîtriser ces ressources et ces technologies, c'est qualifier les élèves pour faire face aux nouvelles transformations que connaît aujourd'hui le monde du savoir dans divers domaines. Cela a fait que le Maroc, à l'instar de différents pays du monde, a fait le pari de bénéficier des progrès réalisés dans le domaine des technologies de l'information et de la communication et l'a adopté comme un pilier dans le processus éducatif et parmi ses priorités et intérêts dans le système éducatif et de formation, pour suivre le rythme de développements au niveau mondial dans divers domaines.

Le ministère de l'éducation a adopté la stratégie nationale de généralisation des technologies de l'information et de la communication dans le secteur de l'éducation, tout en contribuant à une meilleure et plus facile intégration de ces technologies dans l'école marocaine, progressivement, dans le but d'améliorer la réussite scolaire et d'élever la qualité des apprentissages des élèves. L'école marocaine s'inscrit dans la révolution numérique que le monde connaît aujourd'hui. La charte nationale de l'éducation et de la formation (2000), dans son dixième pilier, faisait référence à la nécessité de diffuser les moyens de la technologie pour atteindre l'égalité des chances, ainsi que les prérogatives du conseil supérieur de l'enseignement et de la Vision stratégique à horizon 2030 qui vise la qualité pour tous.

Cette vision stratégique, en termes de discours sur la réforme de l'éducation, a consacré un projet spécial appelé le développement de l'information et de la communication. La mise en place de ce projet vise le développement des technologies de la

communication dans l'éducation en procédant par des formations approfondies de spécialistes en logiciels éducatifs et en informatique pédagogique et en travaillant à la production de contenus et de ressources pédagogiques numériques, accessibles aux enseignants et aux acteurs du secteur de l'éducation.

Le ministère de l'éducation s'est également attaché à produire des ressources numériques qui incluent et portent un ensemble d'activités, d'exercices et d'applications dans tous les pôles d'apprentissage et à tous les niveaux scolaires, en particulier les départements de l'enseignement primaire. Ces travaux sont abordés pour répondre aux défis posés par la société de l'information et de la connaissance et afin d'atteindre la qualité dans le domaine de l'éducation.

Le programme Génie est une concrétisation de la stratégie nationale de diffusion des technologies de l'information et de la communication dans le domaine de l'éducation, car ce programme aspirait à contribuer à l'amélioration de la qualité des apprentissages et à l'élévation de leurs performances, à travers la diffusion de l'outil d'information avec ses différents usages au sein de l'école marocaine.

Le ministère a également travaillé au lancement de la plateforme Telmidtice et de la plateforme Taalimtice.ma pour l'enseignement à distance au Maroc, qui est une plateforme préparée par le ministère de l'éducation nationale pour dispenser des cours aux élèves à distance pendant la saison 2022/2021 pendant la période de pandémie que tous les pays du monde ont connu, dont le Maroc. Deux plateformes ont été mises à la disposition des acteurs, elles portent de nombreuses ressources numériques sous formes de capsules vidéos accessibles aux enseignants pour tous les niveaux scolaires du primaire.

II.2. Problématique

Le sujet de notre recherche vise l'étude de l'efficacité de l'utilisation des ressources numériques dans le processus d'Enseignement-Apprentissage, dans le cadre

du nouveau programme du primaire. Cette recherche est basée principalement sur l'étude du type de ressources numériques utilisées dans ce nouveau programme, sur la manière de les utiliser et sur l'évaluation de leur degré d'efficacité dans la l'atteinte des objectifs et des compétences de la leçon de mathématiques en tant qu'exemple emblématiques. Aussi l'étude focalise sur la proposition de solutions pour surmonter les difficultés d'usage présentées par les ressources et déclarées par les enseignants du primaire. Il s'agit de réfléchir aux conditions et aux exigences de leurs emplois et d'assurer un meilleur et plus large investissement de l'expérience, au niveau régional et national, ainsi qu'en se concentrant sur la situation de l'apprenant et sur la mesure dans laquelle il suit le rythme de l'apprentissage à la lumière de l'emploi de ces ressources numériques dans le système éducatif marocain.

Au vu de l'énorme quantité de ressources numériques produites et des grandes possibilités qui s'offrent aujourd'hui pour les obtenir à l'ère de la révolution numérique, la qualité et l'efficacité de ces ressources restent l'objet d'une attention particulière dans leur relation avec l'atteinte des compétences et des objectifs éducatifs et leur adéquation et le groupe cible et en choisissant ceux qui conviennent.

Nous tentons dans cette étude à donner des réponses à la question de recherche suivante : Quelle est l'efficacité des ressources numériques produites par les enseignants et validées par le ministère de l'éducation et qui favorisent le développement des apprentissages des élèves selon le nouveau curriculum de mathématiques du primaire ?

Cette étude vise donc à analyser les ressources numériques du primaire qui ont été élaborées et approuvées par le ministère de l'éducation nationale, en se basant sur l'articulation entre une analyse documentaire et celle empirique, tout en faisant référence au modèle développé par André Tricot et al. (2003).

Le modèle de base de André Tricot et al. (2003), nous fournira des éléments opérationnels qui permettront aux enseignants d'identifier les ressources nécessaires et pertinentes et, à leur tour, d'utiliser avec succès ces ressources numériques dans le processus d'enseignement apprentissage au primaire selon leurs fonctions ; à savoir, l'utilité, l'utilisabilité et l'acceptabilité.

II.3. Objectifs de l'étude

La présente recherche vise les trois objectifs suivants :

Objectif 1: Faire une analyse des ressources numériques et évaluer leurs adéquations par rapport aux attentes institutionnelles préconisées par le nouveau curriculum de mathématiques au primaire.

Objectif 2 : Mesurer l'impact de l'utilisation des ressources numériques sur l'activité mathématique au primaire relativement aux pratiques déclarées des enseignants.

Objectif 3 : Documenter les pratiques déclarées et effectives des enseignants du primaire en regard des démarches didactiques nécessaires à mener, afin de fournir les ressources numériques adéquates et adaptées aux activités d'enseignement apprentissage de mathématiques au primaire.

II.4. Hypothèse de travail

La réponse à la question de recherche permet d'émettre une hypothèse quant à l'articulation entre les différents espaces d'enseignement apprentissage de mathématiques au primaire. La voici : la qualité de construction des ressources numériques de mathématiques au primaire et de leurs mises en œuvre efficace pourraient contribuer à l'amélioration de la qualité des apprentissages des élèves et du développement de leurs compétences.

III. Cadre conceptuel et théorique

III.1. Définition d'une ressource et ressources numériques

La complexité de la notion de ressource a amené plusieurs chercheurs, tel que Reverdy (2014), à se donner des pistes de définitions

de ce que peut être une ressource pour enseigner.

Bibeau (2005) déplore dans un premier temps une multitude de dénominations relatives aux ressources qu'il qualifie de didactiques :

Une première difficulté concerne les ressources didactiques. Matériel scolaire, matériel pédagogique, matériel didactique, matériel complémentaire d'usage collectif [...], matériel d'apprentissage, [...] ressources d'enseignement et d'apprentissage (REA), "objet d'apprentissage", voilà autant d'appellations que l'on utilise pour identifier les ressources éducationnelles, culturelles et informationnelles que l'enseignant utilise pour enseigner et l'élève pour apprendre.

Ce constat l'a conduit à proposer sa propre vision de ce que peut être une ressource :

[...] pratiquement toute donnée, toute information, toute banque de ressources, tout document accessible sous format imprimé (manuel scolaire, livre de lecture, journal ou magazine, etc.), sous format analogique (cassette audio ou vidéo) ou sous format numérique (disquette, cédérom, DVD, Internet), puissent servir de matériel pédagogique pour l'apprentissage. Tous ces documents [peuvent] être considérés comme des ressources d'enseignement et d'apprentissage.

Dans le cadre de l'approche documentaire de la didactique, Gueudet et Trouche (2010) adoptent une vision différente à la notion de ressource ; ils accordent une signification plus large : manuel scolaire, programmes officiels, logiciel, site web, sont des ressources pour l'enseignant. C'est en fait, tout ce qui peut ressource l'activité et le développement professionnel de l'enseignant.

La définition de Wiley suggère que toute ressource numérique n'est pas nécessairement un objet d'apprentissage : pour l'être, la ressource doit soutenir l'apprentissage.

Metros (2005) va plus loin et précise qu'une ressource, pour pouvoir faciliter l'apprentissage et devenir ainsi un objet d'apprentissage, doit satisfaire trois conditions :

L'expression « ressource numérique » n'est cependant pas définie ; elle apparaît comme un terme générique englobant tout ce qui peut être stocké, partagé ou diffusé sur un support numérique et en particulier via internet.

La nature et la granularité différentes de ces objets amènent Bibeau (2005) à proposer six catégories de ressources numériques :

1. Portails, moteurs de recherche et répertoires ;
2. Logiciels outils, éditeurs, services de communication et d'échanges ;
3. Documents généraux de référence ;
4. Banques de données et d'œuvres protégées ;
5. Applications de formation ;
6. Applications scolaires et éducatives.

Loffreda (2017) qualifie la première catégorie d'« instruments de création, modification ou échange de ressources » ; la deuxième de « méta-ressources », les troisième et quatrième de « ressources éducatives plutôt usuelles ou [...] ressources patrimoniales » et les catégories cinq et six de « ressources « interactives », à utiliser en classe ou ailleurs » (pp. 13-14).

III.2 Dimensions de l'évaluation de la pertinence d'une ressource numérique

Nous référons dans cette étude aux travaux de Tricot et al. (2003), qui ont interprété les relations entre les trois dimensions de l'évaluation des EIAH¹⁵². Ils ont montré la différence et la complémentarité entre une évaluation empirique et celle par inspection.

En partant de ces deux types d'évaluation, ils ont défini trois dimensions qui sont : utilité, utilisabilité et acceptabilité dans l'évaluation des EIAH et interpellent les variables qui permettent de mesurer de façon empirique et par inspection ces trois dimensions.

¹⁵² Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain

En effet, le modèle proposé par Tricot et al. (2003) est basé sur l'hypothèse suivante : toute relation formellement possible entre les trois dimensions utilité, utilisabilité et acceptabilité peut exister. Ils ont conclu après l'étude les relations logiques suivantes :

- La relation entre l'utilisabilité et l'utilité peut être interprétée comme une relation d'implication (de l'utilisabilité vers l'utilité) ;
- L'acceptabilité et l'utilité sont dans une relation de tautologie ;
- L'acceptabilité et l'utilisabilité sont incompatibles.

Plusieurs recherche (Dillon et Morris, 1996; Tricot et al., 2003; Bétrancourt, 2007) en ergonomie des systèmes s'accordent pour prendre en compte les trois dimensions : l'utilité, l'utilisabilité et l'acceptabilité pour analyser l'intégration d'une technologie.

1.1.1. Dimension 1 : Utilisabilité

Utilisabilité est le degré selon lequel un produit est parfois utilisé par des utilisateurs identifiés, pour atteindre des buts définis avec efficacité (le produit autorise ses utilisateurs d'atteindre le résultat prévu), efficience (atteint le résultat avec un effort moindre requiert un temps minimal) et satisfaction (confort évaluation subjective de l'interaction pour l'utilisateur) dans un contexte d'utilisation spécifiée. Shackel (1991) définira l'utilisabilité d'un système comme « sa capacité, en termes fonctionnels humains, à permettre une utilisation facile et effective par une catégorie donnée d'utilisateurs, avec une formation et un support adapté, pour accomplir une catégorie donnée de tâches, à l'intérieur d'une catégorie spécifique de contextes » (p. 24). Une caractéristique de ces différentes approches de l'utilisabilité consiste à étendre le champ d'application de l'ergonomie aux produits et aux technologies interactives de la vie courante (Brangier & Barcenilla, 2003 ; Brangier & Bastien, 2009). Cependant il nous semble important de souligner comment les approches de l'utilisabilité ont contribué à la prise en compte de l'utilisateur dans la conception et

l'usage des produits. Pour Tricot A., Plégat-Soutjis F., Camps J.F., Amiel A., Lutz G., Morcillo A. (2003), l'évaluation de l'utilisabilité apprécie la possibilité d'utiliser l'EIAH ou sa maniabilité. Elle se joue au niveau de son interface (cohérence, lisibilité) et de sa navigation (cohérence, simplicité, exhaustivité des déplacements possibles). Utilisabilité des technologies : Faire évoluer les artefacts en tenant compte des utilisateurs. L'adaptabilité peut être définie comme la valeur qu'une ressource numérique représente chez un utilisateur, elle concerne notamment les attitudes, les opinions, etc. dans la mesure où nous pouvons poser la question suivante : le produit (RN) est-il acceptable par les utilisateurs (enseignants et apprenants) ? Cette représentation mentale influence sur la décision d'utilisation d'une ressource numérique. D'autre part, il y a d'autres facteurs qui influencent sur l'adaptabilité d'une ressource numérique à savoir : la motivation, la culture et les valeurs directeurs de l'utilisateur et ou encore son milieu social. L'évaluation de l'adaptabilité demande des mesures très divers relèvent de différents domaines.

1.1.2. Dimension 2 : Utilité

Utilité selon Senach (1990), détermine si le système permet à l'utilisateur de réaliser sa tâche, s'il est capable de réaliser ce qui est nécessaire à l'utilisateur. L'utilité couvre la capacité fonctionnelle, les performances du système, les qualités d'assistance. Pour Tricot A., Plégat-Soutjis F., Camps J.F., Amiel A., Lutz G., Morcillo A. (2003) L'évaluation de l'utilité relève du domaine général de la pédagogie, des didactiques et plus généralement de l'évaluation telle qu'elle est conçue en formation (p. 395). Il s'agit d'évaluer s'il y a bien adéquation entre l'objectif d'apprentissage défini par l'enseignant et l'atteinte de cet objectif ; trois niveaux d'évaluation se trouvent interpellés : comment, quoi et pourquoi ?

Différents modèles d'analyse de l'intégration des TIC dans l'enseignement montrent que la valeur ajoutée est une dimension qui

intervient non seulement lors de la construction et la conception des ressources numériques, mais également lors de l'élaboration d'un scénario pédagogique intégrant des ressources numériques. Dans ce sens l'enseignant remet en question l'utilité de ces ressources c'est-à-dire leur impact sur la performance du processus d'apprentissage et d'enseignement. Selon Senach (1990), « l'utilité est déterminée par la capacité du système à offrir les fonctionnalités nécessaires à l'utilisateur pour réaliser sa tâche dans de bonnes conditions¹⁵³. » cela indique que l'utilité permet à l'utilisateur de déterminer si les ressources numériques à intégrer permet de réaliser sa tâche, s'il est capable de réaliser l'objectif de leur intégration dans un scénario pédagogique, de ce fait l'utilité couvre la capacité fonctionnelle, les performances du système et les qualités d'assistance.

L'évaluation de la valeur ajoutée est liée surtout au domaine de la pédagogie, de la didactique, et plus généralement de l'évaluation des apprentissages. Il s'agit de s'assurer que les résultats obtenus (la performance, la tâche) sont conformes aux objectifs d'apprentissage assignés. Les ressources numériques ne sont pas toujours munies des scénarios pédagogiques. Le site web contenant des exercices en mathématique n'est pas en lui-même « didactique ». Ce n'est qu'un moment où l'enseignant s'accorde une tâche de recherche sur les exercices mathématiques dans le cadre de renforcement de leurs acquisitions, l'utilisation de ce site devient « didactique ».

Selon A. Tricot et al (2003) et al, « l'évaluation concerne en fait trois niveaux de questions emboîtées, celles relatives au « quoi », au « comment », et au « pourquoi » ? Ainsi un déficit en utilité d'une ressource numérique relève-t-il d'un problème de contenu ou de scénario didactique ? Peut-il

relever, à un niveau supérieur, de l'inadéquation entre le dispositif et le format de la connaissance à acquérir : un savoir, un savoir-faire, une attitude, ... etc. finalement, l'objectif d'apprentissage est-il en adéquation avec les besoins de l'apprenant ? »

L'évaluation de l'utilité d'une ressource numérique demande une étude empirique qui consiste à établir une comparaison de performance des groupes de sujet soumis à des tâches avant et après l'usage des ressources numériques. D'autre type d'évaluation se présente sous forme de l'évaluation par "inspection" elle s'agit d'une évaluation très profonde menée par des experts dans le domaine de l'enseignement (soit les inspecteurs, les concepteurs des ressources numériques...)

1.1.3. Dimension 3 : Acceptabilité

Acceptabilité, c'est le degré d'acceptation d'une technologie par les utilisateurs. C'est aussi, le degré d'intégration et d'appropriation d'un objet dans un contexte d'usage. Pour Nielsen (1994), l'acceptabilité d'un produit renvoie à une combinaison entre acceptabilité sociale et acceptabilité pratique. La même définition a pu être présentée par Davis (1989) et développée par la suite (par ex. Venkatesh, Morris, Davis, & Davis, 2003). Pour Tricot A., Plégat-Soutjis F., Camps J.F., Amiel A., Lutz G., Morcillo A. (2003), l'acceptabilité d'un EIAH représente la valeur de la représentation mentale (attitudes, opinions etc.) à propos d'un EIAH, de son utilité et de son utilisabilité. Cette représentation peut être individuelle ou collective. L'acceptabilité peut être sensible à des facteurs comme la culture, les affects, la motivation ou les valeurs personnelles des apprenants.

L'évaluation de l'opérationnalité d'une ressource numérique se traduit par deux approches : l'approche traditionnelle et l'approche d'utilisabilité de l'utilisateur.

¹⁵³ Françoise POYET Perception de l'utilité et usages
pédagogiques d'environnements numériques de travail par des
enseignants du second degré Sticf, vol. 22, 2015, p : 48.

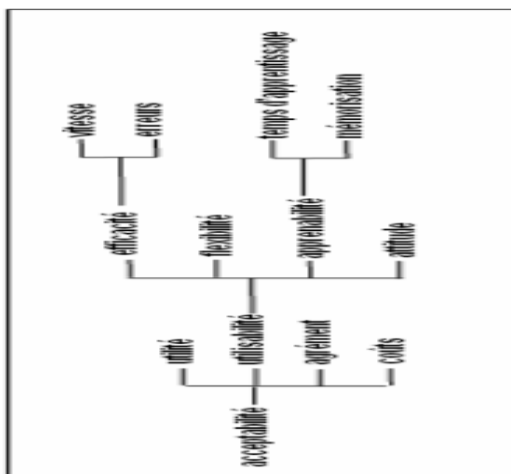


Figure 1 : Modélisation des attributs de l'acceptabilité des systèmes selon Shackel (1991).

IV. Cadre méthodologique

Cette recherche s'inscrit à la fois dans une approche compréhensive et dans une perspective d'analyse et d'évaluation des ressources numériques de mathématique au primaire. L'objectif principal de cette recherche interprétative est de fournir une description complète et détaillée des enjeux de la problématique et ainsi d'apporter des éléments de réponses à notre question de recherche. Nous nous intéressons à l'efficacité des ressources numériques produites et validées par le ministère de l'éducation nationale et qui favorisent le développement des apprentissages des élèves selon le nouveau curriculum de mathématiques du primaire, ce qui nous amène à comprendre à la fois les leviers et les obstacles de la mise en œuvre de ses ressources numériques en classe. Plusieurs questions s'imposent en lien avec cette problématique, les ressources numériques atteignent-elles les objectifs énoncés dans la leçon, selon le nouveau curriculum de mathématiques au primaire ? Quelle est la qualité des ressources numériques utilisées selon le nouveau curriculum de mathématiques au primaire ? Comment ces ressources numériques sont-elles investies et utilisées par les enseignants du primaire ? et quelles sont les difficultés rencontrées par l'enseignant lors du choix des ressources numériques ? La compréhension de ces

phénomènes permettra d'envisager des retombées concrètes sur l'usage réussi de ses ressources numériques en classe de mathématique au primaire.

Pour ce faire, nous avons établi et administré un questionnaire pour recueillir les avis des enseignants praticiens au cycle primaire sur les 3 dimensions considérées pour évaluer la pertinence et l'efficacité des ressources numériques. Le recours à ce mode de collecte de données est justifié par le fait que ça permet d'atteindre un plus large public ciblé.

Pour analyser les données recueillies, nous allons faire référence aux démarches proposées par Thomas (2006) et allons privilégier une approche de type « analyse de contenu ».

Nous comptons recueillir des informations auprès des enseignants des classes où se dérouleront nos expérimentations en lien avec certaines dimensions de leurs pratiques vis-à-vis de l'usage des ressources numériques sélectionnées. Nous exploiterons et adapterons à cet effet le cadre d'analyse construit dans cette recherche. L'analyse des pratiques effectives complétera l'analyse des pratiques déclarées et avec l'analyse des programmes d'études permettra d'établir un état de la situation relative à l'efficacité des ressources numériques, qui sont adéquates et adaptées aux activités d'enseignement apprentissage de mathématiques au primaire.

V. Etude des moments didactiques effectuées dans la mise en œuvre des ressources numériques retenues pour l'étude

V.1. Analyse didactique des ressources numériques retenues

Cette brève aperçue de la complexité de la notion de ressource dans l'éducation et la formation, qui reste toutefois, difficile à contourner. Des variées de champs de conceptualisations sont envisagés parmi lesquelles nous repérons deux points de vue : l'un proposé dans l'approche documentaire de la didactique qui conçoit une ressource en rapport avec l'enseignant, c'est-à-dire que quelque chose peut être ressource pour lui et

ne pas l'être pour quelqu'un d'autre : c'est le fait que cette chose nourrit (re-source) l'activité professionnelle de l'enseignant qui en fait une ressource ; et l'autre point de vue est celui du domaine du TICE qui considère une ressource (ou un objet d'apprentissage) comme un objet matériel qui peut être décrit et utilisé dans le processus d'enseignement et apprentissage des mathématiques.

Avant de préciser notre point de vue des choix didactiques à effectuer par chaque enseignant, nous présentons dans un premier temps les résultats de l'analyse des ressources numériques du primaire retenu, après avoir effectué une analyse préliminaire, leur apport didactique et pédagogique. Enfin, nous prétendons les évolutions possibles dans les ressources, les pratiques et les connaissances professionnelles des enseignants.

Comme toute organisation praxéologique, une organisation didactique s'articule en types de tâches, en techniques, en technologies, en théories. Mais comment décrire une telle organisation ? Quels en sont par exemple les principaux types de tâches ? On ne saurait s'attendre à ce que la (re)construction, au cours d'un processus d'étude, d'une organisation mathématique donnée soit elle-même organisée d'une manière unique. Mais on s'aperçoit pourtant que, quel que soit le cheminement de l'étude, certains types de situations sont nécessairement présents, même s'ils le sont de manière très variable, tant au plan qualitatif qu'au plan quantitatif. De tels types de situations seront appelés ici moments de l'étude ou moments didactiques parce qu'on peut dire que, quel que soit le cheminement suivi, il arrive forcément un moment où tel ou tel « geste d'étude » devra être accompli : où, par exemple, l'élève devra « fixer » les éléments élaborés (moment de l'institutionnalisation) ; où il devra se demander « ce que vaut » ce qui s'est construit jusque-là (moment de l'évaluation) ; etc.

La notion de moment ne renvoie qu'en apparence à la structure temporelle du processus d'étude. Un moment, au sens donné à ce mot ici, est d'abord une dimension.

Un moment de l'étude se réalise généralement en plusieurs fois, sous la forme d'une multiplicité d'épisodes éclatés dans le temps. Il s'agit d'interroger la manière de mettre en place une organisation mathématique, et donc la manière de réaliser les différents moments de l'étude.

L'un des objectifs d'une telle approche est de n'écarter a priori aucune organisation de l'étude observable ou même concevable.

V.2. Analyse didactique des ressources numériques retenues pour l'étude

Cette dimension conduit l'évaluateur de la ressource à faire une analyse didactique des tâches et du scénario proposé. Les principaux appuis théoriques sous-jacents sont les concepts de la théorie des situations didactiques (Brousseau, 1998). Deux types de critères sont proposés interrogeant ces éléments (tâche et scénario) du point de vue de l'élève et de celui de l'enseignant. Du point de vue de l'élève, il s'agit de questionner :

- La marge laissée à l'élève pour la prise d'initiative (critère « prise d'initiative de l'élève »). En effet, de nombreuses ressources, par exemple des exercices proposés dans des manuels scolaires, se réduisent à des activités « presse-bouton » où l'élève n'a qu'à exécuter les consignes détaillées conduisant à la solution de l'exercice (voir un exemple dans la Figure 6) ;
- L'engagement facile de l'élève dans la tâche proposée (critère « dévolution ») ;
- Les rétroactions du milieu qui doivent soutenir l'activité de l'élève (critère « rétroactions soutenant l'activité de l'élève »).

Du point de vue de l'enseignant, nous proposons de questionner la présence d'éléments destinés à soutenir une utilisation efficace et efficiente de la ressource en classe. Parmi ces éléments, on peut proposer :

- des conseils pour faciliter l'entrée des élèves dans l'activité (critère « conseils pour aider la dévolution ») ;

- des informations qui aident l'enseignant à gérer les apprentissages des élèves, en particulier les stratégies prévisibles (critère « stratégies anticipées »), des extraits de productions d'élèves (critère « productions d'élèves »), des suggestions pour faire évoluer des stratégies d'élèves (critère « conseils pour faire évoluer les stratégies ») ou des conseils sur l'aide à leur apporter (critère « conseils concernant l'aide ») ;
- une description de rétroactions de l'environnement informatique (critère « description des rétroactions du logiciel ») ;
- des conseils sur la gestion des phases de validation et d'institutionnalisation (critères « validation » et « institutionnalisation ») ;
- une analyse de la situation d'apprentissage proposée en termes de variables didactiques qui peut aider l'enseignant à envisager des adaptations éventuelles de la ressource (critère « variables didactiques »).

Tableau 1 : les critères pour évaluer la dimension didactique de la ressource, Trgalová (2020)

Item général : La description de cette activité en permet une utilisation efficace pour l'apprentissage des notions et compétences annoncées.	
Critère	Item
Dévolution	L'activité est conçue de telle manière à ce que les élèves s'y engagent facilement.
Conseils pour aider la dévolution	Des conseils sont donnés à l'enseignant pour lancer l'activité.
Prise d'initiative de l'élève	L'activité est conçue de telle manière à ce qu'elle laisse des initiatives à l'élève pour élaborer une stratégie de résolution.
Stratégies anticipées	Les stratégies prévisibles des élèves, correctes ou erronées, sont décrites.
Productions d'élèves	Des traces de productions d'élèves sont disponibles.
Conseils concernant l'aide	Des suggestions pour sortir les élèves de stratégies sans issue sont proposées.
Conseils pour faire évoluer les stratégies	Des actions pour faire évoluer les stratégies des élèves sont proposées.
Rétroactions soutenant l'activité de l'élève	L'activité est conçue de telle manière à ce que les rétroactions soutiennent le processus de résolution de l'élève.
Description des rétroactions du logiciel	Les rétroactions du logiciel essentielles pour l'activité sont décrites.
Institutionnalisation	Des conseils sur les interventions aux moments de synthèse sont donnés.
Validation	Des suggestions sur comment, quand et qui valide les productions des élèves sont données.
Variables didactiques	Les caractéristiques principales de l'activité et les effets de leurs modifications sur les stratégies et les apprentissages des élèves sont décrits.

Ressource R1 : Introduction à la notion de proportionnalité

Le tableau 2 illustre les résultats du premier volet de l'analyse d'une ressource numérique de la 3^{ème} année du primaire.

Tableau 2 : Description de la ressource R1.

Niveau ciblé	3 AEP ¹⁵⁴
Nom de la Ressource R1	Introduire la proportionnalité (تقديم التناسبية)
Domaine	Organisation et gestion de données
Unité	Présentation de la proportionnalité
Type de la RN	Vidéo enregistrée
Objectifs assignés à la RN	Connaître un tableau de nombres proportionnels Construire un tableau de nombres proportionnels Représenter graphiquement une situation de proportionnalité
Ressources mobilisées (savoir/ savoir-faire)	Le produit des nombres entiers, le coefficient de proportionnalité, représenter un tableau de valeur, représenter une graphique
Choix pédagogiques et son adéquation avec la RN	Enseignement transmissif
Lien de la ressource	http://www.taalmice.ma/rn/3402-تقديم-التناسبية/

Dans le curriculum du primaire 2021, La proportionnalité apparaît à part entière dans le domaine : Organisation et gestion de données. Ce domaine est apparu dans les nouveaux programmes de 2021 en tant que tel, cependant, la proportionnalité se traite en fil rouge dans les trois autres domaines que sont « Nombres et calculs », « géométrie », et « Grandeurs et mesures ». A ce niveau de

¹⁵⁴ 3ème Année de l'Enseignement Primaire

l'école primaire, on utilise essentiellement les propriétés de linéarité (additive, multiplicative ou mixte), ainsi que le passage à l'unité et le coefficient de proportionnalité dans des cas simples. L'objectif n'est pas, à ce stade, de mettre en avant telle ou telle procédure particulière, mais de permettre à l'élève de disposer d'un répertoire de procédures, s'appuyant toujours sur **le sens**, parmi lesquelles il pourra choisir en fonction des nombres en jeu dans le problème à résoudre.

Pour situer le contexte de l'enseignement apprentissage de la notion de proportionnalité au niveau du primaire, nous pouvons classer les problèmes de proportionnalité en plusieurs catégories. Il y a des problèmes de recherche d'un 4ème proportionnelle : trois données sont connues, et on recherche la quatrième, ce sont les problèmes les plus classiques pouvant porter sur des grandeurs de même nature ou de nature différente. Les problèmes de reconnaissance ou non de la proportionnalité : très importants afin que les élèves acquièrent un esprit critique et évitent d'utiliser systématiquement des procédures de proportionnalité. Les problèmes de comparaison : deux grandeurs sont en présence mais impliquées dans deux situations différentes, et la question porte sur la comparaison des deux situations. Les problèmes de pourcentages, d'échelle, d'agrandissement et de réduction : ce sont tous des problèmes qui relèvent de la proportionnalité mais à travers des notions plus inhabituelles pour les élèves.

Mises-en œuvre de la ressource numérique R1 par l'enseignante

Moment de la première rencontre avec les tâches mathématiques proposées ; ce moment tente de répondre à la question « comment démarrer une activité, une situation, une séquence ? ». Ce moment se fait par la rencontre avec un type de tâches lié à la notion de proportionnalité.

وضعية الانطلاق

الوضعية : طلبت منك أمك أن تشتري 3 كيلو غرامات من التفاح، حينما خرجت إلى السوق وجدت أن ثمن الكيلوغرام الواحد هو 8 دراهم. كم سيكون ثمن 3 كيلو غرامات من التفاح؟
(إيقاف مؤقت (k))

(a)

سنحاول أن نمثل الوضعية في الجدول التالي:

كتلة التفاح بـ kg	الثمن بالدرهم
3	1
	8

ببلغ ثمن 2kg من الطماطم 6 دراهم و ثمن 4kg من الطماطم 12 درهما.
احسب ثمن 3kg، 7kg، 10kg.

(b)

(c)

Figure 2 : Extrait de la situation 1 de départ de la ressource R1.

L'enseignante a commencé sa présentation par annoncé le titre de la leçon, il s'agit d'une introduction de la proportionnalité. Elle a présenté ensuite une première situation de découverte : « Ta mère te demande d'acheter 3 Kg, le prix d'un Kg de pomme coûte 8dh. Quel est le prix de 3kg de pomme ? »

Après une lecture de la situation, l'enseignante demande aux élèves qu'ils peuvent chercher en utilisant le papier et le crayon, mais sans leur donner le temps de le faire.

Très rapidement, elle a procédé par représenter un tableau de valeur à deux lignes : La première ligne du tableau porte le poids de la pomme en Kg et la deuxième ligne porte le prix en dh. Ensuite, elle leur demande de trouver une relation « numérique » qui lie la ligne 1 de la ligne 2, c'est-à-dire qui permet le passage du nombre 1 au nombre 8. Elle a anticipé une réponse erronée, en procédant par ajouter 7 et elle répond que cette réponse n'est pas correcte sans leurs données des justifications. Elle a conclu que l'opération que nous devons utiliser est le produit, c'est-à-dire en multiplie 3 par 8, ce qui donne le prix 24dh.

L'enseignante enchaîne par présenter une deuxième situation :

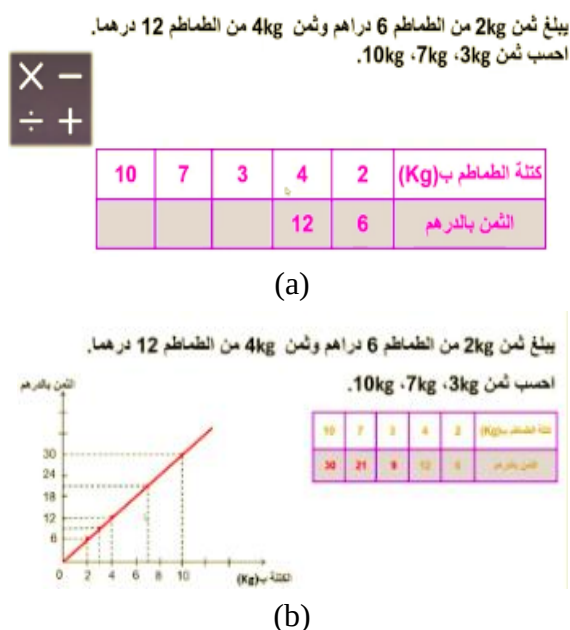


Figure 3 : Extrait de la situation 2 de la ressource R1.

De la même manière que la situation 1, elle a représenté les données dans un tableau de valeurs et elle demande aux élèves de trouver une relation que relie les nombres de la ligne 1 avec les nombres de la ligne 2. Elle leur demande, quelles opérations utilisent-ils ? elle répond, qu'il s'agit de multiplication.

Elle conclut qu'il faut multiplier par 3, ce nombre est appelé coefficient de proportionnalité.

Ensuite, elle ajoute, maintenant, on doit représenter les données de ce tableau dans un graphique. Elle explique les paramètres en précisant que le graphique est formé de deux axes, un horizontal et un vertical dont lesquels on représente les données du tableau. Elle conclut que les points représentés appartiennent à la même droite, c'est donc une situation de proportionnalité.

يمثل الجدول كتلة طفل في فترات مختلفة من عمره.
هل تمثل هذه الوضعية وضعية تناسبية؟

19	17	13	10	6	الكتلة بـ (Kg)
5	4	3	2	1	السن بالسنوات

Figure 4 : Extrait de la situation 3 de la ressource R1.

Dans la troisième situation, elle a présenté une situation sous forme de tableau de valeur déjà renseigné et elle demande aux élèves, est-ce qu'il s'agit d'une situation de proportionnalité ?

L'enseignante a donné la réponse en précisant qu'il n'existe pas de relation qui lie les nombres de la ligne 1 avec celui de la ligne 2, elle conclut que la situation ne relève pas d'une situation de proportionnalité. Il n'y a pas eu donc de coefficient de proportionnalité.

Elle a représenté les données du tableau dans un graphique en précisant les axes. Elle a conclu que les points représentés n'appartiennent pas à la même droite, ce qui explique que la situation n'est pas une situation de proportionnalité.

En fin, elle a donné une synthèse pour définir les définis et représenter les situations qui relèvent de situation de proportionnalité.

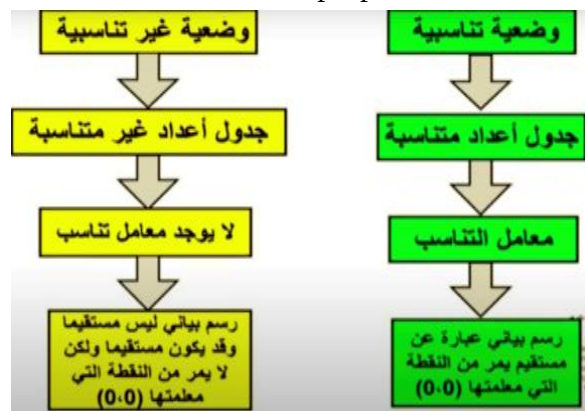


Figure 5 : Extrait de la situation de récapitulation de la ressource R1 autour de la notion de proportionnalité.

A la fin de la séance, elle invite les élèves à des exercice d'applications du manuel scolaire sans les précisés.

Enseignements sollicités de cette mise en œuvre de la Ressource R1

La ressource numérique est présentée sous forme d'une vidéo enregistrée dans la plateforme taatim.ma. Elle est adressée aux élèves de la classe du troisième primaire. Il s'agit de la première séance pour introduire la notion de proportionnalité.

L'enseignante avoir déclaré que la première situation proposée est une situation de découverte, mais nous n'avons pas relevé des moments où les élèves ont essayé de s'approprier l'activité pour en donner le sens à la notion de nombres proportionnels. Les élèves n'ont rien construit dans cette activité en terme de sens des apprentissages, leurs activités consistent à recevoir les informations sans comprendre leurs utilités. C'est-à-dire pourquoi on demande aux élèves de représenter les données par un tableau ou un graphique ? comment l'enseignante est parvenue à déterminer l'existence ou non d'un coefficient de proportionnalité ? est-ce que l'élève a effectivement développé cette notion ? et comment peut-on le savoir ?

La constitution de l'environnement théorique. Il s'agit des éléments (discours, définitions, théorèmes, démonstrations, ...) qui justifient, rendent compréhensibles ou fondent les techniques utilisées.

Plusieurs connaissances et techniques véhiculés dans cette ressource numérique par l'enseignante restent sans justification de leurs raisons d'être, elles restent en revanche hors portés des élèves, s'ils ne sont pas construits par les élèves. Il s'agit de dégager les informations suivantes :

Quand on peut passer d'une série de nombres à une autre, en multipliant ou en divisant par un même nombre, c'est une situation de proportionnalité. Deux grandeurs sont proportionnelles si on peut obtenir toutes les valeurs de l'une en multipliant celles de l'autre par un même nombre non nul. Elles varient toujours dans la même proportion. Si deux grandeurs sont proportionnelles, alors les points de la représentation graphique sont sur une droite passant par l'origine.

Réciproquement : Si les points de la représentation graphique sont sur une droite passant par l'origine, alors les deux grandeurs sont proportionnelles.

Comment reconnaître une situation de proportionnalité dans un tableau ou sur un graphique ? Comment calculer, dans une situation de proportionnalité, des données manquantes ? comment les élèves peuvent-ils parvenir que la représentation graphique d'une situation de proportionnalité est une droite ?

Plusieurs constats ressortent de cette prestation de l'enseignante, les difficultés à reconnaître, par les élèves, si la situation relève du modèle proportionnel ou non. Nous supposons que, la plupart des problèmes que nous proposons aux élèves ne précisent pas explicitement si la situation est une situation de proportionnalité. C'est à l'élève de faire appel à ses références personnelles ou à deviner l'intention de l'enseignante (contrat didactique). Il appartient donc à l'enseignante de doter les élèves de situations de référence suffisamment nombreuses (domaine économique, physique, géographique, mathématique. . .). Il est donc important que les situations étudiées ne relèvent pas toutes du modèle proportionnel afin d'exercer la vigilance des élèves sur le choix des modèles et des procédures. Quant au choix de la procédure de résolution la plus adéquate, nous pouvons constater qu'il n'existait pas une procédure uniquement à la résolution d'un problème de proportionnalité. L'élèves devra donc faire un choix.

De plus, les domaines numériques dans lesquels sont choisis les nombres de l'énoncé et les relations entre ces nombres jouent un rôle déterminant dans le choix d'une telle procédure : ce sont des variables didactiques

décisives. Pour mettre en œuvre de la procédure choisie, une fois la procédure choisie, il faut la mettre en œuvre de manière efficace et juste et ce travail demande une bonne connaissance des nombres, le type des nombres est une variable didactique importante sur laquelle l'enseignante peut jouer (entiers, décimaux). Dans ce cas, une vigilance est extrêmement importante, car l'exécution des calculs peut être aussi source de difficultés. Il y a aussi des difficultés de comprendre que le fait qu'il y ait des augmentations ou des diminutions n'est pas forcément lié à des notions d'additions ou de soustraction. C'est souvent une « théorie en acte » des élèves : les expériences antérieures ont installé des idées fortes du genre « augmentation signifie addition et diminution signifie soustraction ». Au moment de l'apprentissage de la proportionnalité, une rupture nécessaire avec ces concepts s'impose. Il appartient à l'enseignante de favoriser des situations problème pour que cette rupture puisse se faire.

VI. Résultats et discussion

VI.1. Bref aperçu sur l'échantillon des participants à l'étude

Les 113 enseignants du primaire répondants au questionnaire d'évaluation des RN se répartissent en 43% de femmes et 57% d'hommes. 32.5% de ces enseignants travaillent en milieu urbain tandis que 67.5% exercent en milieu rural.

La figure 6 montre la répartition de l'échantillon des répondants par tranches d'années de travail.

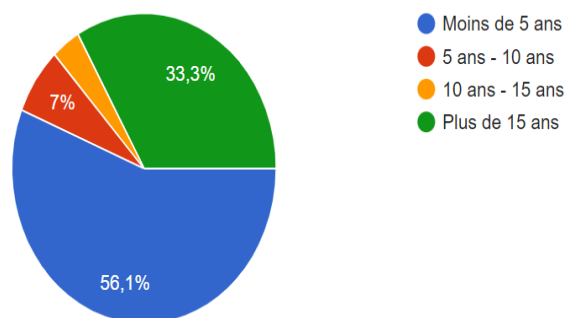


Figure 6 : Distribution de l'échantillon des participants par tranche d'années de travail.

Les participants travaillent dans des établissements de l'enseignement primaire relevant de 8 Académies de l'éducation et de la formation (AREF).

VI.2. Analyse du recueil des perceptions des enseignants envers les RN choisis comme échantillon de l'étude

VI.2.1. Mesure de l'utilité, l'utilisabilité et l'acceptation des RN à l'égard des réponses des enseignants interrogés

• Mesure des trois dimensions relativement à l'ensemble des RN retenues

Le tableau 3 synthétise les résultats de l'analyse des ressources numériques retenues de l'ensemble des ressources numériques conçues et validées par le ministère de l'éducation nationale, selon la mesure des trois dimensions : l'utilité, l'utilisabilité et l'acceptabilité. Dans ce tableau, nous avons recensé les scores de 113 enseignants qui ont répondu à notre sollicitation. Dans chaque case de la grille, on note la somme des réponses qui ont le même signe (+ ou -). Chaque signe correspond à la présence ou à l'absence de l'élément de la dimension dans la construction ou le choix de la ressource numérique.

Ri (i=1, ..., 6) : sont les ressources numériques retenues dans cette évaluation empirique et par inspection.

Le tableau 3 : les résultats de l'analyse des RN retenues, selon la mesure des scores relatif aux trois dimensions : l'utilité, l'utilisabilité et l'acceptation.

Di me nsi on	Question	+	R 1	R 2	R 3	R 4	R 5	R 6	Mo y. Qu es.	Mo y. Di m.
Utilité	Le contenu est conforme au Curriculum scolaire?	+	80	89	94	93	86	91	89	85 (+)
		-	33	24	19	20	27	22	24	
	La ressource favorise la construction d'une nouvelle connaissance mathématique?	+	86	86	90	84	84	93	87	28 (-)
		-	27	27	23	29	29	20	26	
	La ressource est plus efficace que les moyens didactiques classiques?	+	80	79	80	80	80	81	80	35 (-)
		-	33	34	33	33	33	32	33	
Utilisabilité	La ressource est clairement planifiée ?	+	79	75	86	85	76	86	81	82 (+)
		-	34	38	27	28	37	27	32	
	La ressource améliore	+	76	85	90	85	88	90	86	31 (-)
		-	37	28	23	28	25	23	27	

la compréhension des élèves?	La ressource favorise l'autonomie de l'élève?	+	80	73	81	83	75	79	79	35
		-	33	40	32	30	38	34		
Acceptabilité	Le contenu de la ressource est adéquat aux attentes des élèves?	+	74	85	86	81	77	81	81	78 (+)
		-	39	28	27	32	36	32	32	
	La durée de la ressource est compatible avec le temps de la construction du savoir?	+	53	67	75	76	75	75	70	35 (-)
		-	60	46	38	37	38	38	43	
	La ressource utilise le matériel didactique nécessaire?	+	78	82	91	83	78	84	83	30
		-	35	31	22	30	35	29		

Dans le tableau 4, nous récapitulons les scores moyens relatif aux trois dimensions : l'utilité, l'utilisabilité et l'acceptation, relèvement à chacune des 6 RN retenue.

Tableau 4 : Récapitulatif des scores relatifs aux trois dimensions : l'utilité, l'utilisabilité et l'acceptation.

Dime nsion	+ /-	R 1	R 2	R 3	R 4	R 5	R 6	Moy. Ques.
Utilité	+	82	85	88	86	83	88	85
	-	31	28	25	27	30	25	28
Utilis abilité	+	78	78	86	84	80	85	82
	-	35	35	27	29	33	28	31
Accep tabilit é	+	68	78	84	80	77	80	78
	-	45	35	29	33	36	33	35

A partir d'une évaluation par inspection et empirique et en se basant sur le modèle proposé par Tricot et al. (2003), qui stipule que toute relation formellement possible entre les trois dimensions peut exister, nous présentons dans le tableau 4 les résultats récapitulatifs des scores obtenus après les mesures effectuées par les 113 enseignants interrogés, pour chaque ressource numérique et éventuellement relatif aux trois dimensions : l'utilité, l'utilisabilité et l'acceptation.

Dans le tableau 5, nous exposons la table de contingence, au sens de Tricot et al. (2003), des résultats de l'analyse effectuée par les 113 enseignants ; en donnant les résultats des valeurs binaires (signe (+) et signe (-)) représentant, respectivement, un bon score et un mauvais score. Ceux-ci, est pour l'ensemble des ressources numériques et relativement aux trois dimensions : l'utilité, l'utilisabilité et l'acceptation.

Les résultats des 113 réponses sont alors représentés dans le tableau x par un ensemble de triplés et leurs effectifs respectifs. On peut lire sur ce tableau, que les scores positifs pour la dimension de l'utilité sont 85 sur 113, pour

l'utilisabilité 82 sur 113 et pour l'acceptabilité 78 sur 113 (on peut noter que, 78 ont donné un score positif aux trois dimensions et 28 ont donné un score négatif aux trois dimensions). Quant aux scores négatifs, pour la dimension de l'utilité sont 28 sur 113, pour l'utilisabilité 31 sur 113 et pour l'acceptabilité 35 sur 113.

Ainsi, on remarque que, lorsque l'utilité des ressources numériques, est bonne, l'utilisabilité est moins mauvaise (score de $n=3+0$) que bonne (pour un score de $82=78+4$). Par conséquent, lorsque l'utilité est mauvaise, l'utilisabilité est aussi mauvaise (pour un score de $28+3= 31$). Dans cette analyse, nous rejoignons donc, les résultats découverts par Tricot et al. (2003), qui montrent que les analyses des scores d'utilisabilité et d'utilité peuvent être interprétées comme une relation d'implication, de l'utilisabilité vers l'utilité. Dans ce cas, nous retenons que, toute amélioration de l'utilisabilité servira pour améliorer l'utilité. Nous retenons aussi que c'est l'adéquation entre l'activité et l'outil qui permettra d'assurer que cet outil est utile. Car, une ressource numérique peut respecter tous les critères d'utilisabilité mais son utilité est mauvaise (inutile). L'utilisabilité n'est bonne que si l'utilité est bonne, mais une mauvaise utilisabilité est indépendante de l'utilité.

Quant aux dimensions de l'acceptabilité et l'utilité sont dans une relation de tautologie ; une proposition tautologique est une proposition vraie par définition. Autrement dit, l'antécédent (les hypothèses ou postulats) implique logiquement le conséquent.

En effet, dans notre analyse, les résultats montrent que, quand l'acceptabilité est mauvaise (35) entraîne que l'utilité mauvaise (28) et quand l'utilité est bonne (78) entraîne que l'acceptabilité est bonne (78).

Enfin, l'analyse des scores entre les dimensions de l'acceptabilité et l'utilisabilité manifeste qu'ils ne sont pas compatibles.

Tableau 5 : Table de contingence, récapitule l'ensemble des résultats de l'analyse empirique des 113 tests sur les trois dimensions et relativement à la RN (R1).

		Acceptabilité			
		-		+	
		Utilisabilité		Utilisabilité	
				-	
Utilité	-	31	0	0	0
	+	4	10	0	68

Tableau 6 : Table de contingence, récapitule l'ensemble des résultats de l'analyse empirique des 113 tests sur les trois dimensions et relativement à la RN (R2).

		Acceptabilité			
		-		+	
		Utilisabilité		Utilisabilité	
				-	
Utilité	-	28	0	0	0
	+	7	0	0	78

Tableau 7 : Table de contingence, récapitule l'ensemble des résultats de l'analyse empirique des 113 tests sur les trois dimensions et relativement à la RN (R3).

		Acceptabilité			
		-		+	
		Utilisabilité		Utilisabilité	
				-	
Utilité	-	25	0	0	0
	+	2	2	0	84

Tableau 8 :Table de contingence, récapitule l'ensemble des résultats de l'analyse empirique des 113 tests sur les trois dimensions et relativement à la RN (R4).

		Acceptabilité			
		-		+	
		Utilisabilité		Utilisabilité	
				-	
Utilité	-	27	0	0	0
	+	2	4	0	80

Tableau 9 : Table de contingence, récapitule l'ensemble des résultats de l'analyse empirique des 113 tests sur les trois dimensions et relativement à la RN (R5).

		Acceptabilité			
		-		+	
		Utilisabilité		Utilisabilité	
				-	
Utilité	-	30	0	0	0
	+	3	3	0	77

Tableau 10 : Table de contingence, récapitule l'ensemble des résultats de l'analyse empirique des 113 tests sur les trois dimensions et relativement à la RN (R6).

		Acceptabilité			
		-		+	
		Utilisabilité		Utilisabilité	
				-	
Utilité	-	25	0	0	0
	+	3	5	0	80

VI.3. Analyse des prédispositions des enseignants interrogés pour rendre les ressources numériques officielles plus efficaces

Nous avons convoité d'interroger les enseignants de mathématiques du primaire afin de dégager des éléments de leur prédisposition pour rendre les ressources numériques officielles plus efficaces. Partant de la variété des ressources numériques disponibles dans les différentes plateformes dédiées à l'enseignement apprentissage via le numérique, nous avons visé particulièrement, selon les conceptions des enseignants, l'évaluation de la qualité et l'efficacité des RN disponible et le repérage des paramètres qui expriment leur originalité didactique, et qui reposent sur des fondements plausibles.

Les réponses des enseignants sont répertoriées par les mots les plus fréquents et sont visualisées dans un nuage de mots. Cette requête de fréquence de mots (Figure 6) est représentée par le logiciel NVivo11 plus¹⁵⁵.



Figure 6 : Nuage de mots concernant les requêtes des enseignants sur les RN.

Selon les conceptions des enseignants interrogés à cette question, nous constatons que la qualité des ressources numériques est

attachée aux aspects suivants qui sont inter reliés :

- Une formation continue adéquate basée sur le principe de coopération entre les acteurs ;
- La manière de faire pour que la ressource numérique soit un moyen crucial dans l'activité des élèves et favorise l'apprentissage escompté ;
- Équiper les établissements scolaires par le matériel nécessaire pour pouvoir bénéficier des ressources numériques officielles ;
- Accompagner les enseignants dans les pratiques effectives pour faire évoluer la qualité et l'efficacité des ressources numériques ;
- Miser le degré d'intégrations et d'appropriation d'un objet dans un contexte d'usage en favorisant les éléments d'adéquation aux objectifs, aux O.P, aux attentes des élèves et aux compétences des enseignants.

Nous considérons désormais que l'enseignant n'est pas un simple utilisateur de ressources ; il est concepteur de son enseignement, et mobilise diverses ressources dans cet aboutissement. L'enseignant explore des ressources, les choisit, les modifie, les associe. Il les met en œuvre en classe, les modifie à nouveau, éventuellement les partagé avec des collègues. La plupart des témoignages recueillis concordent autour d'une attente collective qui stipule que ces enseignants auront la capacité de construire en autonomie leur besoin en matière de RN.

Pour explorer le texte du verbatim à l'aide de la requête de recherche textuelle, nous avons affiché toutes les correspondances dans cinq nœuds d'aperçu différents, pour visualiser les

¹⁵⁵ <https://www.qsrinternational.com/nvivo-qualitative-data-analysis-software/home>

mots dans leur contexte.

- **Les résultats ressortis ont montré une dominance de la catégorie des enseignants qui ont exprimé leur besoin d'une formation continue adéquate, leur permettre de s'approprier le sens et l'usage de la RN dans une dimension coopérative.**

« Une formation continue pour les enseignants dans ce domaine

Les formations pour les enseignants à ce propos

Avoir une bonne formation et le matériel utilisé en les intégrant comme une des étapes de la leçon.

Je propose que chaque école élabore ses propres ressources numériques dans le cadre des ateliers encadrés par les inspecteurs pédagogiques.

Le ministère de l'éducation nationale travaille avec les professeurs et les inspecteurs et tous les partenaires sociaux pour améliorer les ressources numériques et être plus disponible pour l'utiliser, car je vois sur le site taalim.ma que presque tous les ressources numériques sont liées au mathématique par contre les autres matières littératures sont moins présent.

Formation des enseignants sur les logiciels

Fournir une infrastructure et une formation adéquate des cadres sur le terrain

Quelles soient faites par un groupe de travail homogène, contenant professeurs de maths, des prof d'informatique, des réalisateurs et des inspecteurs de maths, pour que la ressource soit fiable et intéressante. Bon courage

Organiser des formations TICE pour les enseignants ».

La figure 7 illustre le nuage de mots concernant les requêtes des enseignants sur

les RN en relation avec le besoin exprimé en formation.



Figure 7 : Nuage de mots relatif au besoin en formation

Les justifications apportées par les enseignants pour rendre les RN plus efficaces, se résument selon deux constats. Le premier constat impose les difficultés techniques, les enseignants de cette catégorie ont mentionné que l'usage des RN en classe est dû, généralement, à la maîtrise des logiciels qui font obstacle à l'usage de la manière de faire en classe. Le deuxième constat, certes, des difficultés techniques est signalé, mais l'usage est vécu, sur le plan technique, comme globalement sans problème. Selon cette sous-catégorie des enseignants, ce sont les modalités de mise en œuvre de l'intégration des RN qui posent problème, ils suggèrent qu'ils auront l'occasion de recevoir et développer eux-mêmes des ressources numériques qui seront adaptées à leurs classes, tout en faisant appel au soutien de l'inspecteur pour l'élaboration et la validation de ces ressources « *Je propose que chaque école élabore ses propres ressources numériques dans le cadre des ateliers encadrés par les inspecteurs pédagogiques* ».

La formation est une dimension essentielle pour le développement professionnel des

L'utilisabilité est le degré selon lequel une ressource numérique est parfois utilisée par des enseignants, pour atteindre des buts définis avec efficacité.

Les enseignants interrogés s'accordent de préciser l'importance de ces ressources numériques dans l'action pédagogique, mais ils suggèrent découvrir les différentes possibilités d'intégration de ces ressources dans l'acte enseignement/apprentissage « *Les ressources numériques sont devenues un moyen indispensable dans le processus éducatif, mais des espaces doivent leur être préparés pour faciliter leur utilisation* ». Selon eux, la planification de ces ressources doit tenir compte de la motivation « *La motivation des élèves de les utiliser* » et de l'engagement des élèves « *Attirer l'attention des élèves* » pour favoriser l'autonomie de l'élève, de lui centrer et donner du sens aux apprentissages « *l'élève doit être au centre du processus d'Enseignement-Apprentissage* ».

Sans ignorer, les interactions possibles dans l'exploitation de la ressource peuvent favoriser l'apprentissage, contribuer à la résolution de problèmes, voire, avoir la possibilité de développer diverses compétences.

– **Equiper les établissements scolaires par le matériel nécessaire pour pouvoir bénéficier des ressources numériques officielles**

Le recours à des ressources matérielles est une dimension essentielle dans l'instauration d'une structure adéquate facilitant l'accès à l'utilisation des ressources numériques dans le processus

d'enseignement- apprentissage des mathématiques.

« Avoir le matériel nécessaire pour pouvoir bénéficier des ressources numériques officielles

Il faut que chaque élève aura une tablette pour s'habituer à acquérir les connaissances visées.

Équiper les établissements scolaires avec le matériel nécessaire

Equiper les écoles

Fournir une infrastructure et une formation adéquate des cadres sur le terrain

Il faut que les matériaux sont disponibles dans l'école pour que tous les profs puissent l'utiliser ».

La figure 9 illustre le nuage de mots concernant les requêtes des enseignants sur les RN en relation le matériel disponible pour exploiter les ressources numériques en classe.



Figure 9 : Nuage de mots concernant le matériel nécessaire

Les enseignants accordent une importance quant à la présence du matériel informatique nécessaire pour exploiter les ressources numériques en classe. Ces résultats laissent entendre que l'accès à l'outil informatique ne garantit pas à lui seul, son utilisation régulière et efficace par les enseignants. Il nous semble que chaque établissement scolaire doit

présenter le minimum de ressources matérielles nécessaires mais, nous n'avons pas repéré d'établissements pour lesquels ces ressources matérielles auront joué le rôle de tremplin à l'enseignement- apprentissage des mathématiques.

– **Accompagner les enseignants dans les pratiques effectives pour faire évoluer la qualité et l'efficacité des ressources numériques**

Pour faire évoluer la qualité et l'efficacité des ressources numériques en action, il faut accompagner les enseignants dans leurs manières de faire en classe. Il s'agit de chercher à articuler les moments de conception des ressources numériques et les pratiques effectives réalisées en classe.

« Améliorer les types de ressources numériques

La disponibilité et la qualité et quantité des ressources

Il faut absolument supprimer les informations non essentielles à l'apprentissage aussi il faut éviter d'intégrer trop de textes dans les diapos et Favoriser le rapprochement des informations visuelles, permet de rendre un support numérique plus efficace les mots-clés et les infographies.

*Miser sur la qualité plutôt que sur la quantité dans les cours programmés et accorder suffisamment de temps au matériel pour que l'enseignant puisse activer les outils et impliquer l'élève dans la construction du cours
Création des ressources plus efficaces ».*

La figure 10 suivante illustre le nuage de mots concernant les requêtes des enseignants sur les RN en relation le matériel disponible pour exploiter les ressources numériques en classe.



Figure 10 : Nuage de mots la qualité des ressources

Les enseignants peuvent rapporter des séances effectives réalisées autour d'une étude de cas, d'une pratique professionnelle à leur groupe de pairs pour une analyse menée en commun « *Améliorer les types de ressources numériques* ». Il peut s'agir d'une étude de cas, qui porte sur une ressource numérique bien précise, rédigée et distribuée aux autres membres, d'un récit narratif, d'une pratique enregistrée en vidéo ou sur tablette numérique et visionnée, ou un enregistrement sur bande-audio ou une séance de micro enseignement « *Création des ressources plus efficaces* ».

Pressentir la qualité des ressources numériques est une action primordiale, cependant, le recours à l'usage des TICE se manifeste par la relation pédagogique entre l'enseignant et l'élève, et dépend étroitement à cette qualité des ressources numériques utilisées. On ne peut pas imaginer, donc, une réussite de l'action pédagogique avec l'absence d'un cadrage didactique de ces ressources, qui permettent la recherche de la signification d'une telle activité mathématique et de donner du sens à l'apprentissage.

est conforme aux objectifs du curriculum scolaire.

Le questionnement qui se pose, donc, c'est comment faire pour que ces ressources numériques soient effectivement utilisées par les enseignants de mathématiques au primaire et à quels besoins professionnels répondent-ils, surtout, à ceux qui sont éventuellement réticents ?

VII. Conclusion et perspectives

Dans cette recherche, nous avons varié les sources de collectes de données et les méthodes d'analyses. Dans un premier temps, nous nous sommes basés sur une évaluation qui s'appuie sur des critères documentaires, c'est-à-dire que c'est surtout le contenu et sa description qui sont évalués, nous avons retenu les critères choisis par Mahé et Noël (2006), elles regroupent les critères de qualité utilisés par les diverses banques de ressources en quatre catégories : la qualité de fonctionnement et d'exécution de la ressource numérique d'un point de vue technique. Nous n'avons pris en considération les aspects liés au volet technique dans la sélection et dans la construction d'une ressource numérique ; malgré son importance dans la réussite de l'activité didactique et pédagogique. Ensuite, l'évaluation du contenu qui interroge sa validité et son apport à l'apprentissage. Ainsi que l'évaluation des aspects ergonomiques, la fonctionnalité de l'interface et son avantage par rapport aux attentes pédagogiques définis et enfin, une évaluation de la description qui vise à vérifier l'exactitude des informations fournies pour décrire la ressource. Cette première partie est achevée par une analyse didactique qui stipule l'approche pédagogique qui intégrerait une analyse de scénarios d'usage et de contextes

pédagogiques. Dans un deuxième temps, les analyses des ressources numériques de mathématiques du primaire qui sont proposées dans les plateformes du ministère de l'éducation nationale et du sport sont basées sur une complémentarité entre une évaluation à travers les principes d'usages et celle dégagée par les pratiques expertes.

La mesure de l'impact de l'utilisation des ressources numériques sur l'activité mathématique au primaire relativement aux pratiques déclarées des enseignants, nous a permis de tracer une allure sur les prédispositions des enseignants du primaire à choisir, évaluer et sélectionner les ressources numériques les plus pertinentes et, éventuellement, y apporter des modifications et les adaptations nécessaires en vue de leur appropriation et exploitation en classe.

Nous retenons de l'analyse des ressources numériques à travers l'évaluation de leurs adéquations par rapport aux attentes institutionnelles préconisées par le nouveau curriculum de mathématiques au primaire, la présence d'un manque considérable concernant le sens donné à l'activité mathématique proprement dite. En effet, ses ressources numériques sont conformes aux objectifs des programmes de mathématiques du primaire ; cependant, leurs mises en œuvre effective en classe, laissent apparaître que la construction des connaissances par les élèves reste en suspens, vu l'absence des critères primordial d'une situation problème telle que la rupture épistémologique.

Les résultats trouvés dans cette étude sont conformes aux significations logique données, selon les critères développés par Tricot et al. (2003). En effet, les analyses des scores d'utilisabilité et d'utilité peut être

interprétée comme une relation d'implication ; de l'utilisabilité vers l'utilité. Dans notre cas, nous retenons que toute amélioration de l'utilisabilité servira pour améliorer l'utilité. C'est ainsi, l'adéquation entre l'activité et l'outil qui permettra d'assurer que cet outil est utile. Car, une RN peut respecter tous les critères d'utilisabilité mais son utilité est mauvaise.

Quant à l'acceptabilité des RN, nous pouvons constater les mauvais scores attribués à chacune des composantes, que ce soit au niveau de l'adéquation qu'à celui de la compatibilité.

Les pistes d'améliorations possibles doivent être se focaliser sur les composantes à faible scores afin d'améliorer l'utilisabilité pour pouvoir améliorer l'utilité, et ensuite, rendre l'utilisabilité et l'acceptabilité compatibles. Cela amène à faire documenter les pratiques déclarées et effectives des enseignants du primaire en regard des démarches didactiques nécessaires à mener, afin de fournir les ressources numériques adéquates et adaptées aux activités d'enseignement apprentissage de mathématiques au primaire.

Références

- [1] Abouhanifa, S. (2016). Place des TICE dans le développement professionnel des professeurs stagiaires. *Revue MathémaTICE*, N°49.
- [2] Abouhanifa, S. (2018). Ressources numériques officielles de mathématiques au secondaire et défis d'usages. *Revue en ligne MathemaTice*, n°60
<http://revue.sesamath.net/spip.php?article1061>
- [3] Abouhanifa, S. e. (2009, Septembre). Programme GENIE au Maroc : TICE et développement professionnel. *Revue MathémaTICE*.N16.
<http://revue.sesamath.net/spip.php?rubrique45>
- [4] Adler, J. (2000). Conceptualising resources as a theme for teacher education. *Journal of Mathematics Teacher Education*, n.3, p. 205–224
- [5] André Tricot, Fabienne Plégat-Soutjis, Jean-François Camps, Alban Amiel, Gladys Lutz, et al. Utilité, utilisabilité, acceptabilité : interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH. *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain 2003*, Apr 2003, Strasbourg, Francepp.391-402. ffedutice-00000154f
- [6] Artigue, M., Gueudet, G (2008). Ressources en ligne et enseignement des mathématiques. Université d'été de Saint-Flour « Quelle place pour l'enseignement des Mathématiques? ». Saint-Flour, France. <http://www.univ-irem.fr/spip.php?article213>
- [7] Bétrancourt, M. (2007). L'ergonomie des TICE : quelles recherches pour quels usages sur le terrain ? in Charlier, B. et Peraya, D. (Eds). *Regards croisés sur la recherche en technologie de l'éducation* (pp. 77-89), De Boeck: Bruxelles.(download a [pre-published pdf version](#))
- [8] Bibeau, R. (2005). Les TIC à l'école : proposition de taxonomie et analyse des obstacles à leur intégration, *Revue de l'EPI (Enseignement Public et Informatique)*, EPI, 2005, pp.[en ligne].

- <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0511a.htm>
- [9] Bibeau, R. (2008). *Politique éditoriale du référentiel MuREA*. Direction des ressources didactiques.
- [10] Brangier, E., & Barcenilla, J. (2003). *Concevoir un produit facile à utiliser : adapter les technologies à l'homme*. Paris : Éd. D'organisation.
- [11] Brangier, E., & Bastien, J.-M.-C. (2009, sous presse). L'évolution de l'ergonomie des produits informatiques : accessibilité, utilisabilité, émotionnalité et persuasivité. In G. Valléry, M.-C. Le Port, & M. Zouinar (Eds.), *Ergonomie des produits et des services médiatisés : nouveaux territoires, nouveaux enjeux*. Toulouse : Octarès.
- [12] Brunel, S., (2014). *De la didactique des usages numériques*. EDITIONS UNIVERSITAIRES EUROPEENNES, pp.220, 978-3-8417-3473-0.
- [13] Dillon, A. et Morris, M., (1996) l'acceptation d'utilisateur de technologies de l'information: théories et modèles. Dans: Williams M. (ed.), *Review of sciences de l'information annuelle et de la technologie*, vol. 31, (Medford, NJ: Information Today). 31, (Medford, NJ: Information Today).
- [14] Curriculum de l'enseignement primaire, MEN, 2021 (<https://www.men.gov.ma/Ar/Documents/NCurrPrim29072020.pdf>)
- [15] Douaire, J., Argaud, H.-C., Dussuc, M.-P., Hubert C., (2003) Gestion des mises en commun par des maîtres débutants, in *Faire des maths en classe ? Didactique et analyse de pratiques enseignantes*, (coordination Colomb J., Douaire J., Noirfalise R.), ADIREM/INRP.
- [16] Gillet, G., Veyrac, H. et Fraysse, B. (2013). Orchestrations instrumentales pour l'appropriation d'artefact professionnel. *Travail et Apprentissages*, 11, pp.87- 109.
- [17] Grille d'analyse pour les outils d'ECM | ALC - KLB - ITECO |2012 Grille d'analyse de la qualité des outils pédagogiques en ECM http://www.acodev.be/system/files/ressources/grille_danalyse_de_la_qualite_des_outils_pedagogiques_en_ecm_2012.pdf.
- [18] Gueudet, G. et Trouche, L. (2010). Ressources vives. Le travail documentaire des professeurs en mathématiques. *Presses Universitaires de Rennes et INRP*, pp.23-40, *Paideia*
- [19] Gueudet, G. et Trouche, L., (2009). Towards new documentation systems for mathematics teachers? *Educational Studies in Mathematics*, n. 71(3), p. 199-218.
- [20] Gueudet, G., & Trouche, L. (2008). Du travail documentaire des enseignants : genèses, collectifs, communautés. Le cas des mathématiques. *Education et didactique*, 2(3), 7-33.
- [21] Guin, D., Ruthven, K., & Trouche, L. (2005). *The didactical challenge of symbolic calculators: turning a computational device into a mathematical instrument*. New York: Springer.
- [22] Le Moigne, J.-L. (2006). La théorie du système général. Théorie de la modélisation (5^e édition). Paris : Presses Universitaires de France. <http://www.mcxapc.org/inserts/ouvrages/0609tsgtm.pdf>
- [23] Loffredo, M. (2017). Modes de circulation des ressources éducatives, et en particulier des REL : Choix et conception de ressources par les enseignants. Rapport STEF dans le cadre de la convention DNE. En ligne

- https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Numerique/98/2/LOFFREDA_Rapport_DNE_REL_et_ressources_educatives_STEF_mars17_750982.pdf
- [24] Mahé, A., & Noël, E. (2006). Description et évaluation des ressources pédagogiques : Quels modèles ? Colloque TICE Méditerranée, Gênes. <https://www.researchgate.net/publication/237530555>
- [25] Nielsen, J. (1993). *Usability engineering*, Boston, Academic Press.
- [26] Nielsen, J. (1994). Estimating the number of subjects needed for a thinking aloud test. *International Journal of Human-Computer Studies*, 41 (3), 385-397.
- [27] Portugais, J. (1995). *Didactique des mathématiques et formation des enseignants*. Berne: Peter Lang.
- [28] Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Armand Colin.
- [29] Remillard, J. T. (2018). Examining teachers' interactions with curriculum resource to uncover pedagogical design capacity. In L. Fan et al. (Eds.), *Research on mathematics textbooks and teachers' resources* (pp. 69-88). ICME-13 Monographs. Cham: Springer
- [30] Reverdy, C. (2014). Du programme vers la classe : des ressources pour enseigner. Dossier de veille de l'IFE n°96. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/96-novembre-2014.pdf>
- [31] Robert Bibeau. Les TIC à l'école : proposition de taxonomie et analyse des obstacles à leur intégration. *Revue de l'EPI (Enseignement Public et Informatique)*, 2005, 79, pp. [en ligne]. <edutice-00285052>
- [32] Senach, B. (1990). *Evaluation ergonomique des interfaces Homme/Machine : une revue de la littérature*. Rapport INRIA n° 1180, Le Chesnay : INRIA Publications.
- [33] S. E. Metros, Learning Objects: A Rose by Any Other Name... *EDUCAUSE Review* 40(4) (2005), 12-13. <https://er.educause.edu/-/media/files/article-downloads/erm05410.pdf>
- [34] Serge, P.L. et Riché-Magnier, M. (1998). *L'école à l'heure d'Internet. Les enjeux du multimédia dans l'éducation*, Paris, Nathan (coll. Pédagogie).

Fonctionnaires cadres de l'académie : contraintes de la formation et les enjeux de la qualité

Mohamed Eddahby, Azzeddine Atibi, Bouchra Gourja, Khadija EL Kababi et Batoul Bayali
*Equipe de recherche "Analyse et amélioration des pratiques enseignantes en sciences.
Centre régional des métiers de l'éducation et de la formation, Casablanca- Settat.*

Résumé :

Dans cette étude, nous nous proposons d'examiner dans quelle mesure le dispositif de formation dispensé au sein des Centres régionaux des métiers de l'éducation et de la formation (CRMEF) contribue à une professionnalisation effective des enseignants, cadres des Académies régionales d'éducation et de formation (AREF), et leur permet d'exercer leur métier avec efficience au regard des décrets et réformes adoptés au cours des huit dernières années par le ministère de l'Éducation nationale. Cette étude vise à répondre notamment aux questions suivantes : le système actuel de formation, ainsi que le temps qui lui est alloué, permettent-ils de préparer un enseignant stagiaire à exercer simultanément dans le secondaire collégial et qualifiant ? Le dispositif de formation pratique proposé aux enseignants débutants s'inscrit-il réellement dans une logique de professionnalisation ? Pour y répondre, une démarche de recherche descriptive et analytique a été mobilisée auprès d'une population constituée d'enseignants et d'enseignantes, cadres de l'AREF, relevant de différents niveaux d'enseignement et de diverses disciplines. Les données ont été collectées au moyen d'un questionnaire administré en ligne, à l'échelle nationale, auprès d'un échantillon aléatoire de 369 enseignants. Les résultats indiquent que le dispositif actuel ne répond pas de manière satisfaisante aux besoins de formation des enseignants, cadres de l'AREF, et ne permet pas d'atteindre une véritable formation professionnelle : la durée de formation apparaît insuffisante pour doter les enseignants des compétences nécessaires pour intervenir aussi bien au primaire qu'au secondaire, et les modalités de formation semblent peu cohérentes

avec l'ingénierie de formation prescrite, en particulier en ce qui concerne la formation pratique. L'étude met en évidence que les difficultés rencontrées par ces enseignants sont principalement de nature professionnelle et relationnelle.

Mots-clés : *Formation professionnalisante en présentiel, à distance et sur le terrain, difficultés d'insertion, CRMEF, enseignement secondaire et primaire*

1. Introduction

L'enseignement constitue l'un des piliers essentiels du développement d'un pays. Au cours des dernières années, le Maroc, à l'instar d'autres nations, a engagé plusieurs réformes majeures afin d'améliorer la qualité de son système éducatif, parmi lesquelles la Charte nationale de l'éducation et de la formation, le Plan d'urgence 2009-2012, la Vision stratégique 2015-2030, la loi-cadre 51-17 ainsi que le projet 9 relatif au perfectionnement de la formation initiale et de la formation continue. Le présent travail de recherche vise à identifier et à analyser les principales difficultés auxquelles sont confrontés les enseignants débutants, cadres des AREF, dans leur pratique professionnelle, en vue de proposer des remédiations et des ajustements au dispositif de formation qualifiante mis en place dans les CRMEF.

Cette étude s'inscrit dans le cadre de la mise en œuvre de la stratégie nationale de formation continue (projet 9), du projet EDUC II portant sur l'analyse des besoins des enseignants, cadres de l'AREF, ainsi que de

la vision stratégique 2015-2030 et de la loi-cadre 51-17 relatives au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique. Elle interroge les besoins de professionnalisation des enseignants cadres de l'AREF pour leur permettre de réaliser les objectifs fixés au niveau national et d'identifier les sources de leurs lacunes didactiques et pédagogiques, afin d'y apporter des réponses appropriées.

L'objectif spécifique de cette recherche est de déterminer dans quelle mesure le système de formation dispensé au sein des CRMEF contribue à une formation professionnalisante permettant aux enseignants, cadres de l'AREF, d'exercer leur métier avec efficacité, en conformité avec les décrets et réformes adoptés durant les huit dernières années par le ministère de l'Éducation nationale. Il s'agit également d'examiner un ensemble de questions que se posent de nombreux acteurs du secteur éducatif : le dispositif de formation actuel et le temps qui lui est consacré permettent-ils de préparer un enseignant stagiaire à exercer simultanément dans le secondaire collégial et qualifiant ? Le modèle de formation pratique destiné aux enseignants débutants répond-il réellement au concept de professionnalisation ?

2. Contexte et questions de recherche

Dans de nombreux contextes, les enseignants débutants se heurtent à une accumulation d'obstacles : exigences élevées, formation initiale insuffisante ou inadaptée, manque de soutien institutionnel, faible accompagnement de la part de collègues expérimentés. Les premières années de carrière sont ainsi décisives et souvent marquées par des difficultés d'insertion professionnelle [1], particulièrement dans l'enseignement public secondaire, comme l'ont montré plusieurs travaux portant sur les enseignants débutants [2-7].

Selon De Stercke et al., en 2010, les difficultés rencontrées par les nouveaux enseignants concernent les dimensions

pédagogiques, administratives, matérielles et relationnelles de l'activité professionnelle, ce qui en fait un enjeu central pour la réflexion sur l'amélioration des systèmes éducatifs [8]. Dans le contexte marocain, où les différents acteurs (ministère, formateurs des CRMEF, enseignants, etc.) partagent l'objectif d'améliorer la qualité de l'éducation, il apparaît nécessaire d'explorer de manière approfondie les difficultés d'insertion des enseignants débutants, cadres des académies, afin de proposer des remédiations fondées sur les résultats empiriques de cette recherche.

Le décret n° 2.11.672, publié le 23 décembre 2011 au Bulletin officiel, relatif à la création des Centres régionaux des métiers de l'éducation et de la formation, précise que les CRMEF ont pour mission d'assurer la qualification des futurs enseignants, cadres de l'AREF, dans toutes les disciplines et à tous les niveaux, ainsi que d'organiser la formation continue. Toutefois, l'expérience de fonctionnement de ces centres a permis de mettre en évidence plusieurs difficultés liées au dispositif de formation, au volume horaire alloué, à l'articulation entre formation théorique et formation pratique, qui entravent la réalisation pleine et entière de cette mission.

Ce travail se situe ainsi au croisement de la stratégie nationale de formation continue (projet 9), du projet EDUC II, de la Vision stratégique 2015-2030 et de la loi-cadre 51-17, en interrogeant la cohérence entre ces orientations et les besoins réels des enseignants débutants, cadres de l'AREF.

3. Problématique

Dans le cadre de la formation aux métiers de l'enseignement, les professeurs cadres de l'AREF bénéficient d'une formation qualifiante les préparant à assumer l'entière responsabilité des classes qui leur sont confiées. Cette formation repose sur un dispositif intégré comprenant :

- une formation en présentiel au sein des Centres régionaux des métiers de l'éducation et de la formation ;

- une formation sur le terrain, assortie d'un accompagnement ;
- une formation à distance via une plateforme dédiée.

La problématique de cette recherche est ainsi formulée : dans quelle mesure le dispositif de formation en vigueur dans les CRMEF permet-il de qualifier l'enseignant débutant pour exercer le métier avec professionnalisme ? Plus précisément, ce dispositif et le volume horaire qui lui est consacré préparent-ils effectivement les enseignants débutants à intervenir à la fois dans le secondaire collégial, le secondaire qualifiant et le primaire ? Le modèle de formation pratique proposé répond-il aux exigences d'une véritable professionnalisation ?

Afin d'adapter les formations dispensées au sein des CRMEF aux besoins des futurs enseignants, une enquête a été menée auprès des lauréats des promotions 2016 à 2021 exerçant dans les établissements publics du primaire, du secondaire collégial et du secondaire qualifiant. Cette enquête vise à apprécier dans quelle mesure la formation qualifiante instaurée dans les CRMEF depuis 2016 favorise l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants.

Questions de recherche

La question générale qui guide cette étude est la suivante : dans quelle mesure les formations dispensées dans les CRMEF sont-elles compatibles avec les besoins des professeurs cadres de l'AREF ? Les questions spécifiques se déclinent comme suit :

- Dans quelle mesure les formations proposées au CRMEF (en présentiel, sur le terrain et à distance) et le volume horaire qui leur est consacré répondent-ils aux besoins des professeurs stagiaires, cadres des Académies régionales d'éducation et de formation ?
- Dans quelle mesure peut-on considérer que les enseignants

débutants rencontrent des difficultés lors de leur insertion professionnelle et comment se déclinent ces difficultés aux plans didactique, relationnel et institutionnel ?

- Quelles modalités permettraient d'élaborer et d'adapter les dispositifs de formation aux besoins réels des professeurs stagiaires, cadres de l'AREF ?

4. Concepts et notions qui cadrent le travail

Pédagogie : Le terme pédagogie trouve son origine dans le grec ancien paidagogos, composé de paidos (« enfant ») et agein (« conduire », « guider »), et désignait à l'origine l'esclave chargé d'accompagner l'enfant à l'école, de l'aider à préparer ses leçons, à porter ses affaires et à s'intégrer dans la classe. Dans son acception contemporaine, et selon le Grand dictionnaire terminologique québécois, la pédagogie renvoie à la relation entre enseignants et élèves et s'intéresse prioritairement à l'apprenant et aux modalités de son apprentissage. Pour le pédagogue, l'apprenant précède le savoir : l'individu, ses intérêts et sa manière d'apprendre priment sur les contenus, ce qui suppose une **mobilisation** réflexive des démarches d'enseignement.

Selon Émile Durkheim [9] et Ferdinand Buisson [10], faire preuve de pédagogie signifie disposer de l'aptitude à enseigner, à transmettre un savoir ou une expérience en recourant à des méthodes aussi adaptées que possible au public visé. La pédagogie, entendue comme « méthode d'enseignement », consiste ainsi à mobiliser l'ensemble des savoirs scientifiques et pratiques, ainsi que les compétences relationnelles et sociales, pour concevoir et mettre en œuvre des stratégies d'enseignement pertinentes. Dans cette perspective, Françoise Clerc [11] définit la pédagogie comme « l'ensemble des savoirs scientifiques et pratiques, des compétences relationnelles et sociales qui sont mobilisées pour concevoir et mettre en œuvre des stratégies d'enseignement ».

Didactique : Le mot didactique provient du grec ancien didaktikos, « apte à enseigner », dérivé du verbe didaskein, « enseigner » ou « instruire ». La notion a donné lieu à de nombreuses conceptualisations, de sorte que le terme recouvre aujourd'hui plusieurs acceptions, dont seules les plus centrales sont retenues ici. Selon S. Johsua [12], « la didactique d'une discipline est la science qui étudie, pour un domaine particulier, les phénomènes d'enseignement, les conditions de la transmission de la culture propre à une institution et les conditions de l'acquisition des connaissances par l'apprenant ».

Johsua considère ainsi que la didactique consiste à analyser les questions posées par l'enseignement et les conditions d'acquisition des connaissances dans les différentes disciplines scolaires. Pour H. Piéron [13], la didactique est une « science auxiliaire de la pédagogie relative aux méthodes les plus propres à faire acquérir telle ou telle matière », centrée sur l'étude des dispositifs de transmission et d'appropriation des savoirs dans un champ disciplinaire donné et dans ses interactions avec des sciences connexes. De manière synthétique, la didactique peut être définie comme l'étude des processus d'apprentissage envisagés du point de vue privilégié des contenus à enseigner.

Formation : La formation peut être définie comme « un processus de transformation conjointe des idées (croyances, convictions, représentations, valeurs, savoirs), des savoir-faire (procédés, méthodes, techniques, démarches, approches) et des savoir-être ». Cette définition insiste sur l'articulation de trois types de savoirs qui structurent les objectifs généraux de toute formation professionnelle : les savoirs déclaratifs (connaissances, croyances, valeurs, représentations...), les savoir-faire (procédures, méthodes, compétences techniques...) et les compétences interpersonnelles (attitudes, comportements, dispositions relationnelles). Dans cette perspective, tout enseignant est appelé à acquérir l'ensemble de ces compétences pour

exercer pleinement sa fonction d'enseignement (Robert Galisson et Christian Puren [14]).

Pratique : Selon Alain Gras [15], « on n'apprend pas à dessiner en regardant un professeur qui dessine très bien. On n'apprend pas le piano en écoutant un virtuose. De même, on n'apprend pas à écrire et à penser en écoutant un homme qui parle et qui pense bien. Il faut essayer, faire, refaire, jusqu'à ce que le métier entre, comme on dit ». Cette conception met en évidence que la pratique constitue un moment essentiel de la formation, permettant aux enseignants stagiaires de concrétiser leurs acquis, de les éprouver dans l'action et de prendre connaissance des résultats de leurs interventions. À terme, les stagiaires sont amenés à concevoir et réaliser, avec leurs classes, des projets qui attestent l'aboutissement des apprentissages et la validation de l'appropriation de connaissances dans des domaines précis.

Stage de formation : Le stage de formation, ou mise en situation professionnelle (MSP), désigne une période de perfectionnement correspondant à une étape de développement et d'apprentissage au sein d'une institution d'application. Il permet à l'enseignant stagiaire de développer et de renforcer ses compétences professionnelles, en facilitant une insertion plus aisée et plus réussie dans le métier. Le stage favorise l'autonomie et la réussite des enseignants débutants, en les plaçant en position d'acteurs de leurs propres apprentissages professionnels.

Transposition didactique : Yves Chevallard définit la transposition didactique comme le processus par lequel « un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement ; le "travail" qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique » [16]. La transposition didactique aide efficacement les enseignants à concevoir des séquences

d'enseignement sur des thèmes éventuellement absents des programmes actuels et à contribuer à l'évolution de ces programmes.

Elle recouvre à la fois le passage du savoir savant au savoir à enseigner et la transformation du savoir à enseigner en savoir effectivement enseigné en classe. Ce processus doit garantir l'actualité scientifique des contenus et leur adéquation simultanée aux objectifs de formation et aux objectifs d'enseignement fixés au sein du système éducatif.

5. Cadre théorique

5.1. Problématique de l'insertion professionnelle en enseignement

a. Formation des enseignants et insertion professionnelle au Canada, au Québec.

Au Québec, la formation initiale des enseignants du primaire et du secondaire repose sur un programme universitaire de premier cycle d'une durée de quatre ans, sanctionné par un baccalauréat en éducation et un brevet d'enseignement. Ce curriculum articule des cours théoriques portant sur diverses dimensions de l'acte d'enseigner (didactique, pédagogie, gestion de classe, histoire de l'éducation, fonctionnement du système éducatif québécois, etc.) et une formation pratique comprenant plus de 700 heures de stage en milieu scolaire, au terme de laquelle les novices sont jugés aptes à exercer la profession.

Le passage de la formation initiale à l'exercice effectif du métier constitue cependant une étape critique pour de nombreux débutants, qui doivent affronter rapidement des situations nouvelles et complexes, souvent en l'absence de dispositifs de soutien formels. Bien que certains programmes d'accompagnement à l'insertion professionnelle aient été mis en place, ils ne couvrent pas l'ensemble des commissions scolaires ni tous les enseignants débutants, ce qui conduit certains d'entre eux

à rencontrer des difficultés importantes lors de leurs premières années dans la profession.

D'après Mukamurera et Bouthiette [17], au secondaire, quatre principaux facteurs expliquent les abandons précoces : la lourdeur et la difficulté de la tâche, la précarité ou l'instabilité de l'emploi en début de carrière, le décalage entre la représentation idéalisée du métier et la réalité du terrain, ainsi que l'enseignement à des groupes-classes difficiles. L'insertion professionnelle est par ailleurs marquée par un taux élevé de décrochage en début de carrière [18], par des phénomènes d'épuisement professionnel, de sentiment d'incompétence et de stress accru chez les enseignants novices [19-20], mis en évidence par plusieurs études.

Le manque d'expérience propre à la condition de débutant rend plus difficile la gestion des situations quotidiennes d'enseignement par rapport aux enseignants expérimentés [21-22]. Chouinard et al. [23] soulignent que, disposant d'un bagage expérientiel restreint, les novices peuvent moins facilement se référer à des situations antérieures pour orienter leur pratique, ce qui augmente le temps et l'effort requis pour planifier les leçons, préparer les évaluations, corriger les travaux et mettre en place un système de gestion de classe efficace (Renard, 2003).

Par ailleurs, l'insertion suppose une adaptation rapide au fonctionnement de l'école, à ses règles, à ses valeurs et aux habitudes de l'équipe pédagogique, dans un cadre où les normes implicites demeurent souvent peu explicitées, ce qui oblige le nouvel enseignant à inférer ce qui est attendu de lui. De nombreuses recherches [24-29] montrent que les difficultés les plus fréquemment rapportées concernent la gestion de classe : motivation des élèves, maintien d'un climat propice aux apprentissages, intervention auprès d'élèves présentant des troubles de comportement et application cohérente des règles.

Selon Chouinard (1999), ces difficultés en gestion de classe s'expliquent en partie par un

déficit de connaissances procédurales permettant de maintenir l'ordre, de résoudre les problèmes rencontrés et de soutenir l'engagement des élèves dans les tâches d'apprentissage.

b. Formation des enseignants et insertion professionnelle en Belgique

En Belgique francophone, la formation initiale des enseignants de l'enseignement maternel, primaire et secondaire inférieur est organisée sur trois ans au sein des catégories pédagogiques des Hautes Écoles. Les étudiants y suivent des enseignements théoriques, complétés par au moins 480 heures de stage réalisées dans des établissements scolaires partenaires, sous la supervision d'enseignants en exercice.

Comme dans de nombreux systèmes éducatifs, les enseignants diplômés se montrent généralement critiques à l'égard de leur formation initiale, en particulier en raison du fossé perçu entre celle-ci et la réalité du terrain. Les novices mettent notamment en avant le besoin d'une formation plus explicite aux pratiques de gestion de classe, fondée sur des stratégies dont l'efficacité est étayée par la recherche et éprouvée par des enseignants experts [31-34].

Joachim De Stercke et al. distinguent trois grandes catégories de difficultés rencontrées par les enseignants débutants :

- des difficultés pédagogiques et didactiques (évaluation des apprentissages, gestion de la classe et de la discipline, planification des activités) ;
- des difficultés d'ordre administratif, organisationnel et matériel (ressources matérielles, tenue des documents administratifs, contraintes organisationnelles d'exercice) ;
- des difficultés relationnelles (relations avec les collègues, la direction, les parents, collaboration au sein des équipes).

Selon leur enquête menée auprès de 374 enseignants débutants, les difficultés les plus saillantes chez le nouveau personnel enseignant du secondaire sont principalement d'ordre pédagogique et didactique.

c. Formation des enseignants et insertion professionnelle en France

En France, le ministère de l'Éducation nationale a engagé, à partir de 2010, une réforme de la formation des maîtres dite « mastérisation », qui renforce le caractère universitaire de la formation, l'université constituant le cadre de référence principal. L'identité professionnelle des enseignants du second degré demeure fortement marquée par l'appartenance disciplinaire et par la tradition universitaire, à la différence des enseignants du primaire.

Selon Obin [35], les enseignants du second degré tendent à se définir avant tout par la discipline qu'ils enseignent, ce qui influence les modèles pédagogiques promus, largement ancrés dans une culture académique et disciplinaire. La création des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) a constitué l'aboutissement d'un projet de professionnalisation de la formation et d'harmonisation des statuts des enseignants, en articulant formation académique et formation professionnelle.

L'architecture de la formation, en amont et en aval de la certification, manifeste cet ancrage universitaire : après les concours de recrutement, qui confirment l'importance centrale de l'excellence disciplinaire, la seconde année de formation, considérée comme la véritable année de professionnalisation, substitue aux « disciplines à enseigner » des « disciplines pour enseigner ». Rattachés aux universités, les IUFM ont innové en concevant l'établissement scolaire et la classe comme des lieux de production, de mobilisation et de transmission de savoirs et de compétences professionnelles, dans une perspective de « praticien réflexif » inspirée des travaux de Donald Schön.

La rationalisation et la formalisation des savoirs constituent un levier central de la professionnalisation des enseignants en France. Le modèle de formation initiale en IUFM privilégie une conception de l'enseignant comme expert des situations d'enseignement et d'apprentissage, s'appuyant sur des savoirs issus de la recherche sur l'activité enseignante et sur l'interaction enseignement-apprentissage [36-39]. Les IUFM se présentent ainsi comme des espaces de rencontre entre différents types de savoirs : savoirs scientifiques sur les disciplines et les situations éducatives, savoirs professionnels en construction, et analyses de pratiques. On observe une place croissante accordée à la didactique des disciplines, parfois au détriment d'une pédagogie générale, ainsi qu'une valorisation des pratiques réflexives et de l'analyse de pratiques, qui contribuent à redéfinir les rapports entre recherche en éducation et savoirs praticiens. En France, plus d'un quart de la formation est consacré à l'enseignement de la discipline, ce qui représente environ la moitié de la formation institutionnelle, et l'une des approches privilégiées repose sur la transposition didactique, entendue comme la transformation du savoir savant en savoir à enseigner. Une autre approche essentielle est l'analyse des situations didactiques, centrée sur les interactions entre enseignant, élèves et savoir, visant à développer la capacité des professeurs stagiaires à concevoir et gérer des situations d'apprentissage variées. Si la maîtrise des contenus disciplinaires demeure incontournable, l'accent mis sur la réflexion sur les situations éducatives apparaît comme un élément déterminant de la construction des compétences professionnelles.

Toutefois, la logique du stage en responsabilité, qui place très tôt l'enseignant stagiaire en situation de responsabilité pédagogique, peut fragiliser la cohérence de ce projet, en l'absence d'une phase initiale de sensibilisation progressive. Les stagiaires se retrouvent en effet en responsabilité de classe

dès le début de l'année de formation, sous la supervision d'un seul conseiller pédagogique, dans un modèle d'alternance qui vise un va-et-vient continu entre les différents lieux et temps de formation.

Enfin, les IUFM, qui formaient les enseignants du premier et du second degré ainsi que d'autres personnels de l'éducation, ont été remplacés par les Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE), puis par les Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (INSPE), prolongeant la dynamique de professionnalisation au sein du cadre universitaire.

5.2.Évolution de la formation des enseignants au Maroc

a. La formation des enseignants au Maroc avant et après la réforme actuelle

Le système éducatif marocain a subi, depuis l'indépendance en 1956, de profondes mutations concernant les politiques éducatives mises en place. Trois types d'établissements furent dédiés à la formation, selon les cycles d'enseignement scolaire sous tutelle du ministère de l'Éducation Nationale, de la Formation professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique.

- *Les Écoles Normales Supérieures (ENS)*, d'abord appelées « Instituts Pédagogiques pour l'Enseignement Secondaire » selon le décret de 1958. Elles prirent le nom d'ENS en 1963, à la suite d'un arrêté qui fixait les modalités d'accès et l'organisation de la formation. Huit écoles étaient alors chargées de la formation des enseignants du lycée et des agrégés, dont deux dédiées à la formation pour l'Enseignement Technique (ENSET de Rabat et ENSET de Mohammedia) et une pour l'éducation physique.

- Les Centres Pédagogiques Régionaux (CPR) furent créés en octobre 1970 pour assurer la formation des enseignants du collège. Ils étaient au nombre de treize avant la dernière réforme, répartis sur les douze Académies Régionales d'Éducation et de Formation (AREF) du royaume.
- Les Centres de Formation des Instituteurs (CFI), sont au nombre de 34, les CFI furent les premières structures mises en place pour la formation des enseignants au Maroc après l'indépendance et étaient dédiés à la formation des enseignants du primaire.
- Le Centre d'Orientation et de Planification de L'Éducation (COPE) crée en 1976 à Rabat sous la tutelle du ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, permet une reconversion professionnelle, Il dispose de deux cycles de formation : Un cycle de formation des conseillers et un cycle de formation des inspecteurs. L'admission au COPE se fait par voie de concours, ouvert aux professeurs du 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire qui ont une ancienneté de quatre années et ayant réussi les épreuves écrites et l'entretien. La formation dure deux années sanctionnées par l'obtention du diplôme de Conseiller en Orientation ou en Planification de l'Éducation. Quant au diplôme d'Inspecteur en Orientation ou en Planification de l'Éducation, l'admission se fait par voie de concours ouvert aux conseillers en orientation ou en planification de l'éducation qui ont une ancienneté de quatre années et

ayant réussi les épreuves écrites ainsi qu'un entretien.

- Le Centre de Formation des Inspecteurs de l'Enseignement de Rabat (CFIE) est créé en 1969 à Rabat par le ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique permettant une reconversion professionnelle. Ce centre dispose de deux cycles de formation :
 - Un cycle des *inspecteurs de l'enseignement primaire*, ouvert aux professeurs de l'enseignement primaire ayant dix ans d'ancienneté générale et quatre ans dans le cadre, ayant réussi les épreuves écrites ainsi qu'un entretien.
 - Un cycle de formation des inspecteurs secondaires ouvert aux professeurs de l'enseignement secondaire du deuxième cycle et aux professeurs agrégés, ayant sept ans d'ancienneté générale et quatre ans dans le cadre à condition de réussir des épreuves écrites et un entretien.

b. La nouvelle réforme de la formation des enseignants

Dans son mémorandum économique sur le Maroc, « la Banque mondiale, 2012 » a souligné que la performance d'un système éducatif ne peut surpasser celle de ses enseignants en pointant du doigt la qualité des compétences du corps enseignant national... Plusieurs lacunes ont été listées par le Ministère de tutelle lui-même : insuffisance de la durée de la formation initiale des enseignants qui ne dépasse pas un an, faible maîtrise, par les lauréats, des connaissances et compétences pédagogiques liées à leur

spécialité, mais aussi des aptitudes professionnelles nécessaires à l'exercice du métier, et ce en l'absence ou le manque de cohérence entre les programmes de formation continue et les référentiels de compétences professionnelles qui les sous-tendent. C'est pour corriger ces insuffisances qui impactent fortement la qualité de l'enseignement qu'à partir de l'an 2000, le Maroc a procédé à une refonte de son système éducatif à travers une nouvelle réforme qui visait la mise en œuvre des orientations définies par la *Charte nationale de l'éducation et de la formation* [40] dont l'instauration d'une nouvelle formulation à travers deux grands cycles scolaires pré universitaires :

- Le cycle préscolaire et primaire d'une durée de huit ans ;
- Le cycle secondaire collégial et qualifiant de six années de scolarité.

Ainsi, une place primordiale a été accordée à la formation des enseignants à travers le levier 13 de la charte nationale de l'éducation et de la formation, en faisant le lien entre « l'engagement des enseignants » et « le renouveau de l'école ». Un ensemble de principes et d'orientations sont mis en valeur tels que la qualité de formation des enseignants comme une condition de la réussite scolaire, l'intégration de l'ensemble des établissements de formation, « dans le but de mobiliser l'ensemble des potentialités disponibles », la nécessité d'intégrer la formation continue dans la gestion de la carrière professionnelle des enseignants. « Chaque cadre de l'éducation et de la formation, quels que soient sa mission et le niveau où il exerce, devra bénéficier de deux types de sessions de formation continue et de requalification : des sessions annuelles courtes d'entretien et de mise à jour des compétences, durant une trentaine d'heures judicieusement réparties ; des sessions clé de requalification plus approfondies, intervenant au moins tous les trois ans ».

Afin d'accélérer la mise en œuvre de la réforme de l'Éducation et de la Formation qui

avait pris beaucoup de retard, un **Programme d'Urgence** (PU) a été lancé, pour la période 2009-2012 [41]. Ce programme qui a bénéficié d'un consensus général, s'organise autour des espaces d'intervention identifiés comme prioritaires par le **rapport national** sur l'état de l'École et ses perspectives, **élaboré par le Conseil Supérieur de l'Enseignement** (CSE) en 2008. À noter que ce Programme d'Urgence a bénéficié d'un consensus général.

Le principe directeur du Programme d'Urgence consiste à placer l'apprenant au cœur du système d'éducation et de formation et à mettre les autres piliers à son service ; notamment : des apprentissages recentrés sur les connaissances de base et permettant de favoriser l'épanouissement de l'élève, des enseignants travaillant dans des conditions optimales et maîtrisant les méthodes et les outils pédagogiques nécessaires, des établissements de qualité offrant à l'élève un environnement de travail propice à l'apprentissage.

Le Projet E3.P1 de l'espace trois du plan d'urgence préconise le renforcement des compétences des personnels de l'enseignement afin de disposer d'un personnel et enseignant de qualité et bien formé à tous les niveaux du Système d'Éducation et de Formation. À cette fin, ces mesures ont été instaurées :

- Création des **Filières Universitaires d'Éducation** (FUE) ;
- Regroupement des structures de formation au sein d'un même centre appelé désormais **Centres Régionaux des métiers de l'enseignement et de la Formation** (CRMEF) ;
- Définition des conditions d'accès aux métiers de l'éducation ;
- Prise en considération d'autres critères de sélection tels que la motivation réelle des candidats et leurs capacités pédagogiques et humaines ;

- Renforcement de la formation continue ;
- Mise en place d'un nouveau système de formation continue au niveau de l'enseignement scolaire ;
- Mise en place d'une organisation souple et efficace de la formation continue ;
- Déploiement des moyens de gestion nécessaire au pilotage de la formation continue.

6. Méthodologie de recherche

À la suite du travail de terrain mené auprès des enseignants, cadres de l'AREF, débutants de différentes disciplines, au niveau national, nous présentons ici, les différents aspects relatifs à la conduite de notre investigation. Il s'agit de présenter la démarche méthodologique, l'organisation de l'étude, le cadre spatio-temporel, les techniques de collecte de données, la population ciblée et l'échantillon de notre étude. Puis nous donnerons par la suite, de manière détaillée, les résultats obtenus et leur analyse.

Nous avons effectué une enquête à l'aide d'un questionnaire distribué auprès d'un échantillon d'enseignants débutants au niveau national. Nous avons élaboré cet outil d'investigation avec soin et selon les objectifs fixés au début de la recherche, qui consistent donc à déterminer les difficultés les plus courantes rencontrées durant les premières années de carrière par les enseignants cadres de l'AREF débutants.

6.1. Détermination de la population et de l'échantillon de la recherche

La population cible comprend les enseignants cadres des AREF (primaire et secondaire, toutes disciplines). Un échantillon aléatoire stratifié de 369 enseignants (71% secondaire, 28% primaire) a été sélectionné, avec une marge d'erreur de 5% (niveau de confiance 95%).

Outil de recherche

Le questionnaire (30 items : 70% fermés, 30% ouverts) a été conçu à partir d'entretiens préliminaires lors d'un colloque (n=20 enseignants), validé par 5 experts (enseignants/inspecteurs ; indice CVR=0.85) et pré-testé sur 30 sujets (alpha Cronbach=0.82)..

❖ Phase de construction et de préparation

Le questionnaire de recherche a été construit sur la base des résultats d'entretiens menés avec un certain nombre d'enseignants cadres de l'AREF lors d'un colloque organisé par l'équipe de recherche, le questionnaire étant jugé par des experts expérimentés dans le domaine de l'éducation et des inspecteurs pédagogiques en s'appuyant sur les différentes observations enregistrées. Cette étape a duré environ trois mois. Plus tard, le processus de distribution et de récupération du questionnaire a commencé de mai jusqu'à fin de juin 2022, avec le début du processus de tri et d'analyse, qui a duré environ deux mois.

❖ Étape de vérification de validité de l'outil

Afin d'assurer la fiabilité et la validité des outils de recherche qui ont été conçus, ils ont été testés sur le terrain selon deux méthodes :

Première méthode : Présentation du questionnaire à des professeurs et spécialistes experts dans le domaine de l'enseignement.

Deuxième méthode : Présentation à un échantillon limité de la communauté de recherche.

L'outil de recherche a été corrigé puis distribué à l'échantillon de recherche afin de collecter les informations et données requises de manière précise et organisée à l'aide du formulaire électronique en envoyant un lien vers le formulaire aux membres de l'échantillon de recherche.

7. Analyse et interprétation des résultats

7.1. Cycle d'enseignement des enseignants enquêtés

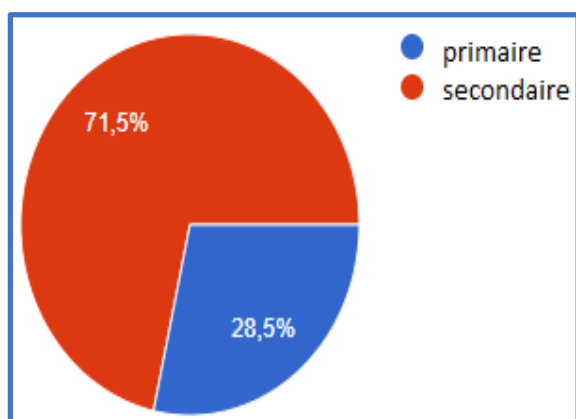


Figure 1. Répartition par cycle d'enseignement

La figure 1 montre qu'il y a une disparité de notre échantillon composé de 369 enseignants enquêtés selon le niveau enseigné, car il est composé majoritairement d'enseignants du niveau secondaire. L'échantillon est majoritairement composé d'enseignants du secondaire (71,5 %), contre 28,5 % du primaire.

7.2. Discipline enseignée par les enseignants enquêtés relevant de l'enseignement secondaire

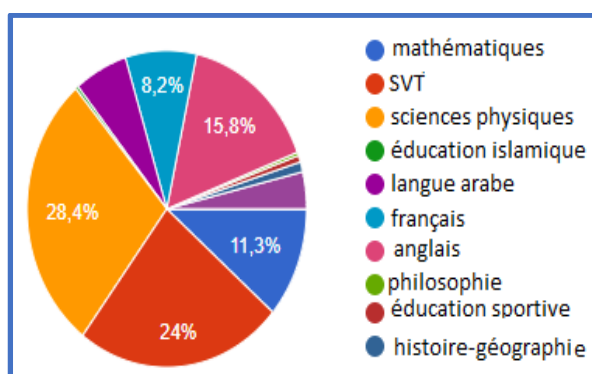


Figure 2. Répartition des enseignants du secondaire questionnés par discipline enseignée

En termes de répartition, les enseignants des sciences physiques (28 %) et SVT (24 %) prédominent, suivies de ceux de l'anglais (16 %), puis de ceux du français (11 %) et

mathématiques (8 %). Les enseignants des autres disciplines (33 %, 1-13 % chacune) assurent une représentativité diversifiée, validant la généralisation des résultats sur l'adéquation de la formation CRMEF aux besoins pluridisciplinaires.

7.3. Affiliation des enseignants enquêtés

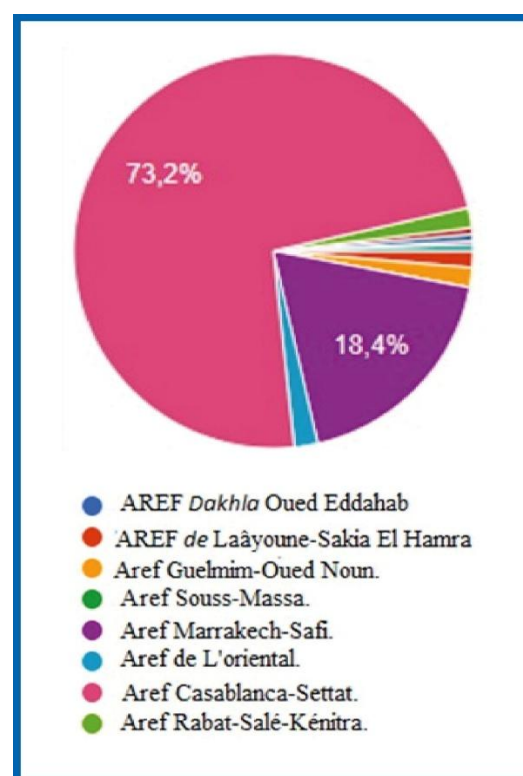


Figure 3. Répartition par académie régionale d'éducation et de formation

En ce qui concerne l'affiliation des enseignants enquêtés et comme le montre la figure 3, les questionnés font partie de 8 académies régionales. Ceux affiliés à la région de Casablanca-Settat domine (73,2 %), suivie de ceux de Marrakech-Safi (18,4 %), ceux appartenant aux autres académies totalisant 8,4 % (1-9 % chacune). Cette surreprésentation des enseignants de Casablanca-Settat (siège du CRMEF auteur) constitue une limite de généralisation nationale, bien que 8 académies soient couvertes.

7.4. Évaluation de la formation qualifiante dans les CRMEF

L'objectif principal de cette question était de savoir le degré de satisfaction des enseignants par rapport à la formation qualifiante qu'ils ont reçu dans les CRMEF et son adéquation pour enseigner d'une manière efficace.

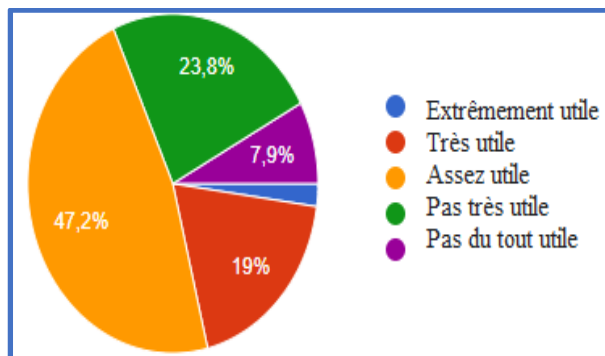


Figure 4. Satisfaction quant à l'utilité pédagogique de la formation

L'analyse des résultats présentés à la figure 4 montre que seulement 2,1% (n=8) jugent la formation "excellente", 47,2% (n=174) "moyenne", tandis que 31,7% la qualifient de "faible/très faible". Ces résultats indiquent une inadéquation majeure du dispositif de formation du CRMEF avec les besoins professionnels, confirmant l'hypothèse centrale d'insuffisance professionnalisante. La prédominance des réponses "moyenne/négatives" (79%) révèle un fossé entre ingénierie déclarée des CRMEF et efficacité perçue en classe. Les critiques récurrentes (déconnexion pratique/théorie) valident les lacunes identifiées dans la littérature (Québec/Belgique).

7.5. Mode de formation adopté pour la formation en présentiel, sur le terrain et à distance et son adéquation avec les besoins de terrain des enseignants

❖ Modèles d'enseignement de cours durant la formation

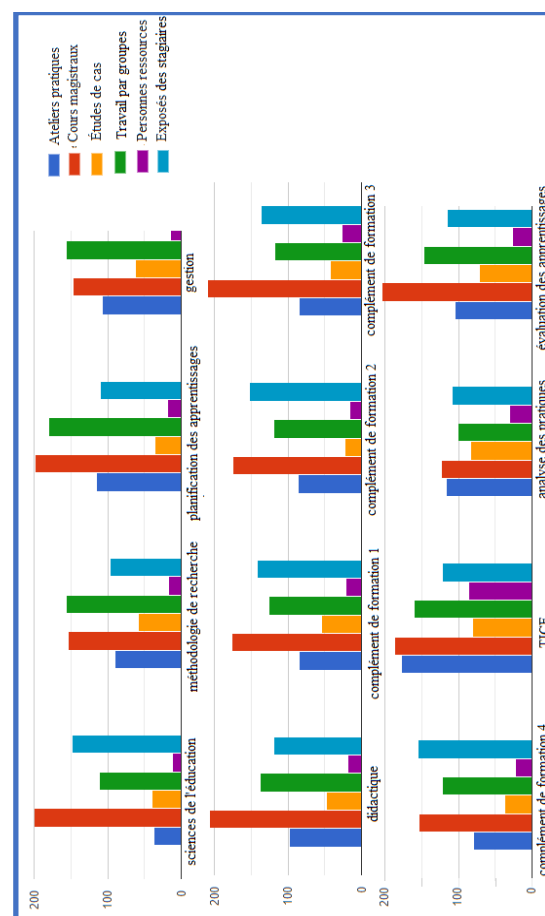


Figure 5. Modèles d'enseignement de cours durant la formation en présentiel

En ce qui concerne les modèles d'enseignement des modules enseignés dans les CRMEF, la majorité des questionnés a précisé que tous ces modules sont dispensés sous forme de cours magistraux (figure 5). Le travail par groupe et les exposés réalisés par les professeurs stagiaires prennent également une place importante. Ces histogrammes montrent que les formateurs ont rarement recours aux personnes ressources ou aux études de cas. Dans le module TICE, les cours sont dispensés sous forme de cours magistraux et d'ateliers pratiques à parts égales. Dans la majorité des cas, les formateurs des CRMEF ont recours essentiellement aux cours magistraux, aux exposés réalisés par les professeurs stagiaires ou au travail par groupes. Ils ont très rarement recours aux ateliers pratiques, aux études de cas et aux personnes ressources pour dispenser leurs cours.

❖ **Degré d'adéquation des modèles de formation appliqués dans les CRMEF aux besoins de terrain des enseignants**

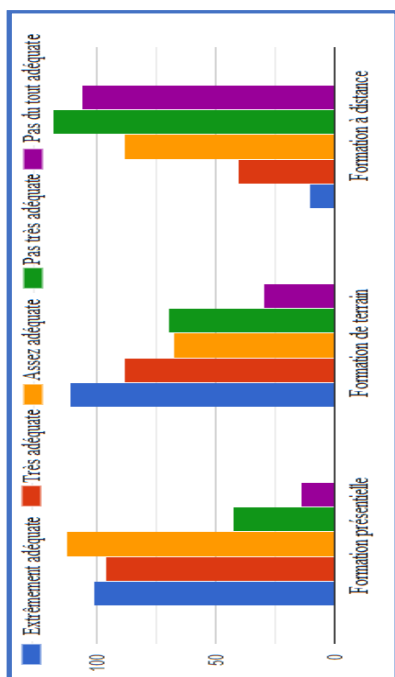


Figure 6. Degré d'adéquation des modèles de formation appliqués dans les CRMEF aux besoins de terrain des enseignants

En ce qui concernent les formes de formation reçues au CRMEF, il ressort des histogrammes de la figure 6, que pour la formation en présentiel 84,5 % des enseignants enquêtés la jugent satisfaisante. Seul un faible pourcentage des questionnés, ne dépassant pas 15,5%, affirment qu'elle n'est pas adaptée et qu'elle ne répond pas aux besoins des futurs enseignants.

En ce qui concerne la formation pratique sur le terrain dans les établissements d'accueil, 73 % des répondants la qualifient de satisfaisante ou moyenne, contre 27 % qui la qualifient de peu efficace. Cette modalité bénéficie d'une bonne réception, bien que des marges d'amélioration subsistent dans l'accompagnement et l'intensité des stages. Seuls 38 % trouvent la formation à distance satisfaisante, tandis que 62 % l'estiment peu efficace et inadaptée aux besoins de qualification professionnelle. Cette faible

performance s'explique par le contexte d'instauration récente de cette modalité.

Les résultats de cette enquête montrent que la formation en présentiel et la formation sur le terrain sont les formes de formation les plus adaptées pour satisfaire les besoins des futurs enseignants. La formation à distance, malgré son importance, selon les enquêtés, n'est pas bien adaptée à la qualification des futurs enseignants. Cependant, certaines tensions émergent :

- La satisfaction élevée pour le présentiel (84,5 %) coexiste avec la domination des cours magistraux (figure 5), pourtant critiqués dans la littérature comme inadaptés à la formation de praticiens réflexifs (De Stercke et al., 2010).

- L'échec relatif de la modalité de formation à distance (62 % inadaptée) questionne son intégration dans l'ingénierie de formation, particulièrement dans un contexte marocain où les infrastructures numériques et les compétences digitales des stagiaires restent hétérogènes.

Cette analyse confirme que seule une ingénierie pédagogique cohérente, combinant intensité pratique et diversité méthodologique, garantira une véritable professionnalisation.

7.6. Adéquation du contenu des cours dispensés dans la plateforme E-takwine

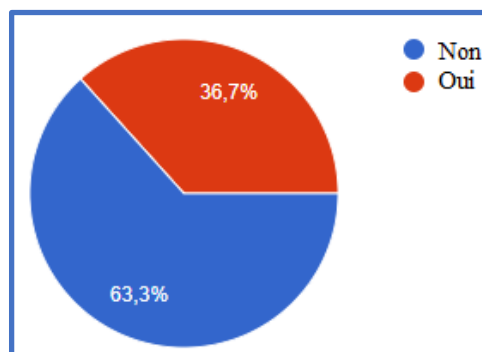


Figure 7. Taux de consultation des cours sur la plateforme E-takwine

Les résultats de la figure 7 mettent en évidence un faible taux d'utilisation : 63,3 % des enseignants enquêtés n'ont pas consulté les ressources pédagogiques disponibles sur E-takwine. Inversement, parmi les 36,7 % d'utilisateurs (n=135), 89 % estiment que le contenu des cours est adapté à leurs besoins professionnels, contre seulement 11 % d'insatisfaits qui le jugent inadapté à l'exercice du métier.

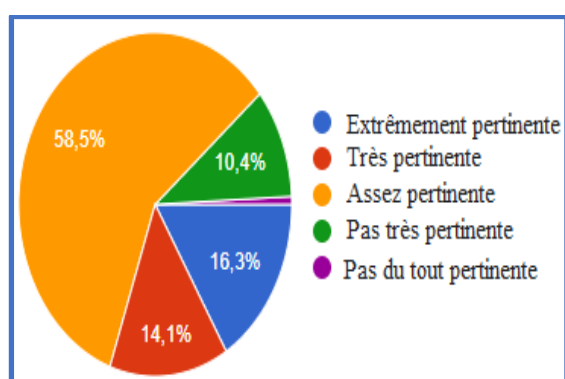


Figure 8. Degré d'adéquation du contenu des cours dispensés dans la plateforme E-takwine

En ce qui concerne le degré d'adéquation du contenu des cours dispensés dans la plateforme E-takwine (figure 8), les enseignants questionnés, qui n'ont pas consulté la plateforme, déclarent que ceci provient de plusieurs causes. Parmi ces causes, certains ne la connaissaient pas, d'autres avaient un manque de temps ou ils estimaient qu'elle n'était pas utile, d'autres questionnés ont cité qu'ils avaient de la difficulté à y accéder, ou encore qu'ils ont eu accès à une autre plateforme.

La qualité intrinsèque du contenu apparaît donc largement validée par les utilisateurs effectifs. Cette satisfaction élevée (89 %) contraste fortement avec le faible taux global d'accès, suggérant que le problème réside moins dans la pertinence des ressources que dans les conditions d'accès et d'utilisation.

La plateforme présente un contenu de qualité (89 % satisfaction) mais souffre d'un taux d'abandon massif (63 %), typique des dispositifs e-learning mal intégrés dans les parcours hybrides.

7.7. Adéquation de la formation sur le terrain

❖ Accompagnement et Type d'accompagnateurs des enseignants cadres de l'AREF

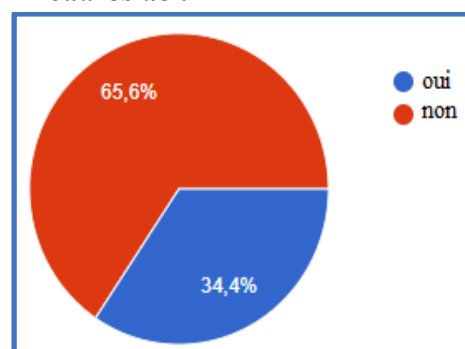


Figure 9. Accompagnement des enseignants

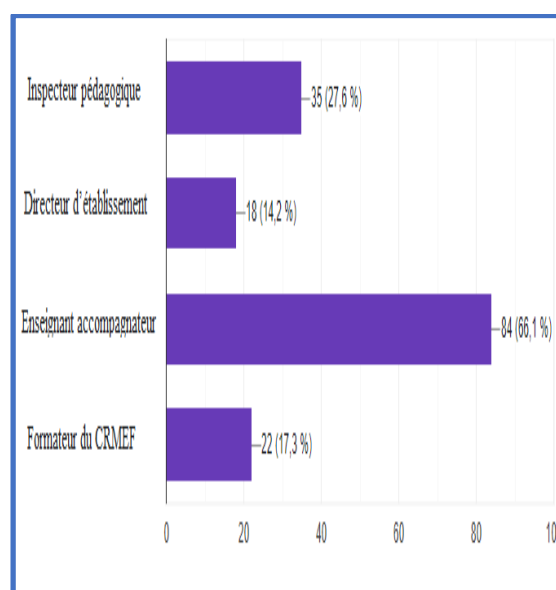


Figure 10. Type d'accompagnateurs

Les diagrammes des figures 9 et 10 montrent que 66% des enseignants interrogés ont été accompagnés. 34% des enseignants de notre échantillon n'ont pas bénéficié d'un accompagnement.

Pour ceux qui ont bénéficié d'un accompagnement, d'après l'histogramme de la figure 10, 66% des questionnés affirment qu'ils ont été accompagnés par un enseignant accompagnateur et 28% par un inspecteur. Alors que seulement 14% des enseignants enquêtés ont affirmé avoir été accompagné par le directeur d'établissement et 17% par un formateur du CRMEF. En effet, selon le dispositif de formation, l'accompagnement est fait principalement par un enseignant accompagnateur ou un inspecteur, mais aussi, par le directeur d'établissement ou un formateur du CRMEF.

❖ *Accompagnement et besoins sur le terrain*

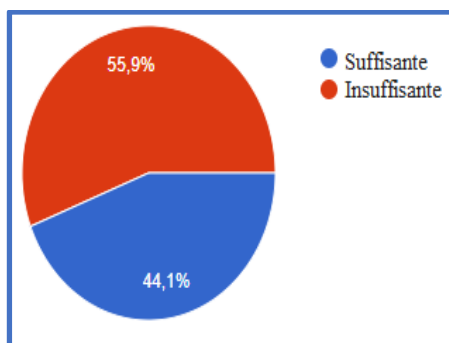


Figure 11. Accompagnement et besoins sur le terrain

D'après les résultats de la figure 11, 60% des enseignants interrogés, qui ont bénéficié de l'accompagnement, ont affirmé que l'accompagnement reçu n'est pas suffisant pour répondre à leurs besoins. Ces enseignants vivent donc encore des difficultés qu'ils n'arrivent pas à résoudre.

7.8. *Durée de la formation allouée au dispositif de formation aux CRMEFs*

Dans le but de faciliter les interprétations des résultats obtenus concernant cette question, nous avons optés pour le regroupement des réponses (extrêmement satisfait, très satisfait et satisfait) en terme oui et les réponses (pas satisfait, pas du tout satisfait) en terme non.

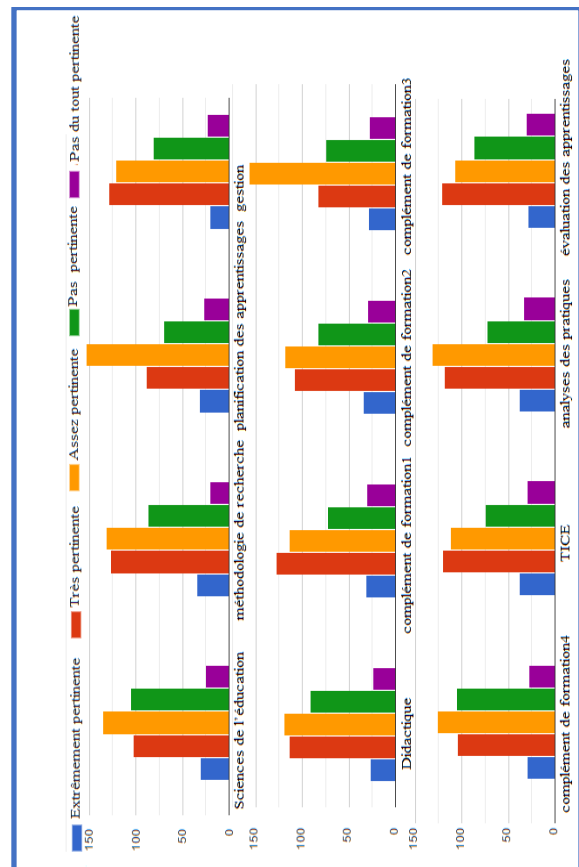


Figure 12. Répartition des enseignants enquêtés selon l'insatisfaction exprimée par rapport à la durée de la formation

Vu le résultat du graphique de la figure 12 et au tableau 1 (voir annexe), nous constatons que la majorité des réponses à cette question sont bel et bien positives. En effet :

- Concernant les sciences de l'éducation : 270 enseignants étaient satisfaits de la durée consacrée à leur formation soit 73,1%, et 99 enseignants estiment que le temps de formation était suffisant pour répondre à leur besoin en formation, soit 26,9% ;
- Concernant la Méthodologie de recherche : 294 enseignants étaient satisfaits de la durée consacrée à leur formation soit 79,6%, et 75 enseignants estiment que le temps de formation était suffisant pour répondre à leur besoin en formation, soit 20,4% ;

- Concernant la planification : 278 enseignants étaient satisfaits de la durée consacrée à leur formation soit 75,3%, et 91 enseignants estiment que le temps de formation était suffisant pour répondre à leur besoin en formation, soit 24,7% ;
- Concernant la gestion : 269 enseignants étaient satisfaits de la durée consacrée à leur formation soit 73%, et 100 enseignants estiment que le temps de formation était suffisant pour répondre à leur besoin en formation, soit 27% ;
- Concernant la didactique : 258 enseignants étaient satisfaits de la durée consacrée à leur formation soit 70%, et 111 enseignants estiment que le temps de formation était suffisant pour répondre à leur besoin en formation, soit 30% ;
- Concernant le Complément de formation CF1 : 274 enseignants étaient satisfaits de la durée consacrée à leur formation soit 74,2%, et 95 enseignants estiment que le temps de formation était suffisant pour répondre à leur besoin en formation, soit 25,8% ;
- Concernant le CF2 : 263 enseignants étaient satisfaits de la durée consacrée à leur formation soit 71,2%, et 106 enseignants estiment que le temps de formation était suffisant pour répondre à leur besoin en formation, soit 28,8% ;
 - Concernant le CF3 : 271 enseignants étaient satisfaits de la durée consacrée à leur formation soit 73,4% et 98 enseignants estiment que le temps de formation était suffisant pour répondre à leur besoin en formation, soit 26,6% ;
 - Concernant le CF4 : 261 enseignants étaient satisfaits de la durée consacrée à leur formation soit 70,7%, et 108 enseignants estiment que le temps de formation était suffisant pour répondre à leur besoin en formation, soit 29,3% ;
- Concernant TICE : 271 enseignants étaient satisfaits de la durée consacrée à leur formation soit 73,4%, et 98 enseignants estiment que le temps de formation était suffisant pour répondre à leur besoin en formation, soit 26,6% ;
- Concernant l'Analyse des pratiques professionnelles : 289 enseignants étaient satisfaits de la durée consacrée à leur formation soit 78,3%, et 80 enseignants estiment que le temps de formation était suffisant pour répondre à leur besoin en formation, soit 21,7% ;
- Concernant l'Évaluation des apprentissages : 259 enseignants étaient satisfaits de la durée consacrée à leur formation soit 70,1%, et 110 enseignants estiment que le temps de formation était suffisant pour répondre à leur besoin en formation, soit 29,9% ;
- Concernant la vie scolaire : 259 enseignants étaient satisfaits de la durée consacrée à leur formation soit 70,2%, et 110 enseignants estiment que le temps de formation était suffisant pour répondre à leur besoin en formation, soit 29,8%.

❖ **Commentaire :**

Les résultats obtenus montrent que notre population d'enquête se répartit en deux catégories dissociées en termes d'expression de la satisfaction par rapport à la durée assignée à la formation, soit un pourcentage moyen de 73,3% qui sont satisfaits de la durée

de formation contre un pourcentage moyen de 26,7% qui sont insatisfaits de la durée de formation. Ce qui nous a permis de conclure que la quasi-majorité des enquêtés ont déclaré leur affirmation positive.

D'après les résultats ainsi obtenus, il est probable que les enquêtés ayant intégrés l'enseignement par admiration pense que la durée allouée à leur formation académique est suffisante pour assurer un bon enseignement, soit 73,3%, tandis que les autres qui ont intégré l'enseignement par obligation, soit 26,7%, pensent que la durée de la formation académique n'était pas suffisante pour enseigner de manière efficace.

7.9. Types de difficultés rencontrés par enquêtés durant la formation aux CRMEFs

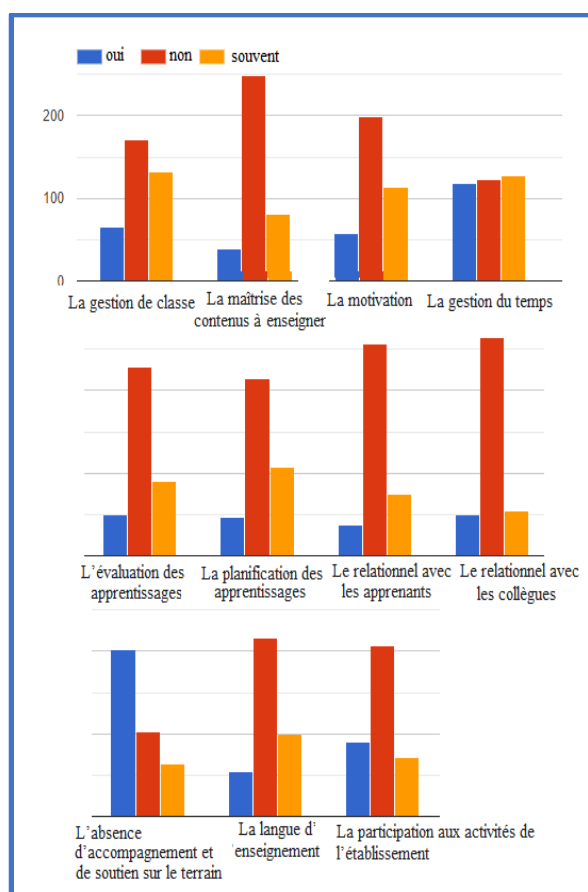


Figure 13. Proposition des enquêtés selon la nature de la difficulté rencontrée

D'après l'histogramme de la figure 13, plusieurs difficultés ont été rencontrées par les enquêtés. La difficulté la plus importante est l'absence d'accompagnement et de soutien sur le terrain avec un pourcentage de 72% suivi par la gestion du temps à 60% et la gestion de la classe à 53%. D'autres difficultés sont souvent rencontrées avec un pourcentage variant entre 28% et 46%. Ces difficultés, selon les enquêtés, sont : la motivation, la participation aux activités de l'établissement, la planification des apprentissages, la langue d'enseignement, l'évaluation des apprentissages, la maîtrise des contenus à enseigner, le relationnel avec les apprenants et le relationnel avec les collègues.

Pour faciliter l'interprétation des résultats représentés à la figure 13, d'après notre longue expérience dans le métier de formateurs au CRMEF, il nous a paru préférentiel de regrouper les items de notre question en deux difficultés essentielles, soit : les difficultés d'ordre professionnelles et d'ordre relationnelles, car ces obstacles sont ceux qui cadrent le métier d'enseignant.

Les réponses fournies par les enseignants nous permettent de cibler finement les résultats selon lesquels, les difficultés liées à la dimension professionnelle, détiennent le deuxième rang avec 45%, soit 166 enseignants enquêtés, suivies des difficultés liées à la dimension relationnelle avec 50% soit 185 enseignants enquêtés.

8. Discussions et confrontation des résultats

Cette section confronte systématiquement les résultats empiriques aux cadres théoriques et études comparatives (Québec, Belgique, France), identifiant convergences/divergences et implications pour la réforme de la formation aux CRMEF. Les résultats ainsi trouvés ont montré qu'il y a une disparité de notre échantillon selon le niveau enseigné et disciplines ; les enquêtés font partie de 8 académies régionales du Maroc, mais la majorité des enquêtés

travaillent dans des établissements relevant de l'Académie régionale de Casablanca-Settat et de l'Académie régionale de Marrakech-Safi. D'après les propositions des enseignants enquêtés, ceux qui sont insatisfaits de la formation sont nombreux. La plupart s'accorde à dire qu'ils veulent plus de pratique que de théorie, et que cette formation les prépare mal pour affronter le terrain avec professionnalisme.

Ce résultat ainsi trouvé est en accord avec celui d'*Altet* et *Obin* [39, 35], qui précisent que la formation des enseignants doit avoir un aspect beaucoup plus pratique que théorique ainsi que le volume accordé à la formation pratique qui doit être allongé. En Belgique aussi, la distance avec la réalité du terrain est mise en cause par les novices d'après *Martineau et al.* [32]

En revanche, au Québec, d'après *Mukamera* et *Bouthiett*, pour plusieurs débutants, le transfert de la formation initiale vers la pratique du métier constitue une étape difficile, durant laquelle ils sont confrontés à diverses expériences et situations nouvelles auxquelles ils doivent s'adapter rapidement [17]. Mais leur formation dispose d'un bon accompagnement avec un volume horaire de pratique suffisant.

Quant aux modules enseignés dans les CRMEF, la majorité des questionnés a précisé que tous ces modules sont dispensés sous forme de cours magistraux. Le travail par groupe et les exposés réalisés par les professeurs stagiaires prennent également une place importante. Ces histogrammes montrent que les formateurs ont rarement recours aux personnes ressources ou aux études de cas. Dans le module TICE, les cours sont dispensés sous forme de cours magistraux et d'ateliers pratiques à parts égales. Dans la majorité des cas, les formateurs des CRMEF ont recours essentiellement aux cours magistraux, aux exposés réalisés par les professeurs stagiaires ou au travail par groupes. Ils ont très rarement recours aux ateliers pratiques, aux études de cas et aux

personnes ressources pour dispenser leurs cours.

Concernant le volume horaire alloué à chaque module de formation, les répondants ont déclaré vouloir un allongement des volumes horaires pour chaque module de formation (planification, gestion, évaluation, didactique, sciences de l'éducation...) et également un allongement du temps de la formation pratique, par rapport au volume horaire global du dispositif de formation théorique et pratique qui est de sept mois. Nous pouvons déjà faire une comparaison par rapport à la formation au Canada, qui est de 700 heures de stages pratiques par rapport au volume horaire global de la formation [17].

Quant à *Altet* et *Obin*, Ils ont affirmé que le volume horaire de la formation pratique doit être supérieur à celui de la partie théorique.

Le résultat obtenu concernant la question de l'accompagnement des enseignants débutants se trouve en discordance avec ce qui se pratique au Canada, les enseignants débutants sont bien accompagnés au Canada lors de la pratique sur le terrain avec un volume horaire suffisant et une plateforme pour leur encadrement à distance, et la mise en situation de cohérence.

Notre travail a montré que les bénéficiaires ont évoqué, dans leurs propositions, leur souhait d'être bien encadrés avec un bon suivi.

Concernant les difficultés rencontrées par les enseignants enquêtés, les résultats obtenus nous ont permis de constater que les difficultés des enseignants débutants, cadres de l'AREF, sont d'ordre professionnel et relationnel.

Quant aux études qui ont été faites au Canada par les auteurs *R. Chouinard*, *Y. Bédard* et *J.H.C Vonk* et *Cole-King*, ceux-ci ont classé les difficultés en trois catégories : des difficultés d'ordre personnel, des difficultés d'ordre pédagogique, et des difficultés d'ordre professionnel. Une étude comparative de ces

résultats nous a permis d'affirmer que ces difficultés sont comparables aux nôtres. Cependant, d'autres difficultés ont émergé de notre étude qui sont d'ordre pédagogique. Après dépouillement des propositions des interviewés, nous avons remarqué que ces derniers n'ont pas su déclarer clairement leur difficulté.

D'autres travaux qui ont été réalisés en Belgique, se trouvent sensiblement semblables à celles trouvées par les études des auteurs cités ci-dessus et par notre étude. *J. De Stercke, et al.* ont catégorisé les difficultés en 3 catégories, les difficultés liées aux aspects pédagogiques et didactiques de la profession, les difficultés d'ordre administratif/organisationnel/matériel, et les difficultés relationnelles.

9. Conclusion

En conclusion, l'objectif de cette étude était de mesurer jusqu'à quel degré le système de formation dans les CRMEF participe à une formation professionnalisante permettant aux enseignants, cadres de l'AREF, de mener leur métier avec efficacité, selon les décrets et les réformes qui ont été établis durant les huit dernières années par le ministère de l'éducation nationale.

Les enseignants enquêtés faisant partie de 8 académies régionales, majoritairement de l'AREF du Grand Casablanca, sont insatisfaits de la formation dans les CRMEF. La plupart s'accorde à dire qu'ils veulent plus de pratique que de théorie, et que cette formation les prépare mal pour affronter le terrain avec professionnalisme, la formule utilisée dans la formation pratique des enseignants débutants ne répondant pas au concept de professionnalisation.

Par ailleurs, le volume horaire destiné à la formation ne correspond pas aux besoins des professeurs stagiaires cadres des académies régionales d'éducation et de formation. Les

enseignants débutants ont déclaré vouloir un allongement des volumes horaires pour chaque module de formation (planification, gestion, évaluation, didactique, sciences de l'éducation...) et également un allongement du temps de la formation pratique, par rapport au volume horaire global du dispositif de formation théorique et pratique qui est de sept mois.

Le système de formation actuel ne répond pas aux besoins de formation des enseignants, cadres de l'AREF, et n'aboutit pas à une formation professionnelle. La plupart des cours sont des cours magistraux avec une durée de la formation insuffisante pour qualifier un professeur et le doter des compétences nécessaires pour enseigner au secondaire et au primaire. La méthode de formation est incompatible avec l'ingénierie de formation mise en place pour qualifier les stagiaires et la durée de la formation pratique ne répond pas à la notion de professionnalisation. Cette étude nous a permis d'affirmer que les principales difficultés qui ressortent sont majoritairement d'ordre professionnel et relationnel.

Notre travail a montré que les bénéficiaires ont évoqué, dans leurs propositions, leur souhait d'être bien encadrés avec un bon suivi.

Concernant les difficultés rencontrées par les enseignants enquêtés, les résultats obtenus nous ont permis de constater que les difficultés des enseignants, cadres de l'AREF, débutants sont d'ordre professionnel et relationnel.

Au regard des résultats de cette étude, plusieurs pistes de réflexion et d'action peuvent être envisagées pour améliorer le dispositif de formation des enseignants au sein des CRMEF.

Une révision du Curriculum de formation avec une refonte des contenus et des approches pédagogiques apparaît nécessaire

afin de renforcer la cohérence entre les objectifs de professionnalisation et les pratiques de formation.

L'intégration de modules davantage centrés sur la pratique, l'analyse de situations professionnelles et la pédagogie active pourrait contribuer à une meilleure préparation des futurs enseignants.

Une augmentation du volume horaire de stage, accompagnée d'un encadrement systématique par des accompagnateurs qualifiés, représenterait une piste de développement importante. L'instauration d'un accompagnement structuré et d'un suivi individualisé permettrait d'atténuer les difficultés professionnelles et relationnelles identifiées.

Un chantier important consiste à revoir l'ingénierie de formation afin qu'elle soit davantage alignée sur les exigences des réformes éducatives récentes. Une évaluation régulière des dispositifs, appuyée sur des données de terrain, permettrait d'ajuster les programmes de manière dynamique.

Enfin, une collaboration plus étroite entre les CRMEF et les établissements d'accueil favoriserait une immersion plus authentique et progressive dans le métier. Ces partenariats pourraient également faciliter l'accompagnement des stagiaires, le partage de pratiques et la co-construction de séquences pédagogiques.

Références

1. GUIBERT, P., PERIER, P. (dir., 2012) : La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire. Parcours, expériences, épreuves, Rennes : Presse Universitaire de Rennes (PUR).
2. HUBERMAN, M. 1991. « Survivre à la première phase de la carrière>>. Cahier pédagogique, no 290, janvier, p. 15 à 17.
3. BAILLAUQUES, S., BREUSE, E. (1993). - La première classe. In: Recherche & Formation, N°16, 1994. Les professions de l'éducation : recherches et pratiques en formation. pp. 146-148.
4. NAULT, T. (1993). Etude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire. Thèse de doctorat inédite, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Montréal.
5. CHARBONNEAU, M.-H., COTE-THIBEAULT, D., MARTIN, P., TOURIGNY, C. (1991). L'insertion professionnelle des enseignants et des enseignantes. 3^e Congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada (Ottawa 1^{er} novembre 1991). Rouyn Noranda (Qué.) : Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Département des sciences de l'éducation, 23 p.
6. WENTZEL, B., AKKARI, A. 2012 (généré le 12 juin 2020). L'insertion professionnelle des enseignants du secondaire en Suisse : la professionnalisation en débat In : La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire : Parcours, expériences, épreuves [en ligne]. Rennes : Presses universitaires de Rennes. Disponible sur Internet : ISBN : 9782753563094. DOI : <https://doi.org/10.4000/books.pur.67898>.
7. MUKAMURERA, J., MARTINEAU, S., BOUTHINETTE M., NDORERAHO, J.P. (Mai 2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. Education & Formation – e-299. Publié avec l'aide financière du Fonds

- de la Recherche Scientifique - FNRS et avec l'appui de l'Administration générale de la Recherche scientifique. Service général du pilotage du système éducatif. P.13-35.
8. DE STERCKE, J., DE LIEVRE, B., TEMPERMAN G., et al., (2010) : « Difficultés d'insertion professionnelle dans l'enseignement secondaire ordinaire en Belgique francophone », *Éducation et Formation*, e-294, p. 138-148.
9. DURKHEIM. E. (1938). *L'évolution pédagogique en France*. Paris. PUF. p. 10
10. BUISSON, F. (1911). *Dictionnaire de pédagogie*. Paris. Hachette. Coll Bouquins. 2 238 a
11. RAYNAL F. et RIEUNIER A. (2007). *Dictionnaire des concepts clés : pédagogie*. Paris. ESF. p. 5. Office québécois de la langue française. Ibid.
12. JOHSSUA, S. (1994). *La transposition didactique à l'épreuve. La pensée sauvage*. Grenoble. P. 29.
13. PIERON, H. (1963). *Vocabulaire de la Psychologie*. Paris. P.U.F. p. 23.
14. GALISSON, R., PUERN, C. (1999). *La formation en question*. Paris. Éd, CLE International. 128 p
15. GRAS, A. (1974). *Sociologie de l'éducation*. Paris. Larousse. P. 143
16. CHEVALLARD, Y. (1985), *La transposition didactique - Du savoir savant au savoir enseigné*, *La Pensée sauvage*, Grenoble
17. MUKAMURERA, J. & BOUTHINETTE, M. (2008). *Rester dans l'enseignement ou quitter ? Portrait de la situation et motivation des enseignants*. Communication à l'occasion de la demi-journée de présentation des résultats de recherche
- «Pourquoi et comment soutenir l'insertion professionnelle de nouveaux enseignants au Québec? Résultats de recherche et pistes d'action. ». Québec : Université de Sherbrooke.
18. COMITE D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT (2002). *Avis du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant sur l'insertion dans l'enseignement : Offrir la profession en héritage*. Gouvernement du Québec, mars 2002.
19. MARTINEAU, S. & PRESSEAU, A. (2003). *Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle*. *Brock Education*, 12(2), 54-67.
20. ELDAR, E., NABEL, N., SCHECHTER, C., TALMOR, R. & MAZIN, K. (2003). *Anatomy of success and failure : the story of three novice teachers*. *Educational Research*, 45(1), 29-48.
21. COSSETTE, F. (1999). *Les sources de stress, le stress ressenti et le soutien social chez les enseignants en début de carrière*. Université du Québec à Montréal en collaboration avec Université du Québec à Trois-Rivières, Montréal.
22. PERRENOUD, P. (2001) *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. *Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF. (p. 126). Deuxième édition augmentée 1991
23. CHOUINARD, R. (1999). *Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe*. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 497-514. <https://doi.org/10.7202/032011ar>

24. ANGELLE, P. S. (2002). Beginning Teachers Take Flight : A Qualitative Study of Socialization. Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, Austin, TX, February 14-15, 2002. (Document ERIC : 465 746).
25. MARTINEAU, S. & PRESSEAU, A. (2007). Construire et consolider des savoirs et des compétences en début de carrière. In P.
26. BAILLAUQUES, S., & BREUSE, E. (1993). La premiere classe : Les débuts dans le métier d'enseignant. Paris: ESF éditeur.
27. BULLOUGH, R.V. (1989). First-Year Teacher: A Case Study. New York: Teachers College Press.
28. GERVAIS, C. (1999). Comprendre l'insertion professionnelle des jeunes enseignants. Vie pedagogique, 111, 12-17.
29. DESGAGNE, S. (1994). A propos de la discipline de classe : Analyse du savoir professionnel d'enseignantes et enseignants du secondaire en situation de parrainer des débutants. Séminaire sur la Représentation, Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation (CIRADE), Département de psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval et de l'Université du Québec à Montréal.
30. INOSTROZA, J. E., DUGAS, T. G., LEGAULT, J. P., & RAGUSICH, J. P. (1996). Les enseignants debutants et leur insertion professionnelle. Hull: Universite du Quebec a Hull.
31. EURYDICE. (2002). La profession enseignant en Europe : profil, métier, enjeux. Rapport 2 : l'offre et la demande. Secondaire inférieur général. Questions clés de l'éducation en Europe, volume 3. Bruxelles : Unité européenne d'Eurydice
32. MARTINEAU, S., PRESSEAU, A. et PORTELANCE, L. (2005). L'insertion professionnelle en contexte de réforme : naviguer à vue pour se bricoler une carrière. Texte de la communication prononcée dans le cadre des lundis interdisciplinaires. Repéré à <http://www.insertion.qc.ca/?L-insertion-professionnelle-en>
33. MUKAMURERA, J. (2004). Formation initiale, insertion professionnelle et formation continue : un équilibre à trouver en vue d'une professionnalisation prometteuse de l'enseignement. Contribution longue de la communication No 7282 – Atelier 6 « Quelles formations pour les adultes qui auront à éduquer demain? », 7e Biennale internationale de l'éducation et de la formation, Lyon, France. Repéré à <http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7282.pdf>
34. MUKAMURERA, J. (2008). Insertion professionnelle en enseignement : une réalité aux multiples facettes. Communication présentée à l'occasion de la demi-journée de présentation des résultats de recherche « Pourquoi et comment soutenir l'insertion professionnelle de nouveaux enseignants au Québec? Résultats de recherche et pistes d'action. ». Québec, QC : Université de Sherbrooke. Repéré à http://www.criese.ca/Communications/Documents_disponibles/journees/20_mars_08/20_mars_mukamurera.pdf
35. OBIN, J.-P. (2002). - Enseigner, un métier pour demain. Rapport au ministre de l'Education nationale. Paris : MEN.

36. BANCEL, D. (1989), Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres, Paris, Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports.
37. M.E.N. (1997). - Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel. Circulaire n° 97-123.France. Pans : MEN.
38. M.E.N. (2002). - Principes et organisation de la deuxième année d'IUFM. Circulaire n° 2002-070 du 4-4-2002. France. Pans : MEN.
39. ALTET, M. (1994). - La Formation professionnelle des enseignants. Paris : PUF.
40. CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION (2000) : Charte nationale de l'éducation et de la Formation, CSEF, Rabat.
41. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique (2009) : Plan d'urgence de la réforme du système éducatif marocain, MENESRS, Rabat.

