



المعارف تربوية
Connaissances pédagogiques

مَعْارِفُ تَرْبُوَيَّة

العدد ٥ دجنبر 2020

مجلة علمية نصف سنوية يصدرها المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين
طنجة - تطوان - الحسيمة

العنوان : المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين. طنجة. طوان. الحسيمة. شارع مولاي عبد العزيز. طنجة

صندوق البريد : 7113 ، السواني

الفاكس : 18.42.49.93.50

الحمول : 77.75.11.16.6.212

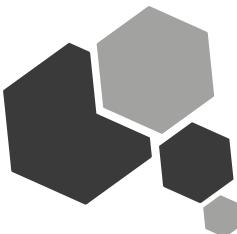
ردمك: 9209 - 242

العدد / 4 9102

شركة الإشارة والتواصل: Victoire Communication

الهاتف: 3662139350

مطبعة pyrennes impression



معارف تربوية

CONNAISSANCES PÉDAGOGIQUES

المدير المسؤول
مصطفى خضور

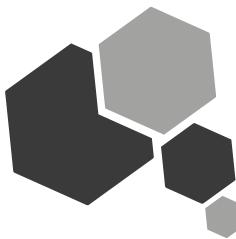
رئيس التحرير
عبد الرحيم الإدريسي

هيئة التحرير

عبد الحكيم الشندودي	عزيز بوستا
محمد بنمسعود	
سعيد غزيل	بوعمامنة شرعبي

الم الهيئة الاستشارية

فريد كوري	امحمد بنيعيش
حسن مغنين	محمد جبرون
عبد الحميد الهادي	ادريس غماري



معارف تربوية

CONNAISSANCES PÉDAGOGIQUES

لجان القراءة

العياشي الحبوش
اسماويل رحماني
عبد النبي العروسي

محمد سعيد صمدي
محمد العروسي
جواود الحبوش



محتويات العدد

9	قبل البدء
11	التكنولوجيا الرقية والتجديد البيداغوجي محمد البقالي
27	من أجل منظور جديد للتكتون عبدالله اكلا
37	البحث العملي-التدخلي في المجال التربوي بمنظومة التربية والتكون المغربية. حدوده، معوقاته، وآفاقه. عزيز بوستا، يوسف العماري
49	مساهمة مادة الجغرافية في تنمية التربية العالمية لدى التلاميذ بالتعليم الثانوي التأهيلي الغازي عقاوي ، يومامة شرعى ، حسناء الحنوط

- | | |
|----|-------|
| 61 | |
| 71 | |

الأصول الفلسفية لفن السؤال والخوار التربوي الحديث

”جماعات التعلم المهنية“ آلية للتعلم مدى الحياة.

مشروع تجديد تربوي

ذ. عبد اللطيف الفحصي. ذ. أحمد المراغي

قبل البدء

تواصل مجلة "معارف تربوية" إصداراتها العلمية المنتظمة، ويسعدنا في هذا العدد الخامس أن نضع بين يدي القارئ الكريم مقالات وأبحاث، تغطي موضوعات تربوية مختلفة باللغات العربية والفرنسية والإنجليزية والإسبانية، وتسمم في فتح منافذ معرفية على أسلحة التدريس والتكتوين، تقطّع فيها التخصصات والشعب، وتستجيب لانشغالات الطلبة والأساتذة وعموم القراء المهتمين. وذلك استمراراً في الاقرابة من الأهداف والطلعات والآفاق، وتطبيقاً لمقتضيات القانون الإطار 51-17 المتعلق بمنظومة التربية والتكتوين والبحث العلمي، وإجراءً لمضامين المشروع 9 في الشق المتعلق بإصدار مجلة علمية إلكترونية وورقية للمركز.

يصدر العدد والعالم يمر بجائحة كوفيد-19 التي أثرت في كافة مناحي الحياة، واضطر العالم بأفراده ومجتمعاته ودوله إلى إحداث تغييرات سريعة على كافة الأصعدة للحد من تفشي الوباء وتقليل الخسائر في الأرواح، وجاءت هذه التغييرات مربكة وغير مخططة لها، ولم تسبقها مراحل بحثٍ تقترح طرقاً ملائمة تقلل من الآثار السلبية الناتجة عن ذلك.

ويعد التعليم من أبرز القطاعات التي تأثرت بهذه الجائحة منذ بداية ظهورها حيث تحول التدريس في العديد من دول العالم إلى التعليم عن بعد كبديل للتعليم الحضوري، أو التعليم بالمناوبة بينهما، غير أن هذه الظرفية الصعبة والمتحكمه لم تسمح بالتخطيط لهذا التحول وتجريب بدائله وتدميرها، بل فرضت تعليماً طارئاً تتوافق به النظم التعليمية مع الوضع الراهن بأقل ما يمكن من خسائر.

وقد سعى المركز الجهوي لمهن التربية والتكتوين لجهة طنجة، تطوان، الحسيمة جاهداً، إلى تدبير سبل إنجاح التكتوين في هذه الظروف الصعبة، وأدركنا في "معارف تربوية" ضرورة دراسة التجربة الحالية للتكييف مع ما فرضته الجائحة من قيود على التعليم، وتقليل الأضرار على منظومتنا التعليمية ومخرجاتها في ظل هذه الجائحة ومثيلاتها. وذلك تماشياً مع الاستراتيجية الوطنية للنهوض بالبحث العلمي في المجال التربوي.

يدفعنا كل ذلك إلى أن يكون للمجلة دور في هذا الاستغلال البحثي العلمي، وتحصّن أحد ملفات أعدادها المقبلة لدراسة ما أحدهته هذه الجائحة من مشكلات في التصورات البيداغوجية وعوائق في تدبير سياسات التعليم وطرقها التربوية، وما أثارته من نقاش حول فاعلية النظم التعليمية الحالية، تبصّراً لما يحدث وإسهاماً في تأسيس الرؤية والتصدي للتحديات واقتراح البدائل الممكنة.

نشكر للباحثين والباحثات إسهامهم القيم في إصدار هذا العدد. كما نشكر لأعضاء هيئة التحرير والاستشارة ولجان القراءة جهودهم وتعاونهم.

د. مصطفى خضور

مدير المركز الجهوي لمهن التربية والتكتوين لجهة طنجة، تطوان، الحسيمة.

التكنولوجيا الرقمية والتجديد البيداغوجي

مجلة
لدراسات
العلوم
الاجتماعية

محمد الباللي

أستاذ باحث. المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين طنجة - تطوان - الحسيمة

ملخص:

لاشك أن ثمة تصورات بيداغوجية عديدة رامت التجديد البيداغوجي، ولازالت تظهر على الساحة التربوية تصورات أخرى، تتطلع إلى ملاحقة ومواكبة التطور الحاصل وال دائم الذي تشهده المجتمعات على مستويات عد، منها الاقتصادي والثقافي والعلمي. ومن بين هذه التصورات المتصلة بالتجديد البيداغوجي، التي سنقصص اجتهاانا وتأملنا على معالجتها، تصوران حديثان، انتقا في السنوات الأخيرة، حيث سنحاول بسط أهم المفاهيم المرتبطة بهما، وأيضا التدليل على فعاليتهما البيداغوجية وطبيعة التجديد الذي أفرزاه. يتعلق الأمر، أولا ، بمفهوم «التعلم الرقمي»، وثانيا ، بمفهوم «القسم المقلوب».

إن تطور وسطانا ومحيطنا التكنولوجي والمعلوماتي له تأثير كبير على الشكل الذي سيعلم به المدرسون في المستقبل، وله، بشكل خاص، تأثير على مادة التدريس، وعلى الكيفيات التي ينجذب بها التلاميذ أنشطتهم وينفذون بها بعض المهام والأنشطة التعليمية. ومع ذلك، فإن التجديد البيداغوجي الناجم عن التكنولوجيا الرقمية هو أكثر بطءا في منظومتنا التربوية التي عليها أن تسارع الخطى من أجل اللحاق بالمنظومات المتقدمة.

لهذا يقوم التجديد البيداغوجي بواسطه التكنولوجيا الرقمية على تحرير المدرسين من قيود الزمن والمكان خلال عمليات إرساء التعلمات، ودفعهم إلى التفكير في أفضل استخدام ممكن لحضور التلاميذ في الفصل الدراسي، وفي أفضل تكامل ممكن بين العمل داخل الفصول الدراسية وخارجها. وهو ما تترجمه البيداغوجيا المعكوسه أي الفصل المعكوس، والتي ما كان لها أن تجد موطن قدم داخل المنظومات التعليمية إلا بفضل هذه الثورة التكنولوجيا الرقمية.
الكلمات المفاتيح: التجديد البيداغوجي، التعلم الرقمي، الفصل المقلوب، البيداغوجية المعكوسه.

مقدمة:

إن الأنظمة التربوية، مثلها مثل عديد من المؤسسات الإنسانية، يجب أن يطالها التجديد والتطوير بشكل مستديم. فهي تشكل جزءا عضويا من محطيها الحي والمتتطور، تؤثر فيه وتتأثر به. لذلك يعد التجديد الآلية التي تسمح لهذه الأنظمة التربوية بالتكيف والتلاقي مع هذه التطورات التي يفرضها المحيط.

إن التجديد بات ضروريا في البيداغوجيا لأن العالم أخذ في التغير والتبدل، ويجرف معه المدرسين والأباء والأطفال. لذلك لم يعد هناك خيار آخر غير مساعدة الذات من أجل تطوير المنظومة التعليمية، ومن أجل تقديم تعليم

ويجدر، في هذا السياق، التبيّه على أن التجديد البيداغوجي لا يتوقف، بشكل مطلق، على تصورات وأفكار حديثة جداً مثلماً هي الحال مع فكري التعليم الرقمي وإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم، على ما لهاتين الفكريتين من دور حاسم في التجديد البيداغوجي كما سيبدو ذلك جلياً مما هو آت من مباحث هذه الدراسة. فكثير من الأفكار والتصورات عمل التجديد البيداغوجي على نزع لباسها القديم، وإضفاء آخر جديد عليها. لقد استعرض أندريه طريوكو André Tricot (بعضها، ونحن نستعيدها بهذه المناسبة. يقول في هذا الصدد: «إن قدرة التجديد البيداغوجي تسمح بتحويل تصورات من طابعها القديم إلى طابع جديد. منها على سبيل المثال الأفكار الآتية: «العمل اليوي يجعل التعلم يحصل بشكل أفضل»، «يكون تعلم التلاميذ أفضل عندما يقومون بأنفسهم بالاكتشاف والبحث»، «إن الاستناد إلى اهتمامات التلاميذ وميولهم يطور حافزياتهم على التعلم»، «ينطبع التلاميذ بشكل أفضل في إطار المجموعات» ... تقدّم، في الغالب، هذه التصورات بوصفها تجديداً بيادغوجياً، ومقابلة للبيداغوجيا القديمة»¹.

فلاشك أن ثمة تصورات بيداغوجية أخرى، تكاد لا تحصى، رامت منذ زمن بعيد التجديد البيداغوجي، ولازال تستجد تصورات أخرى، تتشدد، أساساً، ملائحة ومواكبة التطور الحاصل وال دائم الذي تشهده المجتمعات على مستويات عد، منها الاقتصادي والثقافي والعلمي. ومن بين هذه التصورات المتصلة بالتجديد البيداغوجي، التي سنقتصر اجتهاهنا وتأملنا على معالجتها، تصوران حديثان، انبثقا في السنوات الأخيرة، وسنحاول بسط أهم المفاهيم المرتبطة بهما، وأيضا التدليل على فعاليتهما البيداغوجية وطبيعة التجديد الذي أفرزاه. يتعلق الأمر، أولاً، بمفهوم «التعلم الرقمي»، «Classe inversée»، وثانياً، بمفهوم «القسم المقلوب» L'apprentissage numérique».

هذا التصوران، حضرا بشكل مباشر وأحياناً بشكل غير مباشر، في كثير من مرجعيات إصلاح المنظومة التربوية المغربية. تستحضر نماذج من نصوص هذه المرجعيات، على سبيل التمثيل لا الحصر، للتدليل على أهمية هذه التصورات في تجديد العرض التربوي المغربي وتطويره والرقي به. ففي الرؤية الاستراتيجية للإصلاح، لا نجد فصلاً من فصولها الأربع إلا ويشير، إن بشكل مباشر أو غير مباشر، إلى ضرورة اعتماد الرقمي في التجديد البيداغوجي المنشود. لقد جاء في الرافعة الثانية عشرة: «تعزيز إدماج التكنولوجيات التربوية في النهوض بجودة التعلمات، وإعداد استراتيجية وطنية جديدة لمواكبة المستجدات الرقمية، والاستفادة منها في تطوير مؤسسات التربية والتقويم والبحث، وخاصة على مستوى المناهج والبرامج والتقويمات منذ المراحل الأولى من التعليم، بإدماج البرمجيات التربوية الإلكترونية، والوسائل التفاعلية، والحواميل الرقمية، في عمليات التدريس وأنشطة التعلم والبحث والابتكار»².

هذا النص يمكن تعزيزه بأخر من وثيقة القانون الإطار، الذي نص صريحاً على اعتماد الرقمي (Numérique) مدخل التجديد البيداغوجي، بل أنماط أبعاء مسؤولية اعتماده على حكومة البلاد من خلال جملة من التدابير العملية. جاء في المادة 33 ما يأتي: «يتين على الحكومة أن تتخذ جميع التدابير اللازمة والمناسبة لتمكين مؤسسات التربية والتعليم والتكون والبحث العلمي في القطاعين العام والخاص من تطوير موارد ووسائل التدريس والتعلم والبحث في منظومة التربية والتكون والبحث العلمي، من خلال الآليات التالية:

- تعزيز إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في النهوض بجودة التعليمات وتحسين مردوديتها.
 - إحداث مختبرات للابتكار وإنتاج الموارد الرقمية، وتكوين مختصين في هذا المجال.
 - تنمية وتطوير التعلم عن بعد، باعتباره مكملاً للتعلم الحضوري.
 - تنويع أساليب التكوين والدعم الموازي للتربيبة المدرسية والمساعدة لها.

(1) L'innovation pédagogique, André Tricot, éditions Retz, 2017, p.7

(2) من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، رؤية استراتيجية للإصلاح: 2015 - 2030، المجلس الأعلى للتربية والتكتونين والبحث العلمي، 35.

- إدماج التعليم الإلكتروني تدريجيا في أفق تعليمي»³. يكشف هذان النصان المقتبسان من أهم مرجعيات إصلاح المنظومة التربوية المغربية في الآونة الأخيرة، الأهمية البالغة التي يضطلع بها الرقمي في التجديد البيداغوجي وتجويد العرض التربوي المغربي. وقبل أن نعالج بالتفصيل التصورين البيداغوجيين المشار إليها أعلاه، نكشف بنوع من التدقير عن مسوّغات التجديد البيداغوجي وطبيعته ومرتكزاته.

1- لماذا التجديد في البيداغوجيا؟:

يخصّ التجديد البيداغوجي ويستهدف أشكال وطرق التعليم، فنقول عن مدرس إنه يمارس التجديد البيداغوجي في فصله عندما يضمّ شكلاً مبتكرًا، ويعتمد طريقة جديدة في ممارسته التعليمية والتعلمية. هذه العمليات مرتبطة بعدة عناصر: المدرس، التلميذ، الزمن، المكان، العلاقات. إذ مadam التعليم نشاطاً مشتركاً فهو يتضمن انخراط كلّ من المدرس والتلميذ، وأيضاً، تبني شكل يخصّ، في الأنفس، المهام المنجزة من قبل المدرس وتلك المنجزة من قبل المتعلمين، خلال تنظيم حكم ومدروس للزمن والفضاء المكاني والعلاقات. لا شك أن هذا التنظيم المحكم لهذه العناصر ينطوي على قيود وإكراهات، تجعل من الضروري لكي يتحقق التعلم خصوصاً المتعلمين لهذه القيود. إذن ما حدود التجديد البيداغوجي في ظل هذه الوضعية؟ يمكننا أن نجيب ببساطة، أن التجديد يمكن، جوهرياً، في السعي نحو التخفيف من وطأة هذه القيود والإكراهات المكانية والزمانية التي يفرضها التعلم عموماً، وبالتالي إعادة رسم العلاقات بين مكونات الوضعية التعليمية.

يجب أن نقرّ بأن التعليم، في الواقع، يتسم بمفارقة يصعب حلها، وهي تلك التي صاغها فرديناند بويسون (Ferdinand Buisson) ببراعة في عام 1911م: «وضعت المدرسة لخدمة الإنسان، ولم يوضع الإنسان لخدمة المدرسة. فمن التعليم الأولى إلى حدود التعليم الجامعي، يقوم التدريس أساساً على الخضوع لقيود وإكراهات زمانية ومكانية. فمن أجل تعلم معارف أكاديمية، يجب القبول بهذه القيود والإكراهات. في بينما نتعلم هذا النمط من المعرف، فإننا في هذا الوقت لا نفعل أي شيء آخر، ولسنا في أي مكان آخر»⁴. فهذا المثال يوضح المقصود بالقيود الزمانية والمكانية، أي أن التعلم مرتبط بقيد زمني، يترجمه عموماً التنظيم الزمني للتعلمات، وكذلك مرتبط بقيد الفضاء المكاني. فلماذا يتوجب علينا الذهاب إلى المدرسة ومعاناة وطأة هذه القيود؟ والحال أن الإنسان قادر تماماً على التعلم خارج المدرسة. فتبعاً للتصورات الحديثة للتعلم، فإننا نعتبر أنفسنا نتعلم كل لحظة وحين في حياتنا اليومية، إذ بمجرد ما يحدث التفاعل مع البيئة والاحتكاك بالمحیط يحصل التعلم، كما يرى ذلك أندريه طريكو⁵.

يمكننا تبرير الخضوع لهذه الإكراهات الزمانية والمكانية. ذلك أننا نرتد المدرسة لأن النمو الطبيعي غير كاف، وأن المعرف المكتسبة نتيجة التفاعل مع المحیط والبيئة غير كافية أيضاً لكي نحصل على أفراد مؤهلين وقدرين على فهم المجتمع والتاثير فيه، واستيعاب تحولاته المتلاحقة والمتسرعة. «فمن الأكيد أن أطفال المجتمعات، بدون مدارس، سيتعلمون قدرًا كبيرًا من المعرف، لكنهم لن يتمكنوا من معرفة القراءة والكتابة والحساب، أو بشكل أكثر تحديداً لن يتعلموا سوى ما ينجزونه على نحو يومي، بحيث إذا كانوا يعذون ويحسبون يومياً، فإنهم سيتعلمون الحساب الذي يسمح به محیطهم، وكذلك الشأن بالنسبة للغة، فلن يتجاوزوا اللغة المحیط، وسيتعذر عليهم تعلم اللغات.

(3) القانون الإطار 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، ص: 20-29.

(4) L'innovation pédagogique, André Tricot, p.8:

(5) Ibid, p: 8.

الأجنبية. إن أقصى ما سيعرفون هو ما يسمح به محظوظهم وبينتهم القريبتان فحسب»⁶. وفي المقابل، نتعلم، في المدرسة، مالم تسمح به لنا الحياة اليومية العادية تعلّمه. فأمام هذا الوضع الملزם بضرورة ارتياح المدارس لتحقيق التعلمات، يطرح السؤال الطبيعي الآتي: كيف نقبل ونتحمل إكراهات وقيود الزمان والمكان التي يفرضها فعل التعلم، إذا كان ما يتم تعلّمه، في كثير من الأحيان، لا يفيد المتعلمين ويخدمهم على الفور؟ كيف نتحمل وطأة التعلم على امتداد سنوات طوال، مع العلم، أن آثار التعلم قد لا تظهر إلا بعد مراحل عمرية طويلة؟

أـ إن التجديد البيداغوجي، كما يبدو جلياً، وكما المعنا إليه أعلاه، مكرس إلى حد كبير للجواب على هذا السؤال، أو لحل مثل هذا الإشكال، لاسيما وأننا نقر بأن تبعات الإكراهات الزمانية والمكانية والقيود التي يفرضها الفعل التعلمي، قد يفرز أشكالاً من العلاقات السلطوية، المتمثلة في ثنائية السيطرة والخضوع. وهي أشكال غير محبطة في الفعل التربوي إطلاقاً. وتكمّن أهمية التجديد البيداغوجي في التخفيف من وطأة هذه القيود، وتحرير هذه العلاقات من قهر السلطوية. وبعبارة أخرى، كيف نمارس هذه القيود والإكراهات التي يقتضيها الفعل التربوي دون أن نبدو كممارسين لها في الأنشطة التعليمية والتعلمية، أي دون أن يشعر المتعلمون بقللها وضعفهم عليهم؟ الحق أنه إذا كان هناك من صعوبة في التجديد البيداغوجي، فمردّ هذه الصعوبة هو التعامل مع مثل هذه الأسئلة والإشكالات التي تستعصي على الحل، وتطوّي على مفارقات صارخة وعصبية على المعالجة.

بـ- يتوافق التجديد البيداغوجي مع طموح آخر، يتمثل في إجراء تغيير في مهام المدرسة وأدوارها. فعلى سبيل المثال، لقد كان هذا الطموح مرتبًا بالتربيّة الجديدة التي أرادت، أولاً وأساساً، من المدرسة تحرير جميع الأفراد بصرف النظر عن مكان نشأتهم وأوضاعهم الاجتماعية والمادية والثقافية⁷.

بناء على هذه الغاية التحررية والديمقراطية التي تتشدّها المدرسة، يمكن الاقتناع بضرورة تطوير أشكال وأوجه التعليم، إذ إنه من الصعب تعزيز الديمقراطية في مجتمع ما، والحال أن العلاقات، داخل مدارسه، تطبعها السلطوية وقائمة على أساس الهيمنة والخضوع. فالمدرسة تعيد إنتاج مجتمعها، وتشيع فيه القيم السائدة فيها، ولكي تجدد مجتمعها، عليها لزاماً أن تجدد نفسها. فباختصار شديد، «لكي نعلم شيئاً آخر أو جديداً، علينا أن نعلّمه بطريقة مختلفة أو بشكل آخر»⁸. وهو ما يترجمه، بإيجاز شديد، شعار مجلة «دفاتر بيداغوجية»: «نغير المجتمع من أجل تغيير المدرسة، ونغير المدرسة من أجل تغيير المجتمع»⁹.

جـ- أخيراً، يستجيب التجديد البيداغوجي لغرض ثالث، يتمثل في جعل المتعلم أكثر كفاءة وفعالية لمسايرة متطلبات العصر الحديث ومقتضيات الحياة المعاصرة وما تشهده من تطور هائل علمياً و文化的اً واقتصادياً. «فلكي نعلم بكيفية فعالة، يجب أن نجدّد بيداغوجياً»¹⁰. فهل يحقق الرقمي هذه الملامح التجديدية بيداغوجياً؟ وهل يخفّف من ثقل القيود والإكراهات التي تملّيها التعلمات؟ وهل يحرر العلاقات الناجمة عن فعل التعلم من براثن السلطوية، ومن الوقوع في ثنائية الهيمنة والخضوع؟ وهل يفعّل الرقمي تعلّماً ناجعاً ويساعد على تحقيق الكفاءة والفعالية؟

(6) Ibid, p: 89-.

(7) Ibid, p: 9.

(8) Ibid, p: 9.

(9) Changer la société pour changer l'école ,changer l'école pour changer la société«Ibid ,p.9

(10) Ibid, p: 10.

2- الرقمي سبيل إلى التجديد البيداغوجي:

إذا كان التساؤل حول طبيعة تأثير التكنولوجيا الرقمية في الأوساط التعليمية، في البداية ومع الذى ينبع والانتشار، قد نوّقش على نطاق واسع، فإنه مؤخرًا قد اتّخذ صيغة أكثر دقة، تتمثل في التركيز حول أهمية التكنولوجيا في التجديد البيداغوجي بعد الإقرار بمشروعية تواجهها داخل فضاءات التعلم المدرسية. «توضّح كثيّر من التقارير المخصصة للمواد المدرسية إلى أي مدى تستخدّم كل واحدة منها وسائل رقمية مختلفة من أجل غايات بيداغوجية متّوّعة»¹¹.

لقد نبهنا، سابقًا، على أن التجديد البيداغوجي يخص تجديد أشكال وأوجه التدريس، بمعنى يمس المهام التي يضطلع بها المدرسوں، وفي الوقت ذاته، الأنشطة التي يقترونّها على التلاميذ حتى يكتسب هؤلاء مجموعة من المعارف والكفايات في إطار تنظيم محكم ودقيق للزمن والفضاء المكانى والعلاقات¹². في البداية، تُنظر إلى التكنولوجيا الرقمية على أنها عاجزة عن أن تمّسّ الفعل التربوي في جوهره، وأنّها مجرد وسائل تعليمية ومعينات ديداكتيكية، تكاد تتحصر وظائفها في توضيح الأنشطة التعليمية المتداولة والاعتبادية، وتسرّع وتيرة الإنجاز. مما جعل شكّاً قوياً ينتاب باحثين تربويين كثراً في حجم التجديد الحقيقى الذي ستصبّه على الممارسات البيداغوجية داخل الفصل الدراسي.

لكن مع ترسّخ التكنولوجيا الرقمية في المحيط الإنساني، واكتساحها مختلف مناحي الحياة وتتجذرّها في جل الممارسات والأنشطة اليومية للإنسان، تشكلت لنا قناعة راسخة في دورها الحاسم والواضح في التجديد البيداغوجي، خصوصاً لما تضاعفت وتيرة تطورها، واقتحمت المجال التربوي عنوة ومن دون استثناء، فطفقت تغيّر وتعدّل في المهام والأنشطة التي يهيئها المدرسوں، وينجزّها المتعلموں ويتفاعلون معها، وبل وتخليق وتبتكر أنشطة تعلمية جديدة ومستحدثة. إنّها «تبشر بثورة جذرية تمّسّ التربية والتعليم، وتعلن عن إمكانية مدرسة شديدة الاختلاف عن سابقتها»¹³.

و قبل أن نشرع في تحديد التجديد البيداغوجي كثمرة إدماج الرقمي داخل الحقل التربوي، نحبّ أن نؤكد أن هناك سؤال آخر يستحق المناقشة، وهو ارتباط التجديد البيداغوجي بتطوير مهام ووظائف المدرسة عموماً. في هذا السياق يمكننا أن نتساءل عما إذا كانت التكنولوجيا الرقمية والتعديلات التي أجرتها وأنجزتها في محيطنا المعلوماتي، بإمكانها، توليد وخلق تجديد بيادغوجي واضح؟ لاشك أن الجواب سيكون بالإثبات. فمادام محيطنا المعلوماتي يتغير، فإن مهام المدرسة بدورها تتغير بالضرورة وأضطراراً. فعلى سبيل المثال، تفرض علينا المدرسة وتلزم منا بتعليم التلاميذ معارف مستحدثة تخص الوسائل التكنولوجية والمعلوماتيات. فتحول هذه الأدوات من مجرد وسائل ديداكتيكية وتعلمية، وظيفتها الأساس تقرّيب المعرفة وتسييل اكتسابها والمساعدة على بناء كفايات معينة، إلى موضوع للتعلم، ومعرفة في حد ذاتها.

(11) Apprendre avec le numérique, Franck Amadieu et André Tricot, éditions Retz, 2020, p: 8.

(12) L'innovation pédagogique, André Tricot, p.112 :

(13) التعليم في عصر المعلومات، تجديد تربوي أم وهم بيادغوجي، عبد النبي رجوانى، منشورات الزمن، العدد 46، الدار البيضاء، 2005م، ص: 10.

لكن فعالية التعليم الرقمي تتوقف كلياً على التحكم العقلاني في هذه الوسائل الرقمية¹⁴، وهو ما ألحّ عليه مؤلف كتاب «التعلم بالرقمي» بشكل جازم، فقد حثّاً «على أهمية تكوين المدرسين باعتبار هذا الأمر عاملًا حاسماً في الحصول على تأثيرات إيجابية وفعالة من خلال تفعيل الوسائل الرقمية في الفصل الدراسي». إذ لا ينبغي أن تتوقف التكوينات عند حدود إشعار وتحسيس المدرسين بالإمكانيات الهائلة التي تتمتع بها هذه الأدوات الرقمية على مستوى بناء التعلمات، وإنما يجب أن تتمتد هذه التكوينات إلى جعل المدرسين قادرين على تدبير وتشغيل هذه الوسائل الرقمية بفعالية مثلّي في الفصل الدراسي»¹⁵. ولكي تتم هذه التأثيرات الإيجابية، لابد وأن يضطلع المدرسون بأدوار ومهام دقيقة، وأن لا يجعلهم هذه الوسائل خارج وضعيات التعلم، إذ غالباً ما نظر إلى أن التكنولوجيا تسدّ في كثير من الأحيان مسدة المدرسين، وتتوب عنهم في أداء مهامهم المخصوصة بهم أساساً¹⁶. فحتى في وجود التكنولوجيا الرقمية، يظل دور المدرسين محوريًا، ويجب أن يكون طرفاً مباشراً في وضعيات التعلم، أي داخلها لا خارجها.

إذن، في ظل هذه الوظيفة الفعالة للمدرسين باعتماد التكنولوجيا الرقمية، سيبتبن أنها تقدم فيما يبدّأ بوجبة إضافية تُلْفَعِلُ التعليم. ولعل أبرزها هو اضطرار جل المنظومات التربوية، إن لم نقل كلها، إلى اعتماد التعليم عن بعد كخيارٍ وحيد في ظل جائحة كورونا التي ألزمت حكومات دول العالم بفرض حجر شامل لتفادي انتشار الوباء والتقليل من عدد الإصابات والوفيات. فقد كانت التكنولوجيا الرقمية هي المنفذ والملاذ للمنظومات التعليمية.

2-1-الرقمي أداة لإرساء التعليم عن بعد:

لاشك أن التعليم عن بعد ارتبط ظهوره تاريخياً بوجود البريد والراسلات في البداية¹⁷، لكن تطور تكنولوجيا المعلومات والاتصال سمح بإضفاء مرونة كبيرة على التفاعلات والتبدلات بين المتعلمين والمدرسين خلال الأنشطة التعليمية، كما اتسمت هذه التفاعلات بالسرعة وتزايد كميّتها أيضًا. وقد صارت هذه التفاعلات أكثر غنى وثراء مع التطور المتزايد لأجهزة الحاسوب الشخصية المتصلة بشبكات الأنترنيت¹⁸.

(14) بعد جورج فوست (Faust.G) عدم التحكم في هذه الوسائل ضرباً من الأمية الإلكترونية. يقول في هذا الصدد: «هذا العالم التكنولوجي الجديد يتطلب معركة جديدة لمحو الأمية. فكما علمنا الأطفال القراءة والكتابة والحساب لي Rafqa ثورة القرن العشرين الصناعية، يتحتم علينا مناهضة الأمية الإلكترونية حتى نتجنب تهميش أولئك الغير المؤهلين للتحكم في أداء العمل والتواصل التي ستفرض نفسها آجلاً أو الوسائل المتعددة». انظر التعليم في عصر المعلومات، تجديد تربوي أم وهم بيداغوجي، عبد النبي رجوني، مرجع مذكور، ص: 12.

(15) Apprendre avec le numérique, Franck Amadieu et André Tricot, p: 10.

(16) لقد سجل الباحث عبد النبي رجوني ثلاثة أسباب رئيسية، جعلت المدرسين يبدون تحفظاً و المعارضة تجاه إدماج هذه الوسائل، وهي:- عدم الاقتناع بالفائدة التربوية لهذه التكنولوجيات.

- الاعتراف بعدم التوفّر على التكوين والمهارات التي من شأنها تأهيلهم للتوظيف الناجع للوسائل والموارد المتوفرة، خصوصاً وأن تلامذتهم يتوفرون أحياناً على تجربة أكثر تقدماً في التعامل معها.

- قلق حول التحولات التي يمكن أن تلحق بوظيفة ومكانة المدرس.

انظر التعليم في عصر المعلومات، تجديد تربوي أم وهم بيداغوجي، عبد النبي رجوني، مرجع سابق، ص: 12.

(17) لمزيد من التوسيع في نشأة التعليم عن بعد وتطوره، انظر التعليم عن بعد ومصطلحات التعليم الإلكتروني، لي آيرز شلوسر ومايكيل سيمونسن، ترجمة نبيل جاد عزمي، مكتبة بيروت، الطبعة الثانية، ص: 13-7.

(18) Apprendre avec le numérique, Franck Amadieu et André Tricot, p: 52.

وبفضل هذه التكنولوجيا الرقمية، إذن، لم يعد التعليم عن بعد رمزاً وشعاراً للحداثة فحسب، ولكن بات يؤشر على تحولات عميقية تستهدف القضاء تدريجياً على أشكال التعليم التقليدي في ثورة المعلومات والاتصال فرض على المدرسة أن تكون امتداداً للحياة العامة [...] كما دفع بالعديد من الدول إلى التخطيط لإرساء تصورات وطرق تربوية تعتمد على إدماج الدعامات الرقمية¹⁹. وقد عدّت دراسة لليونسكو جملة من إيجابيات هذا النمط من التعليم، نسترجعها بياجاز في العناصر الآتية: خلق فرص التعلم بشكل دائم، المرونة، الفاعلية، الابتكار، استقلالية المتعلم، الاستطاعة والمقدرة حيث يتميز هذا النوع من التعليم بأنه غير مكفل²⁰.

لكن الطريق ليس سالكاً بشكل سلس نحو استثمار هذه التكنولوجيا الرقمية في التعليم عن بعد، إذ يقتضي هذا التحدي مجهودات جمة في التحكم في هذه التكنولوجيا، وتأسيس وعي عميق بطرق توظيفها. وفي هذا الصدد يؤكد كل من فرانك أماديوا وأندريه طريكو(Franck Amadieu et André Tricot) «أن فعالية التعليم عن بعد ستكون مرتفعة لما يتم استخدام التكنولوجيا الحديثة جداً، التي تسمح بتقاعلات قوية وغنية. هذه التفاعلات هي ثمرة استراتيجيات بيداغوجية عملت على إدماج وتدمير التكنولوجيا الرقمية بشكل محكم ودقيق»²¹.

هذه التحولات التي يفرزها التعليم عن بعد تفرض علينا تبديد كل المخاوف التي يمكن أن تثار من قبل المهتمين بالشأن التربوي، والمتعلقة أساساً بعمق التعليم عن بعد وعدم فعاليته. فلكي يتم تحقيق فعالية ملموسة ومردودية كبيرة في التعليم عن بعد، وجب اعتماد استراتيجيات بيداغوجية تحفز على التنظيم الذاتي للتعلم وتشجع عليه، وتضمّن، في الأإن نفسه، عدداً لدعم هذا التعلم الذاتي. هذا يعني أن متطلبات نجاح هذا النمط من التعليم يقتضي انخراطاً فعالاً وحيوياً للمتعلمين وبذل الجهود ملموسة من جانبهم، وفي الوقت ذاته يقتضي هذا النمط من التعليم إعداد المدرسين لدورهم ووضعيات التعلم إعداداً دقيقاً وتهيئاً جيداً للغاية، من أجل توقيع واستباق الصعوبات التي من الممكن أن يواجهها المتعلمون. ففي هذا السياق، مثلاً، قدم جان فرانسوا بارمنتي وكونتيان فيسان أربعة سيناريوهات للتعليم عن بعد²². إذن رهانات التعليم عن بعد هي بالأساس الإلحاح على انخراط المتعلمين في بناء كفاياتهم من خلال نشاطاتهم التعليمية الذاتية والفعالة.

2- تحفيز الرقمي على التعلم الذاتي:

إذا كانت البيادغوجيات التقليدية تركز بشكل أساسي على نقل المعارف المكتسبة وتلقينها، حيث يُختار في ضوئها فعل التعليم في مجرد استقبال المتعلمين لمعرفة جاهزة ومعدة سلفاً من قبل المدرسين، ولا يقتضي منهم بناء المعرفة بأنفسهم، وملاءمتها لأغراضهم الخاصة. فإنه في المقابل، تتحوّل البيادغوجيات المعاصرة إلى التركيز على المتعلمين وذلك لأن تجعلهم محور التعلمات، وتضع تحت تصرفهم أدوات التعلم، ووسائل النجاح. لذلك يتجه هؤلاء البيادغوجيون، أساساً، في بناء وضعيات للتعلم لتوفير شروطه وظروف إنجازه، وتحصر مهامهم فقط في

(19) المدرسة ورهان التعلم الرقمي، يوسف خياط، ضمن التعليم عن بعد: المفهوم، الأدوات والاستراتيجيات، مجلة علوم التربية، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، الرباط، العدد 73، أكتوبر 2020، ص: 56.

(20) التعليم عن بعد: مفهومه، أدواته واستراتيجياته، دليل لصانعي السياسات في التعليم الأكاديمي والمهني والتكنى، حمد الهمامي وحجازي إبراهيم، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، ضمن مجلة علوم التربية، العدد 73، أكتوبر 2020، ص: 15.

(21) Apprendre avec le numérique, Franck Amadieu et André Tricot, p: 54.

(22) وهي: العرض التفاعلي، والعمل في مجموعات صغيرة، والفصل المقلي، والحضور عن بعد. انظر هذه السيناريوهات بتفصيل في: 4 سيناريوهات للتعليم عن بعد، نماذج عملية وجذادات تطبيقية، جان فرانسوا بارمنتي وكونتيان فيسان، ترجمة مصطفى حسني، مراجعة وتقديم أحمد أوزي، منشورات مجلة علوم التربية، العدد 48، الطبعة الأولى 2020م.

الوساطة والتنشيط والتحفيز.²³

وبالتالي، يعدّ مبدأ «التعلم الذاتي» أحد المبادئ المميزة للبياداغوجيات المعاصرة، بل مقاييساً لتمييز هذه الأخيرة من البياداغوجيات التقليدية. «ففي الأصل، ترکز البياداغوجيا على المتعلمين، والأسئلة التي يجب أن تجيب عليها تختص المتعلمين في علاقتهم بالمعرفة؛ أي كيف يتعلمون، وكيف يبنون المعرف أو يعيدون بناءها لحسابهم الخاص؟»²⁴. لذلك يسعى كل بياداغوجي إلى جعل التعلم «Apprentissage» يحظى بالأولوية على حساب التعليم «Enseignement». فمن خلال التعلم، يضطر المتعلم إلى بناء التعلمات بنفسه، عكس التعليم الذي يجعله مجرد متلق سلبي للمعرف. فهل تعزز التكنولوجيا الرقمية هذا المبدأ؟

لاشك أن تكنولوجيا المعلومات والاتصال تقدم مجموعة متنوعة من الأنشطة، من قبيل: التمارين النظرية والتطبيقية، البحث عن المعلومات، التواصل مع المدرسين ومع القرآن...، كما تسمح بالوصول إلى العديد من الموارد والوسائل، مثل: مقاطع فيديو، منتديات، وثائق متعددة الوسائط...، وتمكن كذلك من إشكال جديدة من التفاعلات مع المحتويات والمواد المعرفية، من قبيل: محركات البحث، أنماط متعددة للتعليق والإدلاء باللاحظات. وبفضل هذه الميزات الهائلة التي تتمتع بها هذه الوسائل، يحظى المتعلمون بحرية كبيرة في الممارسات التعليمية، حيث يمكنهم تحديد أهدافهم واختيار مساراتهم التعليمية، وضبط وتنظيم تعلماتهم وفق الإمكانيات العديدة التي توفرها الموارد الرقمية ووفق إيقاعاتهم الخاصة وحاجياتهم الشخصية. إذن فالميزة الكبرى التي تتمتع بها هذه الوسائل الرقمية لتحقيق التعلم الذاتي والاستقلالية في بناء المعرفة هي «السماح للمتعلم بالوصول إلى المعرفة في أي وقت ممكن، ومن أي فضاء متصل بشبكة الأنترنيت»²⁵.

وعزيزاً لهذا المبدأ أي التعلم الذاتي، ظهرت نظريات في التعليم تستلزم هذه التحولات التي حدثت في الوسط الرقمي، تستدل منها على ما له صلة بموضوعنا، وهي نظرية الدراسة المستقلة لصاحبها شارلز ويدمeyer (Charles Wedemeyer). لقد وضع هذا الأخير نظاماً «يشتمل على عشرة سمات تدور حول استقلالية المتعلم ويتبنى التكنولوجيا كطريقة لتوظيف هذه الاستقلالية»²⁶. ومن خصائص هذا النظام: «أنه يضع المسؤولية الأكبر في التعلم على عاتق المتعلم، يحافظ على الفروقات التعليمية ويعزز لها لكي تتفق مع الفروق الفردية للمتعلمين، تقليم التعليم بشكل تفريدي، تحمل المتعلم المسؤولية عن تقدمه في عملية التعلم مع حرية التعلم في البدء أو التوقف عند أي لحظة»²⁷.

إن غنى وثراء الوسط الرقمي بالموارد والوسائل من ناحية أولى، وتحرر التعلم من مكان بعينه بفضل الأنشطة التعليمية المنجزة عن بعد من ناحية ثانية، يعززان بلا شك مسألة استقلالية المتعلم. «فهذا الوسط الرقمي، وهو يوفر للمتعلمين حرية التصرف في أنشطتهم التعليمية، وفي تدبير التعلمات والتنظيم الذاتي لها وفق قدراتهم الخاصة، فإنه يساهم بشكل كبير في تطوير كفايات الاستقلال الذاتي في بناء التعلمات»²⁸. لكن يجدر أن نتبه هنا على أن هذا الوسط الرقمي بقدر ما يشجع المتعلمين على اعتماد التعلم الذاتي بقدر ما يفعّل مبدأ بياداغوجيا آخر معاصرًا، وهو التعلم النشيط. فمادام أن المدرسة الرقمية تشكل امتداداً لحياة المتعلمين في ظل المد التكنولوجي الذي يعمّ مختلف مناحي الحياة فإن

(23) Les pédagogies de l'apprentissage, Marguerite Altet, Presses Universitaires de France, 3e édition, 2018, p: 12 -.

(24) Ibid, p: 1.

(25) Apprendre avec le numérique, Franck Amadieu et André Tricot, p: 60.

(26) التعليم عن بعد ومصطلحات التعليم الإلكتروني، لي آيرزشلوسر ومايكيل سيمونسن، ترجمة نبيل جاد عزمي، مرجع سابق، ص: 16.

(27) المرجع نفسه، ص: 17.16.

(28) Apprendre avec le numérique, Franck Amadieu et André Tricot, p: 60.

التعليم الذي يعتمد الرقمي، إنما في حقيقة الأمر يتكلم لغة المتعلمين، لذلك يدفعهم إلى تعلم نشيط وفعال.

2- الرقمي داعمة للتعلم النشط والفعال (Apprentissage actif):

تشكل التكنولوجيا الرقمية دعامة قوية وأساساً متيناً للبيداغوجيات الفعالة. وهي الحقيقة التربوية التي نبه عليها الباحث أحمد أوزي، قائلاً: «إن الطرائق البيادغوجية الفعالة القائمة على جهد المتعلم ونشاطه وفعاليته معظمها تستند إلى التكنولوجيا ومخالف أدواتها المتقدمة في التعليم»²⁹. فنظرًا لأن تكنولوجيا المعلومات والاتصال تنشئ تفاعلات جديدة وغير مألوفة مع المحتويات الدراسية، فإن المتعلم، يصبح أكثر نشاطاً وإقبالاً على التعلم، فضلاً عن كونه يصبح مركز العملية التعليمية. « فمن خلال هذه المحتويات التفاعلية ذات الأشكال المتعددة (النصوص، الصور، الأصوات)، يستطيع المتعلم أن ينهض بعده ممارسات تعلمية من قبيل: الفهم، التأويل، الخلق، المقارنة، المعالجة. وهذه الأنشطة، إذن، تحدث وتعزز انخراط المتعلمين بشكل كبير، وتدفعهم إلى الإقبال على تعلم نشيط جداً وعميق في الآن نفسه»³⁰. فمن الطبيعي جداً أن تساهم الخاصية التفاعلية لبعض المحتويات التي يتتيحها الوسط الرقمي، من قبيل النص المترابط أو المترعرع (Hypertexte)، والوسائل المتعددة، في تفعيل التعلم النشط (Apprentissage actif)، وذلك بدفع المتعلمين إلى الانخراط القوي في ممارساتهم التعليمية. وبعبارة أخرى، إن العدة البيادغوجية الرقمية تعزز الرغبة في المشاركة، وتخلق الحافزية الدافعية على التعلم، وتحث على التعلم بالبحث والاكتشاف، مما يجعلنا في قلب بيادغوجية نشيطة. لكن هذا التعلم النشط لا يمكن إجراؤه وتحقيقه إلا بواسطة أنشطة تضاعف من تحفيز وانخراط المتعلمين من خلال وضعيات تعلمية تعاونية ومشاركة.

لكن يجب أن نحدّر كثيراً عندما نكون بصدّد هذا التعلم النشط باستعمال الرقمي. «إذ يجب أن يتعلّق هذا التعلم بالانخراط الذهني والمعرفي للمتعلمين، وليس المشاركة الحركية فحسب، مثل النقر على الأزرار وتحريك الملفات على الشاشة وفتحها وإغلاقها. فمن الضروري، إذن، التأكّد من أن الأنشطة التعليمية المقترحة تحت على المعالجة الذهنية والمعرفية العميقّة لمحتوياتها»³¹.

لا يتوقف التجديد البيادغوجي الذي تمارسه التكنولوجيا الرقمية عند مستوى تفعيل المبادئ البيادغوجية المعاصرة، شأن التعلم الذاتي والتعلم الفعال والنشط، وإنما يمتد هذا التأثير إلى المعرفة المدرسية ذاتها.

4- تطوير التكنولوجيا الرقمية للمعرفة ولأنشطة المدرسة:

لا يقتصر تأثير الوسط الرقمي على الأدوات التي يستخدمها التلاميذ فحسب، بل يتعلّق الأمر بالمعلومات والمعرفة نفسها. «إن واقع «معرفة كل شيء» أو «تقريباً كل شيء»، الممكن لكل كائن إنساني قادر على القراءة، ومتصل بشبكة الأنترنت مجاناً وفي جميع الأوقات تقريباً، يجعلنا نطرح السؤال الآتي: هل سيؤدي هذا الواقع إلى تغيير وتعديل المهام والأنشطة المدرسية التي تسمح بالوصول إلى هذه المعرفة والتتمكن منها داخل المدرسة؟»³².

إن واقع الوصول إلى عدد غزير من المعطيات وغير متاهي، بسرعة فائقة وغير قابلة للقياس، يغير ويعدل بعمق من مهمة ونشاط البحث عن المعلومات. فقبل ثلاثين سنة، كان هذا النشاط يستغرق وقتاً طويلاً نسبياً، ومكلفاً من حيث الزمن. لذلك كان لدينا كل الاهتمام بمعرفة ما كنّا نبحث عنه، خوفاً من ضياع كثير من الوقت. فنظراً لأن

(29) التعليم والتعلم بعد وباء كورونا وتجديد البرامج البيادغوجي، أحمد أوزي، ضمن التعليم عن بعد: المفهوم، الأدوات والاستراتيجيات، مجلة علوم التربية، العدد 73، أكتوبر 2020، ص: 69.

(30) Apprendre avec le numérique, Franck Amadieu et André Tricot, p: 70.

(31) Ibid, p: 76.

(32) L'innovation pédagogique, André Tricot, p.120 :

الويب Web ومحركات البحث يسمحان لنا بالوصول إلى هذه المعلومات والمعرف بسرعة فائقة، فقد تقلص هذا الوقت الضائع وأختقى تقريباً. ونظراً لأن الجهد المبذول انخفض بشكل كبير أثناء البحث، فإننا يمكن أن نبحث عن معلومات، حتى وإن كنا لا نعرف جيداً عما نبحث عنه.

للمزيد الباحث عن المعلومات مضطراً إلى التعامل مع مشكلة الندرة والنقص، ولكن مع مشكلة الوفرة والغزارة. قد يبدو ظاهرياً أن هذا النشاط في البحث عن المعلومات والمعرف أصبح اعتمادياً ومتناهاً بشكل كبير، لكن، في الحقيقة، ليس بالضرورة في متناول الجميع. إذ إن خصوصيات الأنشطة المدرسية في البحث عن المعلومات والمعرف تتطلب مجهودات محددة. فعلى سبيل المثال، إن ضرورة التحقق من مصادر هذه المعلومات وأهمية هذا التتحقق يجعل من نشاط البحث عملية صعبة التصور والإنجاز. «بيتن ساوهوت (Sahaut 2014)»، في الاستطلاع الذي أجراه في صفوف ثمانمائة وخمسين شاباً تتراوح أعمارهم بين اثنى عشر وخمس عشرة سنة، أن مستعملمي ويكيبيديا Wikipédia يتتحققون من المصادر في إطار العمل الأكاديمي، ولكنهم يتخلصون من هذا العبء عند إجراء نشاط بحثي حر»³³.

تشكل قراءة النصوص في ويكيبيديا مثلاً مثيراً للاهتمام يفسر كيفية تعديل وتغيير نشاط تعلمى ما. إذ من المحتمل أن البشر لم يقرؤوا بالقدر الذي يقرؤون به اليوم. وفي الولايات المتحدة الأمريكية، على سبيل المثال، يقضى الراشدون في المتوسط أربع ساعات ونصف في القراءة يومياً، مقارنة مع متوسط القراءة، الذي كان ساعة واحدة وست وأربعين دقيقة قبل أربعين سنة الماضية. إن دخول وجود أجهزة الحاسوب في حياتنا، يعني أولاً وقبل كل شيء مزيداً من وقت القراءة. فقد أصبحت ويكيبيديا إحدى أكثر المواقع زيارة من بين عشرة مواقع أخرى، وهو الموقع الذي يحظى بغایة تربوية مثل³⁴.

إن ميزة مهمة تخصّ ويكيبيديا، وهي أن مؤلفي المقالات ليسوا عدديين فحسب، بل وغير معروفيين لدى القراء. كما أن، نظام الروابط النصية المتشرعة والمترابطة (النص المترابط أو المقترن) يسمح للقارئ بالضغط على كلمة ما، حتى يتمكن من بالانتقال في ظرف أصغر من الثانية إلى مقال آخر، بينما لم ينته بعد من قراءة المقال الأول. فما الذي تتطلبه عملية قراءة وفهم نص ما في ويكيبيديا؟ يجب أندرية طريكو قائلاً: «هذه، بلا شك، مهمة شاقة جداً، حيث يعتمد الفهم على قدرة القارئ على معالجة نموذج من مصادر متعددة، ولكن يعتمد، أيضاً، على قدرة القارئ على حسن تنبيه أهدافه من القراءة عندما يكون بصدده هذا النشاط، وأخيراً يعتمد على قدرة تقويم المعلومات والمعرف المعالجة، وتقويم مصداقيتها ونجاحتها. إنه، بالفعل، تغيير عميق حدث في أنشطة القراءة»³⁵.

إذا كانت مظاهر التجديد البيداغوجي بفضل التكنولوجيا الرقمية متعددة، فقد اضطررنا إلى الاقتصر على بعضها مما سمح به المقام، فإن هذه التكنولوجيا الرقمية قد أفرزت أيضاً مقاربة جديدة، وهي بيداغوجيا الفصل المعاكس التي تأسست على مبدأ وشعار «الدرس في البيت والتمارين في الفصل الدراسي». وعن ملامحها التجديدية، يقول أحمد أوزي: «والجدة في البيداغوجية المعاكسة، أنها قائمة في جزء كبير منها على التكنولوجيا، وهي اللغة التي يتحدثها جيل اليوم من المتعلمين. كما أنها بيداغوجية تختصر البيداغوجيات الحديثة والفعالة، مثل البيداغوجية الرقمية، والفارقية، والفعالة، والتعلم الذاتي، والتعلم بالمنظائر، والتعلم التعاوني، وغيرها. والقاسم المشترك بين هذه البيداغوجيات أنها تحمل المتعلم مسؤولية تعلمه»³⁶. وفي ما يأتي تفصيل في هذا التجديد البيداغوجي.

(33) Ibid,p.121 :

(34) Ibid, p.121 :

(35) L'innovation pédagogique, André Tricot, p.122 :

(36) التعليم والتعلم بعد وباء كورونا وتتجدد البرامج البيداغوجي، أحمد أوزي، ضمن التعليم عن بعد: المفهوم، الأدوات والاستراتيجيات، مرجع سابق، ص:

3- الفصل المعكوس (classe inversée)

بعد الفصل المعكوس من الأفكار البيداغوجية الحديثة جداً، حتى ولو كانت جذوره قديمة شيئاً ما. فال فكرة التي تقوم عليها هذه البيداغوجيا تبدو، ظاهرياً، بسيطة جداً، حيث «الدرس في البيت، والواجبات في الفصل الدراسي»³⁷. فالللاميد يعلمون، بداية، في البيت من خلال معالجة أنشطة تعليمية، من قبيل (دراسة مقطع فيديو لدائق معوددة، إجراء بحث وثائقي، استماع إلى عرض نظري ...). إن هذا الإنجاز ذات الطابع الاستعادي مخصص أساساً لاكتساب معرفة نظرية أو مفاهيمية. وعندما يأتي التلاميذ إلى القسم يمكنهم طرح الأسئلة بخصوص الأمور التي تتعذر عليهم فهمها. ويمكن للدرس، إنذاك، أن يقترح عليهم إجراء تطبيقات على المفاهيم النظرية التي تعلموها سابقاً، على سبيل المثال من خلال التمارين ودراسة الأمثلة. هكذا يتم قلب القسم، حيث كان يفترض في السيناريو البيداغوجي العادي أن تعالج المعرفة النظرية والمفاهيم في الفصل الدراسي، والأنشطة وتمارين التطبيق في البيت³⁸.

توافق هذه البيداغوجية الحديثة مع بعض مسلمات علم النفس التربوي، المتمثلة في أن تدريس وتعليم المتعلمين لا يعني إطلاقاً حصول التعلم لديهم تلقائياً. بل يجب أن يتحملوا مسؤولية تعلمهم بأنفسهم وأن ينهضوا بدور نشيط من أجل ذلك. وبالتالي يصبح دور المدرس هو خلق فرص التعلم للمتعلمين. إن هذا النزوع البيداغوجي التجديدي هو ما يمثل جوهر البيداغوجية المعكosaة. ويرى أوزي أن هذه البيداغوجيا المعكosaة تشجع على تحقيق المستويات العليا للتعلم. وهو التعلم «الذي يجعل المتعلم على وعي بأدوات تعلمه ومراقبة أدائه وإنجازه، والقدرة على ضبط طرائق تعلمه، إنه المينا - معرفة»³⁹. يتضح جلياً أنه في ضوء هذه المقاربة البيداغوجية يكون هناك استثمار أمثل لزمن التعلم، استثمار واع للزمن الحضوري وزمن التعليم عن بعد من خلال الاشتغال على قدرات عقلية ومهارات وكفايات بعينها خلال الزمنين التعلميين. وهو ما يتضح في قول أريان دومون ودينيس بيرثيوم: «إن في هذه البيداغوجية المستنيرة من الفصل المعكوس، سيكون قسم من المعرفة الذي يقوم على النقل والإلقاء جزئياً أو كلياً يتم خارج الفصل، وسيخصص الوقت المتاح في الفصل الدراسي للأنشطة التي ستسماح للتلاميذ بتطوير ممارساتهم وعملياتهم العقلية بالارتباط مع محتويات الدرس. إن العمليات العقلية مثل الحفظ والفهم سيتعمق تعبئتها وتفعيلها عن بعد (أي خارج الفصل الدراسي)، والعمليات الذهنية المركبة والمعقدة مثل التحليل والتركيب والتقويم والابتكار، سيتعمق استداؤها والتركيز عليها خلال الأنشطة التفاعلية داخل الفصل، وتحت إشراف الأستاذ»⁴⁰.

إن توسيع مفهوم الفصل الدراسي في إطار بيداغوجيا الفصل المعكوس رهنin بالأساس بالثورة التكنولوجية الرقمية التي أتاحت إمكانية الوصول إلى المعرفة بيسر كبير واستثمارها بنجاعة كبيرة. فيفضل هذه التكنولوجيا استعمال الفصل المعكوس بالمصادر الخارجية للمعرفة، وأعاد توزيع أدوار جديدة على مهام كل من المتعلم والمدرس. «وعدد إلى تحسين التعليم والتعلم من خلال استخدام التكنولوجيا والوسائل الرقمية»⁴¹. لقد استطاعت هذه البيداغوجية المعكosaة من تحريرنا من قيود المكان والزمان وإكراهاتهم، وأتاحت استثماراً جيداً لزمن التعلم.

(37) الفصل المقلوب بوابة إشراك المتعلمين وممارسة التعليم عن بعد، أحمد أوزي، منشورات مجلة علوم التربية، العدد 47، الطبعة الأولى، 2020، ص: 9.

(38) L'innovation pédagogique, André Tricot, p.98 :

(39) الفصل المقلوب بوابة إشراك المتعلمين وممارسة التعليم عن بعد، أحمد أوزي، مرجع سابق، ص: 34.

(40) LA pédagogie inversée, enseigner autrement dans la supérieur avec la classe inversée, Ariane Dumont et Berthiaume, De Boequet Supérieur, 1re édition, 2016, p: 9.

(41) Ibid, p: 43.

و قبل أن نتطرق إلى الوقوف على بعض مزايا الفصل المعكوس كما حدها بدقة كبيرة رائدا هذه البيداغوجية، نرى من المهم أن نشير إلى مسألة مهمة؛ تتعلق بتقييم هذه البيداغوجية و تحديد أثرها على الممارسة التعليمية.

3-1- تقييم بيداغوجية الفصل المعكوس:

لإبراز أثر هذه البيداغوجية ورصد ملامح الجدة فيها، نستعرض الدراسة التي أجراها جريمي ستراير (JermyStrayer) على فصلين دراسيين، أحدهما خضع لسيناريو بيداغوجي تقليدي، على حد تعبيرأندريله طريكو، والثاني لسيناريو بيداغوجي متمثل في الفصل المقلوب أو المعكوس⁴².

ففي الفصل المعكوس، استعان التلاميذ بنظام الحاسوب لمعالجة و دراسة مفاهيم الإحصائيات (موضوع الدراسة) في بيوبتهم. ثم ألمزوا، بعد ذلك، بإنجاز الأنشطة المتقدمة والمصممة بالحاسوب نفسه داخل الفصل، ولكن بمساعدة القرین أو الأستاذ⁴³.

خلال السيناريو البيداغوجي التقليدي، كان التلاميذ يحضورون درساً تقدم فيه هذه المفاهيم الإحصائية، بالإضافة إلى أمثلة تطبيقية وتوضيحية لهذه المفاهيم. وقد صممت هذه الدروس على أن تكون أكثر تفاعلاً، حيث يشجع الأستاذ التلاميذ ويحفزهم على طرح الأسئلة حول المفاهيم والأمثلة المقدمة. وفي كل درسين أو ثلاثة، يضطر التلاميذ إلى حل مسائل إحصائية في بيوبتهم.

«أظهرت النتائج أن التلاميذ رأوا في الفصل المعكوس أنه أكثر تجديداً، وأنه يتيح إمكانيات الابتكار والتعاون على نحو أكبر، ولكن أيضاً أقل توجيهها نحو المهام المطلوب إنجازها. فاللاميذ لا يعرفون إلا القليل مما يجب إنجازه، وبالتالي عليهم أن يكتفوا من مبادراتهم وأن يأخذوا المزيد منها ويضاعفوها. وفي نهاية التجربة بدا تلاميذ الفصل المعكوس أكثر انفتاحاً على التعاون»⁴⁴.

لقد فرضت هذه البيداغوجيا المعكosa نفسها بحدة في الأوساط التعليمية لما تتمتع به من مزايا، وهو ما نبه عليه غير باحث في حقل التربية، وإن بصيغة عامة ومجملة⁴⁵. غير أننا في هذا المبحث سنستعيد أهم مزايا هذا الفصل المعكوس كما وردت مفصّلة عند رائدي هذه البيداغوجية وهما جوناثان بيرجمان وأaron سامز

(Jonathan Bergman et Aaron Sams)

3-2- مزايا الفصل المعكوس:

لقد كان لزاماً على هذين المدرسين، وهما يقدمان تصورهما البيداغوجي الجديد المعتمد على التكنولوجيا الرقمية، أن يستعرضان بعضاً من مزاياه في سبيل الدفاع عنه والإقناع بفعاليته في الوسط التعليمي. لذلك أشاراً في مقدمة مؤلفهما إلى أن «مقارنة الفصل المعكوس تسمح بإقامة إطار يضمن للمتعلمين بتلقى تعليم تقريري وملائم حاجياتهم الفردية». لكن الكاتبين سيقفان على مزايا الفصل المعكوس بتفصيل كبير في الفصل الثالث من كتابهما الذائع الصيت «الفصل

(42) L'innovation pédagogique, André Tricot, p.107 :

(43) Ibid, p: 108.

(44) Ibid, p: 108.

(45) انظر على سبيل المثال: - مقال «الفصل المعكوس نحو بيداغوجيا متطورة ومبتكرة في عالم التدريس، رشيد ابن الطيب، ضمن مجلة علوم التربية، العدد 72، السنة 2020م، ص: 49.

- الفصل المقلوب، بوابة إشراك المتعلمين وممارسة التعليم عن بعد، أحمد أوزي، مرجع مذكور، ص: 22-21.

(46) La classe inversée, Jonathan Bergman et Aaron Sams, éditions Reynald Goultet, canada, 2014, p: 7.

- المعكوس»، وذلك بالإجابة عن هذا الإشكال «لماذا نبني مقاربة الفصل المعكوس؟»⁴⁷. فمن خلال هذا الفصل سيعمدان إلى تقديم أحوجية وافية، تمثل في جوهرها أهم المزايا التي توفرها هذه المقاربة البيداغوجيا المستحدثة. ونظراً لضيق المساحة الخطابية المتبقية من هذا المقال، سأستعيده بإيجاز شديد أهمها من خلال العناصر الآتية:
- إن البيداغوجية المعكosa تتحدث بنفس اللغة التي يتحدث بها المتعلمون اليوم.⁴⁸ ويقصد الكاتبان بهذا أن المتعلمين المعاصرين ترعرعوا في أحضان التكنولوجيا الرقمية وألفوا الموارد الرقمية. لذلك تراهم ينخرطون بفعالية كبيرة لما تنهض الأنشطة التعليمية على ما هو رقمي.
 - إنها تخدم التلاميذ المرهقين والمتعبين: فنظراً لانشغال المتعلمي اليوم بهوائيات متعددة لدرجة الإرهاق، فإنهم يتمنون المرونة التي يحظى بها الفصل المعكوس.⁴⁹
 - إنها تساعد التلاميذ الذين يعانون صعوبات في التعلم. يقول المؤلفان عندما «ندرس بالطريقة التقليدية فإن التلاميذ الذين يحظون بعاليتنا أكثر هم النجباء... ومنذ اعتماد البيداغوجية المعكosa، تغيرت أدوارنا. فصرنا نمضي معظم الدرس في التواصل مع المتعلمين الذين يواجهون صعوبات كبيرة في التعلم»⁵⁰.
 - إنها تضاعف من التفاعل القائم بين المتعلمين والمدرس من جهة، وبين المعلمين أنفسهم.⁵¹.
 - إنها تسمح ببيداغوجية فارقية حقيقة وبنقيرid التعليمات بشكل كبير جداً، كما تعمل على تغيير تدبير الفصل الدراسي.⁵².

تركيب:

عند ولوج الوسائل الرقمية إلى فضاء المدرسة، كانت ستبدو وكأنها وسائل بسيطة. لكنها، في الواقع، أكّرّت وألزمت المدرسين بتطوير ممارساتهم. إن تطور وسطاناً ومحيطنا التكنولوجي والمعلوماتي له تأثير كبير على الشكل الذي سيعلم به المدرّسون في المستقبل، ولو، بشكل خاص، تأثير على مادة التدريس، وعلى الكيفيات التي ينجز بها التلاميذ أنشطتهم وينفذون بها بعض المهام والأنشطة التعليمية. ومع ذلك، فإن التجديد البيداغوجي الناجم عن التكنولوجيا الرقمية هو أكثر بطالاً في منظومتنا التربوية التي عليها أن تسارع الخطى من أجل اللحاق بالمنظومات المتقدمة.

إن جوهر التجديد البيداغوجي بواسطة التكنولوجيا الرقمية، في حقيقة الأمر، هو تحرير المدرسين من قيود الزمن والمكان خلال عمليات إرساء التعليمات، ودفعهم إلى التفكير في أفضل استخدام ممكن لحضور التلاميذ في الفصل الدراسي، وفي أفضل تكامل ممكن بين العمل داخل الفصول الدراسية وخارجها. وهو ما تترجمه البيداغوجيا المعكosa أي الفصل المعكوس، والتي ما كان لها أن تجد موطن قدم داخل المنظومات التعليمية إلا بفضل هذه الثورة التكنولوجيا الرقمية.

لقد ساهمت التكنولوجيا الرقمية في إضفاء التجديد على الممارسات البيداغوجية داخل الفصول الدراسية، فأتأتاحت تحقيق الاستمرارية البيداغوجية في ظل الظروف التي تُعذر فيها مزاولة التعليم الحضوري. كما أثاحت تفعيل جملة من مبادئ البيداغوجيا المعاصرة كالتعلم الذاتي والتثبيط والفعال وتعزيز الاستقلالية في بناء المعرفة

(47) Ibid, p: 21.

(48) Ibid,p: 22.

(49) Ibid,p: 24.

(50) Ibid, p: 25.

(51) Ibid, p: 29.

(52) Ibid, p: 32.

المدرسية، فضلاً عن مساهمتها في الأخذ بعين الاعتبار إيقاعات التعلم المختلفة للمتعلمين، مما سمح بتقريب التعلمات وتسخير إجراء البياداغوجية الفارقية. لقد صار التعلم مبنياً، في ظلها، على الجهد الشخصي للمتعلم وفعاليته ونشاطه. كما اتخد مفهوم الفصل الدراسي، مع التكنولوجيا الرقمية، معنى أكثر اتساعاً، إذ دفعت هذه التكنولوجيا الرقمية بالتعلمات إلى تجاوز جدران الفصل الدراسي التقليدي، وخلقت فضاءات تعلمية خارج هذا الفصل، من أجل استثمار فعال وعقلاني لزمن التعلم. وهذا استأثر الفصل الدراسي، في إطار البياداغوجية المعاكسة، بتطوير العمليات العقلية المركبة والمعقدة، مثل التحليل والتركيب والتقويم، وأمّا العمليات العقلية مثل الحفظ والفهم فيتم شحذهما وتطويرهما عن بعد أي خارج الفصل الدراسي.

قائمة المراجع:

- باللغة العربية:

- 4 سيناريوهات للتعليم عن بعد، نماذج عملية وجاذبات تطبيقية، جان فرانسوا بارمنتي وكونتيان فيسان، ترجمة مصطفى حسني، مراجعة وتقديم أحمد أوزي، منشورات مجلة علوم التربية، العدد 48، الطبعة الأولى 2020م.
- التعليم والتعلم بعد وباء كورونا وتجديد البرادجم البياداغوجي، أحمد أوزي، ضمن التعليم عن بعد: المفهوم، الأدوات والاستراتيجيات، مجلة علوم التربية، العدد 73، أكتوبر 2020م.
- التعليم عن بعد: مفهومه، أدواته واستراتيجياته، دليل لصانعي السياسات في التعليم الأكاديمي والمهني والتكني، حمد الهمامي وحجازي إبراهيم، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، ضمن مجلة علوم التربية، العدد 73، أكتوبر 2020م.
- التعليم عن بعد ومصطلحات التعليم الإلكتروني، لي آيرزشلوسر ومايكل سيمونسن، ترجمة نبيل جاد عزمي، مكتبة بيروت، الطبعة الثانية.
- التعليم في عصر المعلومات، تجديد تربوي أم وهم بياداغوجي، عبد النبي رجوانى، منشورات الزمان، العدد 46، الدار البيضاء، 2005م.
- الفصل المعاكس نحو بياداغوجيا متطرفة ومبتكرة في عالم التدريس، رشيد ابن الطيبى، ضمن مجلة علوم التربية، العدد 72، السنة 2020م.
- الفصل المقلوب بوابة إشراك المتعلمين وممارسة التعليم عن بعد، أحمد أوزي، منشورات مجلة علوم التربية، العدد 47، الطبعة الأولى، 2020م.
- القانون الإطار 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، ص: 20-19.
- المدرسة ورهان التعلم الرقمي، يوسف خياط، ضمن التعليم عن بعد: المفهوم، الأدوات والاستراتيجيات، مجلة علوم التربية، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، الرباط، العدد 73، أكتوبر 2020.
- من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، رؤية استراتيجية للإصلاح: 2015 - 2030، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

-Apprendre avec le numérique, Franck Amadieu et André Tricot, éditions Retz, 2020.

- La classe inversée, Jonathan Bergman et Aaron Sams, éditions Reynald Goultet, canada, 2014.
 - L'innovation pédagogique, André Tricot, éditions Retz, 2017.
 - Les pédagogies de l'apprentissage, Marguerite Altet, Presses Universitaires de France, 3e édition, 2018.
 - La pédagogie inversée, enseigner autrement dans la supérieur avec la classe inversée, Ariane Dumont et Berthiaume, De Boequet Supérieur, 1re édition, 2016.

من أجل منظور جديد للتكوين

عبد الله أكلا

أستاذ بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين - طنجة

ملخص:

يشكل تكوين الموارد البشرية لمنظومة التربية والتكوين، أحد أهم مداخل تجويد المنظومة والرفع من مردوديتها وتحسين أدائها. إلا أن تحقيق هذه الأهداف يتطلب تطوير منظومة التكوين عبر اعتماد مقاربات تسخير ما يعرفه مجال التكوين نفسه من مستجدات، وفي هذا السياق طرحتنا في هذا المقال منظوراً جديداً للتكوين ويتعلق الأمر بالتكوين وفق المقاربة الادماجية المنسجمة مع توجهات الوزارة المتعلقة ببیداغوجیا الإدماج والمقاربة بالكافيات.

الكلمات المفتاح: منظومة تكوين الأطر التربوية والإدارية - المفهوم التقليدي للتكوين - المفهوم الادماجي للتكوين.

مقدمة:

عرفت منظومة تكوين الأطر التربوية والإدارية بالمغرب تطوراً ملحوظاً، وذلك في سياق الديناميات التي شهدتها المغرب خلال العقدين الأخيرين، أي منذ اعتماد الميثاق الوطني للتربية والتكوين¹. فالتحولات التي همت منظومة التكوين هذه استهدفت كل الجوانب المؤطرة للتكوين سواء تعلق الأمر بالجانب المؤسسي والتنظيمي أو ببرامج ومناهج التكوين أو بالحكامة التربوية، الخ.

وإذا كانت التجارب التكوينية السابقة سواء المتعلقة منها بالتكوين المستمر، قد مكنت من توفير عدد من الموارد البشرية التي تحملت مسؤوليات ومهام التربية والتعليم، وفق ما كان مسطراً على مستوى السياسات التكوينية والتعليمية بالمغرب، فإن اعتماد المغرب على مقاربات جديدة متسقة مع الإصلاحات الهيكلية لمنظومة التربية والتكوين، والمعبر عنها في الرؤية الإستراتيجية لإصلاح منظومة التربية والتكوين 2030-2015، تتطلب تحديث منظومة التكوين وتطويرها كي تتمكن من تحقيق أهداف الإصلاح.

فمن الناحية المبدئية لا ينكر أحد أهمية التكوين في إنجاح إصلاح منظومة التربية والتعليم، لكن هذا التكوين يجب أن يساري المقاربات الإصلاحية المعتمدة، بمعنى آخر يجب اعتماد منظور جديد للتكوين يرتكز على استحضار حاجيات المستهدفين واشراكهم في العملية التكوينية واعتماد مختلف الصيغ الحديثة للتكوين القادرة على إحداث التغيير المنشود في التربية والتعليم.. .

(1) فقد همت المواد 134/135/136 من الدعامة 13 المتعلقة بمحفظ الموارد البشرية واقتان تكوينها وتحسين ظروف عملها ومراجعة مقاييس التوظيف والتقييم والترقية، كل ما يتعلق بالتكوين الأساسي والمستمر. وهكذا أشارت المادة 133 إلى أن «تجديد المدرسة رهين بجودة عمل المدرسين وآخلاقهم والتزامهم، وبقصد بالجودة التكوين الأساسي الرفيع والتكوين المستمر الفعال والمستدام..». المرجع: المملكة المغربية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، 1999، ص.42-43.

ومن خلال هذا المقال سنحاول ابراز أهمية التكوين في اصلاح منظومة التربية (أولاً)، وسنعمل أيضاً على تسليط الضوء على المنظور الجديد للتكوين (ثانياً).

أولاً. مكانة التكوين في إصلاح منظومة التربية:

حدد القانون الإطار رقم 71.15 في مادته الثالثة مجموعة من الأهداف المراد تحقيقها لإصلاح منظومة التربية والتكوين، هذه الأهداف يصعب تحقيقها اذا لم يتم إرساء منظومة حديثة وفعالة لتكوين الموارد البشرية تكوبنا أساسياً ومستمراً كما نصت عليه المادة 93 من هذا القانون الإطار.² ذلك أن ممارسة التربية والتعليم في الوقت الحالي أصبح ينظر اليها كحربة تتطلب من ممتهنيها الخضوع لتكوين مهني أساسى ومستمر يمكن من اكتساب الكفايات المهنية الالزمة ومسايرة المستجدات التي يعرفها مجال التربية والتعليم، فضلاً عن اكتساب المعرف الصرورية ومعرفة الفعل ومعرفة الكينونة³، وذلك حتى تتمكن من تحديث منظومة التكوين.

وفي هذا السياق، نشير الى أن كل تحديث أو إصلاح في منظومة التربية والتعليم ينبع عنه تحغير ما، هذا التغيير يمكن أن يهم مستويات معينة، أهمها أربعة، وهي: تحسين الفاعلين، تغيير التمثيلات، تغيير الممارسات المهنية وتطوير مؤشرات جودة النظام التربوي التعليمي.⁴

المستوى الأول من التغيير يتعلق بتحسين الفاعلين، ويهدف إلى ضمان الانخراط المبدئي للفاعلين في التحديث أو الإصلاح، ويتتعلق الأمر أساساً بإفهمهم وتحسيسهم بموضوع التحديث أو الإصلاح، وتزويدهم بمختلف الحجج الكفيلة بإقناعهم وطمأنتهم، أخذًا بعين الاعتبار الأبعاد الثلاثة الآتية:

- أهمية الإصلاح: تبرز هذه الأهمية من خلال الإجابة على التساؤلات التالية: هل يعتبر الفاعلون بأن الإصلاح مهم للمنظومة التربوي؟ هل هو ضروري؟ هل هو مفيد؟ هل الوقت المختار للإصلاح مناسب له؟ هل تم إشراك الفاعلين في انجاز التشخيص؟ هل تم إخبارهم بشكل كاف بنتائج التشخيص؟ هل تم إشراكهم في التفكير في الخيارات البديلة؟
- مشروعية الإصلاح: وتنعرف على ذلك من خلال الإجابة على التساؤلات التالية: هل يقدر الفاعلون بأن الإصلاح ضروري ومحبوب؟ وبأنه يأتي إلى حد ما لمساعدتهم في حل المشاكل المتفاق بشأنها؟ ألا يؤدي هذا الإصلاح إلى الإضرار بمصالح فئة من الفاعلين؟ هل يحترم الإصلاح المكتسبات الاجتماعية؟ هل يتطابق وقيم المجتمع؟
- الطابع الواقعي للإصلاح: ويتم التعرف على ذلك من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية: هل يقدر الفاعلون بأن الإصلاح عملي؟ وهل يتسم بالواقعية أخذًا بعين المراقبة السياق والوسائل الموضوعة رهن إشارة الإصلاح؟

(2) ظهير شريف رقم 1.19.113 صادر في 9 غشت 2019 بتنفيذ القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي.

ج.ر. عدد 6805 بتاريخ 19 غشت 2019.

(3) Guy Delaire. Enseigner ou la dynamique d'une relation. Les éditions d'organisations. Paris. 1988. P.9.

(4) Former pour changer l'école, la formation des enseignants et des autres acteurs dans le cadre de la pédagogie de l'intégration. Jean-Calvin. B et autre, Pool d'experts en sciences de l'éducation, Organisation Internationale de la Francophonie. EDICEF.2008.

أما المستوى الثاني فيتعلق بتغيير تمثيلات الفاعلين، أي إخراج هذه التمثيلات من أجل انجاز التعديل الممكن. ذلك أن الانحراف المبدئي في التحديث لا يكفي، فمثلاً بالنسبة لمكون في مركز تكوين الأساتذة، يمكنه أن يكون من الناحية النظرية متفقاً على وضع المتعلم في قلب التعلمات، ولكنه على المستوى الفعلى يبقى مفتقداً بأن أحسن مكون في المركز هو الذي ينجز أحسن العروض. وأيضاً قد نجد أستاذًا في التعليم الإعدادي ينخرط مبدئياً في عملية القايص من التكرار، ولكن مع ذلك يبقى مفتقداً بأن أحسن أستاذ هو الأستاذ الصارم الذي يدخل في منح النقط ويسهم في رسوبي تلاميذ قد لا يستحقون ذلك.

لذلك فإن العمل على تطوير تمثيلات الفاعلين يعد من الأدوار الأساسية لتكوين الكفالة بتحقيق الانحراف العلمي للفاعلين. ولهذا الغرض يمكن اللجوء إلى العروض النظرية القصيرة شرط التركيز على افتقاء واستقراءات وأفكار الفاعلين المشاركون، لكن الوسيلة الفعلة لتحقيق هذا الغرض هو العمل بمجموعات وتبادل الممارسات وأنشطة الإنتاج التي تطور تدريجياً تمثيلات الفاعلين، لأنه في حضن الصراع السوسيومعرفي وفي سياق التفاعلات مع باقي الفاعلين تتتطور التمثيلات. إذن فالطريقة المثلثة لتطوير تمثيلات الفاعلين المشاركون هي إقحامهم في مهمة تخلص استقرارهم المعرفي وتقودهم إلى طرح أسئلة وتبادل المفاهيم (المعاني، الدلالات) التي يحملونها عن الأشياء. فالمكون يطرح مشكلة ويقترح إستراتيجية ووسائل حلها، وبالنسبة إلى المشاركون الذين يستغلون فرادي أو في ظل مجموعات صغيرة، فإنهم يقترحون الحلول ويقارنون بين النتائج المتحصلة ويجدون القواعد الجديدة التي يتوجب إتباعها وطرق جديدة يختبرون تطبيقها.

إذا كان التكوين يقوم بدور مهم في تغيير تمثيلات المدرسين، فإنه – عموماً – غير كافٍ لتحقيق ذلك بصورة مستدامة، إذ يجب إتمامه بتبادل الأفكار والتجارب، وبالأعمال الشخصية وبقراءات للنتائج الملاحظة وبزيارات للمصاححة والتتبع وتقديرات للأفعال المختلفة في أوقات مختلفة من التنفيذ. إذن عبر حزمة من الإجراءات يتم تغيير التمثيلات تدريجياً حيث يمكننا أن نتحدث حقيقة عن الانحراف.

أما المستوى الثالث فيتعلق بتغيير الممارسات المهنية، ذلك أنه في كثير من الأحيان يكون من السهل الحصول على تغيير سطحي وشكلي أو ما يمكن أن نسميه بتغيير الواجهة، إنه حال الأستاذة) الذي يدخل في مذكرته اليومية (جذاؤاته) مفهوم «الكافية» بدلاً «الهدف» من أجل إثارة الإعجاب أو من أجل الاستجابة لأوامر المفتش، ولكن هذا المدرس يستمر في ممارساته الإلتيا بالإسلوكيات ورود الأفعال نفسها تجاه المتعلمين، فمثلاً عندما ينظم العمل بالمجموعات، فإن التلاميذ الأكثر انحرافاً في التعليم الجماعي قبل التغيير هم من ينجز المهمة المقترحة على المجموعة.

إن هذه التغييرات هي تغييرات خاطئة، فهي تحمل مظهراً مشوهاً لأنها تعطي صورة وهمية للتغيير وتنبع بذلك إحداث التغيير الفعلي وتمكينه. هذا الأمر بالنسبة إلى بعض الفاعلين يشكل أيضاً إستراتيجية واعية حتى لا يحصل التغيير، وسواء أكان واعياً أم لا، فإن النتيجة هي نفسها: تغييرات الواجهة التي تكرس في الغالب وضع الالتباس. إذن هذا النوع من التغييرات لا تهمنا في النسق التربوي، بل بالعكس من ذلك، ما يهمنا هي التغييرات العميقية والمستدامة، إنها تلك التغييرات التي تدرج في إطار المدى البعيد، تلك التي تمس هابيتوس (L'habitus) المدرس

(5) التمثيلات هي التأويلات والتفسيرات والمعاني الشخصية التي يعطيها الفرد للعناصر المادية والرمزية للوضعيّة، والدلائل التي تنتجه، أي التعاريف الشخصية لأسباب المصادر أو المعطيات الخفية في علاقتها بالمعطيات الملاحظة أو المعترف بها كحقائق. حول مفهوم التمثيلات يمكن الرجوع إلى المرجع المهم التالي:

على حد تعبير ببير بورديو⁶. مع العلم أن الحصول على تغييرات تدرج في الزمن هي أكثر صعوبة وأطول مدة. وعموماً هناك مجموعة من الشروط المجتمعية الكفيلة بتحقيق تغيير في الممارسات وتدرج في إطار المدى الطويل، إذ يجب أن تكون:

- مسوقة بتغيير في تمثيلات الفاعلين المعندين، وأن تكون مسوقة بتكون خاص لكل الفاعلين المعندين،
- موضوع تتبع ومصاحبة صارمة طيلة فترة انجاز مشروع التغيير (من طرف الأطر والخبراء)،
- موضوع تقييم مستمر مت مركز على الضوابط الضرورية لديمومته.

إن النصوص التنظيمية والإجراءات المؤسساتية قد تضمن التغيير الذي يأتي من أعلى الهرم، ويمكنها أيضاً أن تساعد في تغيير البرامج، لكنها لا يمكن لها وحدتها أن تخلق التغيير، فقط يمكن أن تؤدي إلى تغيير في الواجهة وبالتالي تكرис اللاتغيير.

أما المستوى الرابع من التغيير، فيتعلق بتطوير جودة مؤشرات النظام التربوي، وذلك عبر التحقق مما إذا كانت المؤشرات تعكس ما كان منتظراً على مستوى النظام التربوي، أي التتحقق من أن الفعالية والعدالة والنجاعة قد تطورت فعلياً: هل أصبحت نتائج التلاميذ جيدة في شموليتها؟ هل تم التقليص من الفوارق بين النتائج المدرسية للمتعلمين؟ هل هناك تطور ملموس لعلمات المتعلمين الضعاف؟ هل أصبحت سلوكيات التلاميذ أكثر احتراماً لقيم المواطنة؟⁷ إنها إذن لحظة الحقيقة، فعلى هذا المستوى سنحدد ما إذا كان التغيير قد تم توجيهه الوجهة الصحيحة، فإذا كانت المؤشرات لم تتطور في الاتجاه الصحيح، فإنه يتوجب علينا أن نتساءل عن أسباب الفارق الملاحظ، هل أخطأنا في الأهداف؟ في الوسائل؟ في إستراتيجية التنفيذ؟ أم ماذا؟.

ثانياً. من أجل منظور جديد للتكون:

في ظل المنظور التقليدي للتكون، عندما نفك في تكوين الراشدين، وبصفة خاصة في ظل النسق المدرسي، نتصور عموماً مجموعة من الأشخاص في مكان ما بحضور مكون، هؤلاء الأشخاص تم استدعاؤهم في الغالب عبر رسائل صادرة عن الإداره، هذه الأخيرة تضع أهداف التكوين التي تم تحديدها مسبقاً. خلال التكوين يلجاً المكون إلى تقديم عروض متبوعة بنقاشات تتمحور حول أسئلة أجوبية. وخلال التكوين يتم اللجوء إلى عمل المجموعات (الورشات) وذلك لتكسر الخطاب الأحادي للمكون وجعل التكوين أكثر فعالية. بعض الوثائق يتم توزيعها على المشاركين قصد الاحتفاظ بها، وخلال نهاية التكوين يقوم المشاركون بملء استمرارات حول مدى أهمية كفاية التكوين ثم يعودون إلى

(6) بخصوص الترجمة العربية لمفردة الهابيتوس، أوردها الأستاذان عبدالجليل الكور و محمد بودودو في ترجمتها لكتاب بورديو Réponses

تحت تسمية السمت التي استعملها المسلمون في علم الفلك، وتعني كما يقول المترجمان الهيئة والمظهر وحسن الحال والطريق القوي. في حين ترجمها الأستاذ ميلود ظواهري في كتابه علم الاجتماع المعاصر 2012 الذي عرض فيه النظرية البنائية التكوينية لبير بورديو، تحت تسمية الاعتداد، في حين تعمد الأستاذ صلاح الدين لعربي الحفاظ على نفس الكلمة في أصلها اللاتي (الهابيتوس)، حيث يعتقد أن كل المصطلحات والألفاظ العربية عاجزة عن مطابقتها وعكس معناه ودلالته السوسيولوجية بشكل جيد ونقل المعنى. للمزيد يمكن الرجوع إلى مقالة الأستاذ صلاح الدين لعربي، مفهوم الهابيتوس

عند بير بورديو، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد 9، نوفمبر 2014، صص. 63-71.

(7) للمزيد حول هذا الموضوع يمكن الرجوع إلى الفصل الأول من المرجع التالي:

مقرات عملهم والاستمرار في ممارساتهم السابقة المعتادة. هذا هو الوصف الكاريكاتوري للنموذج المهني من التكوين، انه بكل بساطة هيمنة خطاب المكون.⁸

هذا المفهوم التقليدي للتقوين تم تغييره بالمفهوم الإدماجي الذي يتميز عنه من عدة جوانب، خلال الإعداد للتقوين، يتم إشراك الفاعلين أو عينة منهم وكذا محبيتهم في تحديد الخطوط العريضة للتقوين، فالتكوين مت Fletcher بشكل كلي مع حاجيات الميدان وحاجيات الأشخاص. ويتم تحديد الكفاية⁹ أو الكفايات الدقيقة التي يجب تنميتها لدى المشاركون بشكل واضح، ويجب أن يكون عددها محدوداً، هذه الكفايات يمكن تسميتها بالكفايات المهنية الأساسية للتقوين وهي محددة بشكل إجرائي، مثل: جعل المدرس كفيّاً من أجل وضع إجراء دعم بعد تقويم معياري.

هذا التصور يستجيب أساساً لضرورة تلبية الحاجيات الدقيقة خلال مدة زمنية محددة (يومان، ثلاثة أيام، أسبوع)، إنه حالة التقوين المستمر للمدرسين. أما خلال التقوين الأساس حيث نمتلك وقتاً أطول للتقوين، فيتم تنمية هذه الكفايات المهنية الأساسية بالموازاة مع كفايات أخرى أكثر عمومية.

وإذا كانت نقطة الانطلاق في كل تعلم هي وضعية مشكلة أو دراسة حالة، فإنه يجب أيضاً في التقوين الاعتماد على نفس نقطة الانطلاق هذه، فمثلاً في تقوين المفتشين بهدف جعلهم يكتسبون دور المصاحبة أكثر من دور المراقبة، فإننا ننطلق من تقارير لمفتشين ونطلب من المشاركون تحليل هذه التقارير وإيجاد مؤشرات (علامات) تظهر ما إذا كان المفتشون الذين حرروا هذه التقارير يشتغلون وفقاً لبراديغم المصاحبة أو طبقاً لبراديغم المصاحبة.

وفي تقوين المدرسين حول المقاربة بالكفايات، نقترح على المشاركون نماذج من جرائد القسم أو أوراق تحرير التلاميذ مصححة، ونطلب منهم بعد تحليل هذه النماذج تحديد ما إذا كان المدرسوون قد أدمجو مبادئ المقاربة بالكفايات أم لا. وفي هذه الحالة إذن لا يتم اللجوء إلى العروض التكوينية إلا استثناء. فالجزء الأكبر من التقوين يخصص للتعلمات عبر الاستغلال بمجموعات، إذ بواسطتها يمكن المشاركون من تملك مضمون التقوين وبالتالي القدرة على خلق إنتاجات فردية خلال أشغال الورشات الموجهة، ويتم تقييقها في حدود الإمكان وإرجاعها للأشخاص الذين أنتجوها.

وخلال التقوين أو عند نهايته، غالباً ما يطلب من المشاركون خلق منتوج مركب كحجّة على الكفاية التي اكتسبوها (الإدماج).

وإذا كان تقييم الرضا لا يزال يمارس في نهاية التقوين، فإننا نمارس على الخصوص ثلاثة أنواع من التقييمات: تقييم خلال سيرورة التقوين، وذلك بهدف ضبط التعلمات، وتقييم الكفايات المكتسبة عند نهاية التقوين، ثم تقييم عملية التحويل في الميدان (التطبيق)، بعد نهاية التقوين.

فالتكوين إذن لا يتوقف عند لحظة مغادرة المشاركون لقاعة التقوين، ولكن بالعكس من ذلك، فنحن لا يمكن أن نعدّ التقوين ناجحاً إلا إذا لاحظنا تغيراً ملحوظاً في ممارسات المشاركون خلال الأسبوع أو الأشهر التي تلي التقوين. ولعل أول مؤشر يمكن اعتماده في ذلك يحدد بالمرجع التالي: في أي وقت تم تنفيذ الكفايات المكتسبة خلال التقوين على

(8) -Former pour changer l'école, la formation des enseignants et des autres acteurs dans le cadre de la pédagogie de l'intégration.

(9) يعرف كزافييري روجيرز الكفاية بما يلي: «نقول عن شخص أنه كفي عندما يكون ممتلكاً لبعض المكتسبات (المعارف، معرفة الفعل، مساطر، موافق، الخ) وقدراً على تعبئتها بشكل ملموس في حل وضعية مشكلة معينة». المرجع:

أرض الواقع بشكل ملموس؟ ذلك أنه إذا لم يتم تنفيذها خلال ثلاثة أشهر من تاريخ التكوين على أبعد تقدير، يمكننا أن نصرح بأن التكوين قد أصبح جزئيا غير عملي، وأن الكفايات المكتسبة عمليا قد ضاعت. أما المؤشرات الأخرى فهي مرتبطة بدرجة وجودة التنفيذ.

إذن هذا المنظور الجديد للتقوين يندرج بشكل واضح في إطار مهنة التدريس بالمعنى الذي طرحته كل من (Perrenoud 1994)¹⁰ و (Tardif 1993)¹¹ و (Altet 1996)¹² و (Paquay 2000)¹³، والجدول التالي يحدد المبادئ المختلفة للتصور الذي نعطيه للتقوين المستمر:

المفهوم الإدماجي للتقوين	المفهوم التقليدي للتقوين	
تحديد الخطوط العريضة للتقوين انطلاقا من تحليل حاجيات المشاركين وسلطتهم الهرمية.	استدعاء المشاركين	النهييء
مفصلة التقوين حول كفاية أو كفايتين دقيقتين يجب تمتينهما.	مفصلة التقوين حول الأهداف.	الأهداف
الاشغال بالجماعات والورشات، اعتماد عروض قصيرة تحدد التعلمات المتعلقة بالوضعيات المشكلة.	العروض، تتبع النقاشات مع بعض أعمال المجموعات.	المنهجيات البيداغوجية
أنشطة الإدماج، ومن الأفضل أن تكون فردية، وذلك بهدف خلق منتوج مركب يبرز مدى التمكن من الكفاية المنشأة.	تمارين، تطبيقات في المجموعات، توزيع وثائق التقوين.	تطبيق ما تم تعلمه

(10) Tardif,M.(1993). «savoirs et savoirs d'expérience chez les enseignants de métier». In Hensler (Dir), La recherche en formation des maîtres, détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation? Sherbooke : éditions du CRP, pp. 53-86.

(11) Perrenoud,P.(1994). Le métier d'enseignant entre prolétarisation et professionalisation : deux modèles de changement. Le changement en éducation, Bellinzona, Société suisse de recherche en éducation, Ufficio studie ricerche, 29-44.

(12) Altet,M. (1996). «Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyse», in : Paquy.L, Altet.M, Charlier. E, Perrenoud. P, (éds), Former des enseignants professionnels. Louvain-la-Neuve : De Boeck Université, pp.27-39.

(13)Paquay,L.(2000). «Quand un stage vise la diffusion de dispositifs innovants et la professionalisation des enseignants...» in : Carlier. G, Renard. J-P, Paquay. L (éd.), La formation continue des enseignants. Enjeux, innovation, réflexivité. B ruxelles : De Boeck-University. 155-182.

<p>تقديم التكوين في لحظات مختلفة (قبل، خلال، في النهاية). تقديم بعد التكوين وذلك للوقوف على مدى تنزيل مكتسبات التكوين عبر ملاحظة تغير الممارسات في الميدان.</p>	<p>تقديم في نهاية التكوين عبر ملء استماره الرضي.</p>	<p>التقديم</p>
---	--	----------------

ونشير بهذا الصدد أنه لا يوجد مفهوم تقليدي صرف للتقويم ولا مفهوم إدماجي صرف، إذ أن بعض الممارسات تقارب من بعضها البعض داخل هذين المفهومين. لذلك ومن أجل ترسیخ الأفكار المتعلقة بهما سنحاول عبر هذا العمل التمييز بينهما.

فيما يتعلق بمكانة التكوين في تغيير مجال التربية، أي في إطار المفهوم الإدماجي للتقويم، فإن هذا الأخير يهتم في نفس الوقت بالمستوى الثاني (تغيير التمثلات) والداخل بين المستوى الأول والمستوى الثاني (الأخذ في الحسبان الحاجيات)، وبين المستوى الثاني والمستوى الثالث (تحويل الكفايات المكتسبة). فهي تتفصل إذن في نفس الآن حول التحسيس بالتغيير (ضد التيار) والتبني (مع التيار) كما تبرز الخطاطة التالية:



وفقاً لهذه الخطاطة فان المرور من المستوى الأول إلى المستوى الرابع أو العكس يشكل سيرورة مستمرة ومستدامة، خلال تشخيص النظام التربوي نتمكن من الحصول على معلومات جديدة تبني عليها فعل التكوين من أجل ضبط أو تغيير النظام.

وفيما يتعلق بالمناهج الفعالة للتقويم في إطار المفهوم الإدماجي، فإنه ومن خلال القراءة الأولية يمكننا أن نتصور أنه يكفي التمرس على المناهج الفعالة في التكوين من أجل التمكن من الحديث عن المفهوم الإدماجي للتقويم، ولكن في حقيقة الأمر هذا لا يكفي، إذ لابد من توجيه المشاركون نحو إنتاج شخصي معقد (مركب). وهذا ففي البيداغوجيات الحديثة تحدث عن وضع المتعلم في قلب التعلمات، وهذا يعني وضع المتعلمين في وضعيات مشكلة وتوجيههم نحو حلها. ففي المفهوم الإدماجي للتقويم، نشتغل على سيرورات التقويم بوضع المشاركون في قلب التعلمات، ونشتغل

أيضا على المنتوج حيث يجب على المتعلمين أن يعودوا منتوجا شخصيا يبعى الكفاية المراد اكتسابها. والجدول التالي يبرز الاختلافات بين المناهج المعتمدة في التكوين بمفهومه التقليدي والتكوين بمفهومه الإدماجي:

المنتج:	السيرة:	
نوع المنتوج المطلوب	الطرق البيداغوجية المعتمدة	
لا وجود لمنتج شخصي مركب مطلوب	طريق تقليدية	المفهوم التقليدي
لا وجود لمنتج شخصي مركب مطلوب	طريق فعالة	مفهوم البيداغوجيا الفعالة
منتج شخصي مركب مطلوب.	طريق فعالة	المفهوم الإدماجي

إن المفهوم الإدماجي للتقوين ليس حقيقة عالمية، ومع ذلك ففي عدد من الدول يشكل، بدون شك، الخيار الأمثل في الوقت الحالي. إنها في المقام الأول مسألة السياق التي جعلت منه في الغالب الصيغة الوحيدة الفعالة الممكنة مقارنة بالأنواع الأخرى من التقوين التي تتطور حاليا في عدة قطاعات وبصفة أساسية في المقاولات الخاصة، وذلك من قبيل التقوين حول منصب الشغل، التدريب عبر الدروس الخصوصية¹⁴، التقوين عن بعد. في قطاع التعليم هذه الأنواع الجديدة من التقوينات صعبة التطبيق لدى دول الجنوب بصفة خاصة.

فاللقوينات حول منصب الشغل هي مكلفة (باهضة الثمن) بالنسبة للأنظمة التربوية التي تعاني أصلا من فقدان مدرسين مؤهلين، ومع ذلك يمكننا أن نستوحي من هذه الممارسات بعض الطرق غير مكلفة، وذلك لأن نطلب مثلا من بعض المدرسين ذوي التجربة بتقوين زملائهم عبر مصاحبتهم في المهنة. أما التقوين عن بعد فهو صعب كذلك لأن طبيعة التقوين تتطلب حصة كبيرة من التبادلات وأيضا من الممارسة، ومع ذلك هناك مبادرات بهذا المعنى في كل من تونس والمغرب حيث إن بعض مجزوءات التحسيس بالمقاربة بالكيفيات الأساسية يتم تحقيقها عن بعد.

إنها في المقام الثاني مسألة سياسة التقوين، فالمسؤولون يمكنهم مثلا اختيار طرق اشتغال انطلاقا من باراديغム آخر، ذلك المتعلق بالاستقلال الذاتي: فعوض تحديد النتائج الدقيقة عبر التقوين، يمكنهم اختيار تقوين الفاعلين على مختلف الأشياء بطريقة منفتحة وتركمهم يأخذون ما يرون مناسبا من أجل تطوير ممارساتهم.

في هذه الطريقة الموجهة للتقوين، التغييرات تكون جد عشوائية وتترك لنقدير كل فاعل. إنه منظور يتم الدفاع عنه في الأنظمة التي لا تهتم بالموارد، ولكنها تهتم بمبدأ المردوية والدقة والصرامة، فكل فاعل يتعاقد مع الموارد التي توضع أمامه، والتقوين جزء منها. أما في المفهوم الإدماجي للتقوين، فإننا نبحث أساسا عن الروابط القوية بين سيرة التقوين والممارسات في الميدان، فنحن نعتبر أن الهدف الأساسي لكل تقوين هو إحداث تغييرات ملموسة في الميدان. إنها في المقام الثالث مسألة فرص، ففعل مفصلة التقوين حول كفاية أو كفايتين لا يصلح إلا في التقوين الذي يهم إطار مهنة المدرس، ومدير المدرسة، والمستشار التربوي والمفتش... إذ توجد تقوينات أكثر عمومية مثل التقوين الأساس للمدرسين. فإذا كانت هذه المبادئ تبقى صالحة في التقوين الأساس، خاصة فعل الانطلاق من وضعيات مشكلة من أجل التعلمات، وفعل استثمار وضعيات الإدماج، فإن التصور نفسه للتقوين الأساس الممتد على عدة سنوات يذهب أبعد من اكتساب الكيفيات المهنية الأساسية.

إلا أنه في ظل المنظور النسقي للمفهوم الإدماجي للتقوين، فإن التقوين لا يجب أن يبقى معزولاً عن المكونات الأخرى للمنهاج curriculum (البرامج، ممارسات القسم، الحوامل البيادغوجية، أساليب التقويم). ويجب أن يضع في الحسبان كل ما يتعلق بـ: الطرق التي تمكن التقوين من معالجة المشاكل المرتبطة بانخراط الفاعلين. الطرق التي تتيح للتقوين المساهمة في وضع المقاربة بالكفايات الأساسية في تعارض مع المقارب المتجاهلة. الطرق التي تمكن التقوين من جعل المشاركين فاعلين في تقوينهم. إن الجدوى العامة لهذا النوع من التقوين بالنسبة إلى الفاعلين تتمثل في طريقة تصور مهامهم.

ونشير في الأخير إلى أن المفهوم الإدماجي للتقوين يترجم عبر مختلف الطرق ومختلف المستويات: طريقة تصور تحليل حاجيات التقوين. المنظور الذي نعطيه للتقوين الكبار وخصوصياته. مختلف الصيغ التي نعطيها للتقوين ما: المكان (تقوين في قاعة، أو في مكان العمل)، أساليب التشبيط، الوسائل التقنية، وضمنها التقوين عن بعد باعتماد التكنولوجيات الحديثة للإعلام والتواصل (NTIC)، أو تكنولوجيا الإعلام والتواصل من أجل التربية (TICE). أخذًا بعين الاعتبار مختلف الطرق ومختلف المستويات، مع التركيز في كل مرة على تغييرات المنظور المراد ترسيخه.

خاتمة:

يعرف المغرب في الوقت الحالي دينامية كبيرة تستهدف تنزيل مقتضيات القانون الإطار رقم 51-17 المتعلق بالتربيه والتقوين والبحث العلمي، ويشكل محور تفعيل السياسات التكوينية الجديدة أحد مظاهر هذا التنزيل. فالهندسة التكوينية المقترنة من قبل الوزارة الوصية والمرتكزة أساساً على مبدأ فصل التقوين عن التوظيف، انبنت على جعل مسؤولية التقوين الأساس تتحمله كل من الجامعات في إطار ما يسمى بالإجازات المهنية للتربية، وذلك من أجل إكساب الطالب الكفايات النظرية الأساسية المتعلقة بمجال التربية والتعليم، في حين تتحمل المراكز الجهوية لمهن التربية والتقوين مهام إكساب (مشروع الأستاذ) الكفايات المهنية اللازمة لممارسة مهن التربية والتعليم.

أما على مستوى التقوين المستمر، فإن الدولة لازالت متغيرة في سياساتها، فمرسوم 2005 المتعلق بالتقوين المستمر ظل حبراً على ورق، كما أن الأكاديميات الجهوية للتربية والتقوين، والتي اسند إليها ظهير إحداثها القيام بهذا التقوين لفائدة الأطر العاملة بالأكاديمية، لم تتمكن بعد من انجاز تقوينات مستمرة فعالة ودائمة، فهناك نوع من الارتجلالية في هذا المجال.

وإذا كانت السياسات التكوينية الجديدة لا تزال في بداية إرساءها، فإن هناك عدداً من التحديات التي يتوجب على الوزارة الوصية مواجهتها، ولعل التحدي الأول يكمن في توفير الموارد البشرية اللازمة والمؤهلة لتقوين الطلبة في الإجازات المهنية للتربية، فكما هو معروف معظم أسانذة الكليات لا يتوفرون على كفايات تسمح لهم بالتقوين في هذا المجال، وذلك عكس المراكز الجهوية لمهن التربية والتقوين. أما التحدي الثاني فهو اعتماد المقارب الحديثة في مجال تقوين الأساتذة، ذلك أن الطرق التقليدية في التقوين لم تعد ذات أهمية كبيرة مع التطورات التي يعرفها عالم التربية. وعلى مستوى التقوين المستمر، فإن الأمر يقتضي اعتماد سياسة جديدة مرتكزة على إشراك الفاعلين ومستمرة في الزمن وقدرة على تغيير ممارسات الفاعلين في الميدان. فهل ستتمكن الوزارة الوصية من مواجهة هذه التحديات؟

المراجع:

مجلة علمية

الميثاق الوطني للتربية والتكوين، 1999.
ظهير شريف رقم 1.19.113 صادر في 9 غشت 2019 بتنفيذ القانون الاطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي. ج.ر. عدد 6805 بتاريخ 19 غشت 2019.

- Altet Marguerite (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Puf. Paris.
- Altet Marguerite (1996). «Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyse», in : Paquy.L, Altet.M, Charlier. E, Perrenoud. P, (éds), *Former des enseignants professionnels*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Université, Bruxelles .
- Dimitra Chatziangelaki (2011). *Représentations et stéréotypes des enseignants : un enjeu pour l'interculturel*. Editions Publibook. France.
- Guy Delaire(1988). *Enseigner ou la dynamique d'une relation*. Les éditions d'organisations. Paris.
- Jean-Calvin. B et autre (2008). *Former pour changer l'école, la formation des enseignants et des autres acteurs dans le cadre de la pédagogie de l'intégration*. Pool d'experts en sciences de l'éducation, Organisation Internationale de la Francophonie. ED-ICEF.2008.
- Paquay,L.(2000). «Quand un stage vise la diffusion de dispositifs innovants et la professionnalisation des enseignants...» in : Carlier. G, Renard. J-P, Paquay. L (éd.), *La formation continue des enseignants. Enjeux, innovation, réflexivité*. De Boeck-University. Bruxelles.
- Perrenoud,P.(1994). *Le métier d'enseignant entre prolétarisation et professionnalisation : deux modèles de changement. Le changement en éducation*, Bellinzona, Société suisse de recherche en éducation, Ufficio studie ricerche.
- Tardif,M.(1993). «savoirs et savoirs d'expérience chez les enseignants de métier». In Hensler (Dir), *La recherche en formation des maîtres, détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation?* Sherbooke : éditions du CRP, France.
- Xavier Roegiers (2004). *L'école et l'évaluation, Des situations pour évaluer les compétences des élèves*. De Boeck. Bruxelles.

البحث العملي-التدخلي في المجال التربوي بمنظومة التربية والتكوين المغربية. حدوده، معوقاته، وآفاقه. الجزء الثاني والأخير.

عزیز بوستا

أستاذ باحث شعبة علوم التربية بالمركز الحربي لمزن التربية والتكون بطنجة

يوسف العمار

أستاذ باحث بشعبة الفلسفة بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة عبد المالك السعدي

ملخص:

انصب الجزء الأول الذي نشر في العدد السابق من مجلة معارف تربوية على التأثير النظري العام لمقاربة تدبير البحث العملي-التدخلي في المنظومة التربوية المغربية، حيث قدمنا تعريفاً يميزه عن غيره من البحوث، ورصدنا سياق ظهوره. ثم انتقلنا بعد ذلك لوصف توطين هذا النوع من البحوث في منظومة التربية والتكون المغربية من خلال تتبع مسار مأسسته

فيما يلي الجزء الثاني من الدراسة، والذي ينصب على تحليل المعطيات المتعلقة بتجربة توطين البحث العلمي التدريسي في المنظومة التربوية المغربية، من خلال اتخاذ تجربة جهة طنجة-تطوان-الحسيمة نموذجاً لذلك. حيث نقف على الإنجازات ومواطن القوة في إرساء هذه المقاربة، ثم نرصد بعض العناصر التي من شأن تطويرها وتدارك أشكال النقص فيها أن يسمم في استثمار هذا النوع من البحوث في تجويد الممارسة التربوية عموماً.

III تقويم تجربة ”توطين“ البحث العلمي-التدخلي داخل المنظومة التربوية المغربية

ستقتصر في هذه الدراسة على تقييم تجربة جهة واحدة من الجهات الالثنى عشرة للمغرب، وهي المسمة بجهة طنجة-تطوان-الحسيمة، الواقعة في أقصى شمال المغرب، من خلال مختبرها الجهوى للبحث التربوي، ومركزها الجهوى لمهن التربية والتقويم؛ وذلك بسبب وجودنا بهذه الجهة من ناحية، واستغلالنا بالمؤسساتتين المذكورتين أعلاه، من ناحية أخرى¹. ثم إن تقويمنا لهذه التجربة ينصب على أهم العمليات التدبيرية التي أنجزت تفجلاً للبرامج الرسمية

(١) إن كان المختبر الجهوبي للبحث التربوي بهذه الجهة يشترك مع أمثله في باقي الجهات من حيث السياق القانوني لإرسانها كبنيات ضمن هيكلة الأكاديميات الجهوية للتربية والتكون، وحتى من حيث مقرات توطينها، إذ تم ذلك ضمن بنية إدارية أشمل هي المركز الجهوبي للتوثيق والتثبيط والإنتاج التربوي، فإنها تبأينت تبليغاً كبيراً في وجوه التنظيم من حيث عدد الأطر العاملة بها، وجانبها التعليمية ومسارتهم المهني، كما تبأينت في صيغة ومواعيد تنفيذ برامج العمل التي وضعها لتدير البحث التربوي العملي التدخلية. والأمر نفسه يصدق على وضعية البحث التربوي بالمراكم الجهوية لمهن التربية والتكون، ذلك أنه بالرغم من أن هذا المركز يخضع لنفس المراسيم القانونية التي تم بمحاجتها إحداث وتنظيم هذه المراكم، فإن تدبير البحث التربوي في كل منها يتميز باستقلاليته في اختيار مواضيع

في مجال تشجيع البحث التربوي، دون تناول القضايا النظرية والعملية والمنهجية التي طرحتها البحوث التي أُنجزت فعلاً.²

1- تجربة المختبر الجهوبي للبحث التربوي

لابد أن نسجل ملاحظة تبدو لنا أساسية في ما يتصل بأي محاولة لتقديم تجربة إرساء البحث العملي التدخلي بالمنظومة المغربية عموماً، وبأكاديمية «طنجة-تطوان-الحسيمة» على وجه الخصوص؛ ويتعلق الأمر بضرورة التمييز في برامج العمل التي انخرط في إنجازها المختبر الجهوبي للبحث التربوي بين مرحلتين: مرحلة تفعيل البرنامج الاستعجالي لإصلاح منظومة التربية والتكوين، و المرحلة التي تلت توقف تنفيذ ذاك البرنامج.

أ- مرحلة تنفيذ مشاريع البرنامج الاستعجالي لإصلاح منظومة التربية والتكوين(2009-2012):

مرحلة سريان تنفيذ مشاريع البرنامج الاستعجالي لإصلاح منظومة التربية والتكوين(2009-2012): استفادت هذه المرحلة من الدفعة التي أعطتها وزارة التربية الوطنية المغربية لبرامج إصلاح المنظومة التربوية على كافة الأصعدة. حيث تم تشكيل عدد من فرق البحث التي توزعت على مختلف الأقاليم بالجهة، و اشتمل أغلبها على أكثر من عضو واحد، كما غطت مواضيعها إشكالات متعددة في مجال التربية والتكوين، و تعلقت بالمجالات التي اعتبرت من قبل القيمين على الشأن التربوي مجالات ذات أولوية في البحث العملي التدخلي والتطويري، وهي مجالات المناهج والتكوين والحياة المدرسية والتقويم والإدارة المدرسية وتكنولوجيا الإعلام والاتصال.

يتجلّى تفعيل الطابع المؤسساتي للبحث التربوي في تحول المنظور الاستراتيجي للبحث المؤجّه أساسا نحو التدخل، وفي جملة النصوص التنظيمية التي باشر المسؤولون صياغتها وتقاسم مضمونها مع المعنيين، وفي توسيع نطاق البحث التربوي.

– تحول في المنظور الاستراتيجي للبحث التربوي

مثّلما يؤدي عدم الانتظام المؤسّساتي إلى هدر مجهودات الباحثين وعدم استثمار نتائج البحث على النحو الأفضل، فقد كان المعوّل أن يؤدي الانتظام المؤسّساتي إلى خلق فضاءات للفعل والتفاعل والتواصل بين الباحثين، فيتداولون فيما ينجزونه من أعمال، ويتبادلون الأفكار والتجارب، ويتقاسمون الأسئلة والقضايا التي لا يخلو منها أي بحث تربوي كيّفما كان، فبالأحرى البحث التربوي ذي الطابع العملي التدخلي، الذي هو في أصلّ من شئنه طرح لأسئلة حول بعد من أبعاد العملية التعليمية-التعلمية، وصياغة للمشكلات الملmosة التي تعترضها، واجتهد لاقتراح الحلول الكفيلة بتجاوزها.

(2) فكما سبقنا لاحقاً، عرفت تجربة توطين البحث العملي في المنظومة التربوية المغربية توقفاً مباغعاً نتيجة قرار ذي علاقة بالسياسة العامة، فلم تُستكمّل عمليات تدبير البحث المنجزة، وخاصة في ما يتعلق بمرحلة المصادقة العلمية والمؤسّساتية على صلاحيتها، وبالتالي وضعاها رهن إشارة الدارسين من أجل الإطلاع عليها، والوقوف على قضيتها وإشكالاتها النظرية والعملية والمنهجية. ومع أننا نعمل ضمن ببنيتي البحث موضوع الدراسة (المختبر الجهوبي للبحث التربوي والمركز الجهوبي لمهن التربية والتكوين لجهة طنجة-تطوان-الحسيمة)، فإننا، في غياب معطيات رسمية نهائية متحاذة للباحثين، قد اعتمدنا على ما نشير من وثائق ومعطيات لا تزال متوفّرة على الصفحة الرسمية للموقع الإلكتروني لوزارة التربية الوطنية والتعليم العالي والتكوين المهني والبحث العلمي، وعلى ما نشير حول إرساء وتطور المختبر الجهوبي للبحث التربوي ضمن مجلة البيداغوجي، التي تصدرها الأكاديمية الجهوية لمهن التربية والتكوين لجهة طنجة-تطوان-الحسيمة، ويمكن الإطلاع عليه على رابط بوابة المجلات العلمية بالمغرب على صفحة المعهد الغربي للإعلام العلمي والتقني. <http://revues.imist.ma/index.php?journal=lepedagogue&page=article&op=view&path%5B%5D=3954&path%5B%5D=2902>

ولا شك أن ثمة فرقاً واصحاً بين تصور البحث وممارسته من هذا المنظور المؤسساتي وبين تصور وممارسة تغلب عليهما سمات التشتت والفردية وقلة التواصل بين الباحثين. وذلك انطلاقاً من مُسلمة مفادها أن البحث في مجال التربية يخضع، بحكم كونه بحثاً علمياً، لمقتضيات البحث العلمي عموماً، ومن بينها ما يوصف بـ“الضوابط التنظيمية”， حيث يكون العمل العلمي عملاً مؤسسيًا يسري عليه ما يسري على باقي المؤسسات الاجتماعية من أعراف وقواعد ومعايير وقوانين وإكراهات. فيتأثر بخصوصية الجهاز الإداري، وتراتبية أسلكه، وضروب التوتر بين الاختصاصات والصلاحيات التي قد تختلف، وألوان الإكراهات التي تتضيّع على تدبيره، ناهيك عن الأبعاد السياسية والاقتصادية؛ كما يتأثر بالمناخ التواصلي السائد بين الفاعلين في هذا المجال، وبنمط نقل وتناقل المعرف والتجارب، والتداول بشأنها، خاصة إذا استحضرنا أن الأمر هنا يهم “معارف عاملة”， ناتجة عن التفكير في الممارسة العملية ومتوجهة إليها³.

إصدار النصوص التنظيمية:

وسعياً منها إلى تجسيد الطابع المؤسساتي للبحث العلمي التدخلي في مجال التربوي، عملت الوحدة المركزية للبحث التربوي على صياغة مجموعة من النصوص والوثائق التنظيمية، والدلائل والبطاقات التقنية التي من شأنها أن تشكل مرجعيات قانونية لممارسة البحث من جهة، وأدوات معايدة على تدبيره من جهة ثانية. ومن أهم هذه النصوص:

- مشروع الإطار التنظيمي للمختبرات الجهوية للبحث؛
- وثيقة مقتراحات بخصوص مواضيع البحوث التربوية حسب الأولوية؛
- الوثيقة المتعلقة بتحديد المصطلحات المتداولة في مجال البحث التربوي؛
- دليل فرق البحث التربوي الجهوية؛
- مشروع الوثيقة المرجعية المتعلقة بإصدار مجلة الباحث التربوي؛
- مشروع الوثائق المتعلقة بالضوابط المرجعية لاقتراح مشاريع البحث؛
- مشروع دفتر التحملات متعلق بلجنة تقويم مقتراحات مشاريع البحث.

وقد عملت الوحدة المركزية للبحث التربوي على تمكين كافة مختبرات البحث التربوي بالأكاديميات من هذه النصوص، كما جعلتها في متناول كافة المعنيين بها على صفحة موقعها على الإنترنيت، مفتوحة للاطلاع والتحميل.⁴

توسيع نطاق البحث التربوي

من الآثار الملحوظة التي كانت لإضفاء الطابع المؤسساتي على البحث التربوي العملي التدخلي ضمن بنية المختبرات الجهوية للبحث التربوي، توسيع نطاق البحث التربوي إن على صعيد الموضوعات المدروسة، أو على صعيد الفاعلين الممارسين لهذه البحوث. فقد أتاح التشديد على الحاجة إلى بحوث عملية تدخلية فرصَةً للممارسين

(3) Marie José Avenier, Christophe Schmitt (2005). La communication des savoirs actionnables à diverses communautés de praticiens: chainon souvent manquant dans la recherche, XIV^{ème} Conférence de Management Stratégique, Pays de Loire, Angers, 2005. <http://www.strategie-aims.com/>

(4) كان بإمكان المهنيين بالبحث التربوي الاطلاع على كل ما له علاقة بتدبير البحث التربوي بمنظومة التربية والتكتون المغربية على رابط الموقع الإلكتروني الذي أنشأته الوحدة المركزية للبحث التربوي: <http://www.recherchepedagogique.ma/>. لكن الرابط غير مفقط حالياً إثر توقف البرنامج الاستعجمالي، بل إن الوحدة نفسها اخترت حالياً من هيئة وزارة التربية الوطنية التعليم العالي والتكتون المهني والبحث العلمي. انظر هذه الهيئة على موقع الوزارة عبر الرابط التالي:

<http://www.men.gov.ma/Ar/Pages/organisation.aspx>

المواضيع في المؤسسات التعليمية والتكتينية من أطر التدريس والتكتين والتقييم التربوي والإدارة التربوية - لكي يجعلوا من عملهم اليومي موضوعاً للتفكير والبحث. وهكذا، تعزز صفت الباحثين في مجال التربية والتكتين بكفاءات أو «ملامح» (profiles) جديدة، حيث صارت تضم أساتذة من مختلف الأسلال التعليمية (الابتدائي والثانوي الجامعي)، ومكونين بمركز تكوين الأساتذة، ومقتشفين تربويين، وموجدين، وأطر الإدارية التربوية؛ وهذا خلافاً لما كان سائداً قبل إرساء هذه البنية، حيث كان الباحثون هم أساساً أساتذة التعليم العالي في إطار يتعلّق بالمسار المهني والعلمي الخاص بهم، أو الطلبة في إطار إعداد بحوث نهاية السنة التكتينية بمؤسسات تكوين أطر التربية والتكتين.

أكثر من ذلك، لعل من أبرز الآثار التي كانت للتأثير المؤسساتي لعمليات تدبير البحث التربوي تفضيل العمل ضمن مجموعات بحث أو فرق بحث كلما أمكن ذلك. وذلك سعياً إلى تجاوز الطابع الفردي للبحث التربوي الذي يكون في جل الأحوال عبارة عن اهتمام شخصي للباحث بموضوع من الموضوعات، أو عبارة عن عملية يتطلبها السياق الأكاديمي الذي يوجد فيه الباحث؛ فلا يكون استجابة لمتطلبات واقع ملموس ولا جواباً على إشكالات عملية تنتظر حلّ يأتي البحث لاقتراح خطط التدخل لتجاوزها. وهكذا، فتحت إمكانية مؤسساتية لتضافر جهود مختلف الفاعلين المتدخلين في العملية التعليمية التعليمية، بحيث يمكن لفريق مثلاً أن يضم أساتذة أو أكثر من مدارس ابتدائية أو ثانوية، وأساتذة باحثاً بمركز تكوين المدرسين أو من الجامعة ومدير المؤسسة والمفتش التربوي، والموجه، وممثلون عن الآباء، ويظل الباب مفتوحاً للفريق كي يضم إليه كل من يرى فائدته في تدخله من أجل العمل على فهم الظاهرة التربوية المدروسة والتدخل من أجل تغييرها إلى الأحسن. ولقد كان من المنتظر من هذا النمط من أنماط التدبير أن يكون بمثابة المرأة العاكسة لحقيقة الظاهرة التربوية التي يساهم في نشوئها وتطورها كل أولئك الفاعلين، كلُّ من زاوية نظره وتبعاً لمجال صلاحياته وكفاءاته.

بل لقد فتح هذا النمط من التدبير آفاقاً لمشاركة الجمعيات المهنية ومنظمات المجتمع المدني أيضاً في إنجاز بحوث عملية تدخلية تتصل على فهم وتغيير ظاهرة من الظواهر التي تهتم بها: مثل المنظمات التي تشغّل في محاربة العنف المدرسي، أو تعلم الفتيات بالمجال القروي، أو دعم المتعلمين المتعثرين، أو مساعدة التلاميذ المتفوقين الذين ينحدرون من أسر معسرة ماديّاً، أو الاهتمام بقضايا البيئة. علماً أن هذا الصنف من البحوث التي تتجزّأ عنها التنظيمات المذكورة لم تكن ملزمة بالعمل ضرورة تحت إشراف بنية المختبر الجهوّي للبحث التربوي، إنما في إطار علاقة دعم وتيسير من جانب المختبر (توزيع استمرارات على المعنيين، تسهيل إجراء لقاءات ومقابلات داخل المؤسسات، توفير فضاءات لتقاسم المعطيات حول سير البحث).

توفير سبل تداول نتائج البحث وتقاسمها: لقاءات وملتقيات وأدوات تواصل

وضع المختبر الجهوّي للبحث التربوي خطة تواصلية تقصد الوصول إلى أكبر عدد ممكّن من أطر المنظومة التعليمية، بهدف التحسين بدور البحث التربوي التدخلي في إصلاح منظومة التربية والتكتين، والتتبّيه على المكانة الحاسمة للأستاذ الممارس ولباقي الفاعلين والشركاء في تفعيله. فقدت لقاءات تواصلية مع الجمعيات المهنية التربوية ومع جمعيات المجتمع المدني الجهوّية المهمّة بالشأن التربوي، ومع مسؤولي وممثلي الأساتذة الباحثين بالمركز الجهوّي لمهن التربية والتكتين، ومع فرق البحث العاملة ضمن المختبر الجهوّي، ومع مسؤولي المدرسة العليا للأساتذة؛ مع الحرص على تكثيف المراسلات والاتصالات من أجل الانفتاح على مختلف الفاعلين والشركاء بالجهة.

أما بالنسبة إلى فرق البحث التي تشكلت، فقد كان التواصل معها مستمرا، إما حضوريا بمقر المختبر الجهوي للبحث التربوي، كلما كان حضور المعنيين متيسرا بحيث لا يؤثر على إنجاز مهامهم الأساسية في التدريس أو الإدارة التربوية أو التأطير التربوي؛ وإلا فإن التواصل يتم عن بعد عبر البريد الإلكتروني والهاتف لتبسيط الإنجاز ومدى تقدم البحث. بل اجتهد المختبر لإنشاء موقع إلكتروني تجريبي، ولتوظيف شبكة التواصل الاجتماعي (Facebook) بغية تغطية أوسع ما يمكن لمختلف الفاعلين ذوي الاهتمام بالبحث التربوي بالجهة.

وفي إطار مشاريع البرنامج الاستعجمالي الذي يهم تحسين اللغة البيداغوجية، وعلى إثر جملة من اللقاءات التي أشرف عليها الوحدة المركزية للبحث التربوي حول إرساء البحث التربوي في الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين من أجل التواصل المباشر مع الفاعلين التربويين، وضمان تعبيتهم من أجل الانخراط الإيجابي في تنزيل برامج الإصلاح، نظمت ملتقيين وطنيين للبحث التربوي: الأول في ماي 2010 تحت شعار «البحث التربوي دعامة أساسية للارتقاء بمنظومة التربية والتكوين»، استهدف أساسا تقديم الاستراتيجية الوطنية للنهوض بالبحث التربوي والمصادقة على برنامج العمل 2010-2012. وقد شارك في أشغاله رؤساء جامعات وخبراء وممثلون عن المنظمات الدولية للمساهمة في إغناء الاستراتيجية الوطنية في مجال البحث التربوي.

وفي السياق نفسه، تم تنظيم الملتقى الوطني الثاني تحت شعار «تطوير البحث التربوي دعامة أساسية لتجديد النموذج التربوي المغربي» (الرباط- دجنبر 2011). وقد استهدف الملتقى الثاني تقديم نتائج بحث الفرق الجهوية، وتقاسم التجارب الميدانية للبحث وتقييم حصيلة البحث السنوية على المستوى الوطني، وتمتين عمل فرق البحث التربوية والتعريف بإنجازاتها وتوفير مناسبات لاحتراك بالخبرات الوطنية والدولية في مجال البحث التربوي.

وعلى الصعيد الجهوبي، نظم المختبر الجهوي للبحث التربوي في 19 أكتوبر 2011 الملتقى الجهوي الأول للبحث التربوي تحت شعار «البحث التربوي دعامة لتجويد التعلمات داخل الفصل الدراسي»، انصببت على موضوعات التكوين والبحث التربوي، والمناهج والحياة المدرسية ثم تقنيات الإعلام والتواصل. شهدت تقديم عروض وقارير فرق البحث المشغلة بالمختبر؛ شارك فيه حوالي 100 إطار يمثلون أعضاء فرق البحث التربوي وبقى الفاعلين والمتدخلين في الشأن التربوي بالجهة. شكل الملتقى فرصة للاطلاع على واقع البحث التربوي في الجهة من خلال نتائج البحث، وتقاسم تجارب فرق البحث والوقف على الإكراهات والخروج بمقترنات حلول و-tonesيات لتطوير البحث التربوي بالجهة.

تكوين الباحثين

لا شك أن إنجاز البحث التربوي، مثله في ذلك مثل باقي البحوث، ينضبط بجملة من القواعد والشروط والإجراءات التي ينبغي للمنخرط فيه أن يتمكن منها، كي يحقق النجاعة المنتظرة أصلا من القيام به. هذا فضلا عن أن عزم القيمين على الشأن التربوي المغربي على تشجيع البحث العملية التحليلية والتطویرية، وبالنظر إلى جدّة هذا النوع من البحث من جهة ولخصوصيات الفاعلين فيه من جهة ثانية، فقد عملت الوحدة المركزية للبحث التربوي على تنظيم جامعتين اثننتين للبحث التربوي: الجامعة الصيفية الأولى للبحث التربوي تحت شعار «مقاربات ومناهج» (يوليوز 2010)؛ والجامعة الربيعية الثانية للبحث التربوي التي انعقدت تحت شعار: «التمكن من منهجية وأدوات البحث التربوي دعامة أساسية للارتقاء بمهام فرق البحث الجهوية» من 4 إلى 8 أبريل 2011. وقد أثمرتا خصوصا وضع برنامج لتكوين الفاعلين في منهجية البحث العملي التحليلي.

فعلا، وتفعيلاً لتوصيات هذه الجامعة الرباعية الثانية، أشرفـت الوحدة المركزية على تنظيم دورة تكوينية استهدفت ثلاثة مكونين رئيسيين من كل أكاديمية جهوية، على أن يقوم هؤلاء بنقل مضمون التكوين الذي استفادوا منه إلى أعضاء فرق البحث المنددرجة ضمن المختبرات الجهوية للبحث التربوي، من إطار التدريس والتقويم والإدارة والتأطير التربوي، وذلك في مصوغات ثلاث: مصوغة منهجية البحث، ومصوغة تطبيقات الإحصاء في مجال البحث التربوي، ومصوغة استثمار قواعد البيانات باستخدام برنامج معالجة المعطيات [SPSS]. لقد توخي هذا التكوين تقوية قدرات الباحثين الذين هم أساساً مدرسون أو مدربون أو مؤسّسات أو مفتّشون أو مكونون بمراكم تكوين الأطر التربوية، باعتبارهم يوجدون على تماس مباشر بواقع الممارسة التربوية، ومن شأن تقوية قدراتهم في إنجاز بحوث عملية تحليلية وتطوريّة أن يمكنهم من المساهمة في تفهم أفضل للمشكلات التي تعترض تلك الممارسة، وفي اقتراح الحلول الناجعة لها قصد تغييرها إلى الأفضل.

بـ- مرحلة ما بعد توقف البرنامج الاستعجالي: ركود واستئناف جديد

لقد أشرنا سابقاً إلى أن تقويم إرساء بنيات للبحث العملي التدخلي بمنظومة التربية والتقويم المغربية داخل الأكاديميات الجهوية للتربية والتقويم ينبغي أن يستحضر التطورات التي طرأت على تنفيذ مشاريع البرنامج الاستعجالي، خاصة توقف تنفيذ تلك المشاريع عام 2011 بقرار سياسي مباغٍ من لدن وزارة التربية الوطنية. وعليه، يصح وصف تطور تدبير البحث العملي خلال هذه المرحلة من خلال الوقوف على لحظتين: لحظة ركود تلت قرار توقف البرنامج الاستعجالي مباشرةً، ثم لحظة استئناف.

- ركود

في غياب الإطار المؤسسي الذي كان له الفضل أصلاً في إحداث بنية المختبر الجهوـي للبحث التربوي بالأكاديمية، فإن تدبير البحث التربوي دخل مرحلة جديدة تميّزت بنوع من الاستقرار غير الإيجابي -إن صح التعبير-، إذ هو في حقيقة الأمر توقف لدينامية كان يُنتظـر أن تتحقق أهدافـاً واعـدة، دون تقويمـها، دون إعداد بديل مؤسسي يضاهـيها على الأقل إن لم يكن أحسن منها⁽⁵⁾.

وفي ظل سياق من هذا القبيل، واصل المختبر الجهوـي العمل على مواكبة تشكيل فرق البحث التربوي وتتابع أعمالها وحفظ الاتصال بهاـ. لكن يبدو أن ذلك كان يتم في حدوده الدنيا بالنظر إلى توقف برنامج عمل عام تؤطره التوجهـات الوزارـية ذات الصلة، بحيث يقوم المختبر بدورـه الحقيقي كآلية لتنزيل ذلك البرنامج على الصعيد الجهوـي. وما يدل على ذلك أن لا واحد من البحوث العملية التي أُنجزـت حظـي بالمصادقة النهـائية، بل لم تجر أصلاً أي عملية تقويم مؤسسـانية للبحوث المقدـمة.

- استئناف جديد ونشأة أخرى

واصل المختبر الجهوـي للبحث التربوي بالأكاديمية الجهوية للتربية والتقويم لجهة طنجة-تطوان-الحسيمة عملـه من أجل تحقيق بعض من الأهداف التي أنشـئ لأجل تحقيقـها، انسجامـاً مع التوجهـات العامة لمنظومة التربية المغربية. وهـكذا، يمكن على وجه الخصوص إبرـاد إنجازـ بارز للمختبر تمـثل في استثمار اتفاقـية إطارـ قائمة بين الأكاديمـية

(5) بيد أن ما وقع فعلا هو أن الوزارة الوصـية وضعـت على صـفة موقعـها الإلكتروني إعلـاناً توجهـت من خـلالـه إلى كافة الباحـثـين كـي يرسلـوا إليها البحـوثـ التي ينـجزـونـهاـ، وخاصـةـ منهاـ تلكـ التي تـقـرـحـ حلـولاـ عمـلـيةـ لـمشـكلـاتـ المنـظـومةـ التـربـوـيةـ، وـحـجبـ الإـعلـانـ فيماـ بـعـدـ!

(6) البيـاغـوجـيـ، عـ1ـ، مـرجـعـ مـذـكورـ.

الجهوية للتربية والتكوين لجهة طنجة-تطوان-الحسيمة وبين جامعة عبد المالك السعدي بتطوان، وذلك من خلال إبرام اتفاقية للشراكة والتعاون بين والمختبر المغربي للبحث في علوم التربية (LAMARES) بالمدرسة العليا للأساندنة بمرتيل المنتسبة إلى جامعة عبد المالك السعدي، في شأن إصدار مجلة حملت اسم البيداغوجي. وقد كان من بين أهداف هذا الإصدار، كما ورد في افتتاحية عددها الأول: 1-»المساهمة في تطوير البحث البيداغوجي«، 2- تشجيع فرق ومختبرات البحث البيداغوجي على نشر نتائج أعمالهم«، 3-»اقتراح أجوبة أو، على الأقل، مناهج ومقاربات ومسالك بحث» حول المسائل المتصلة بال التربية والتعليم .7.

ويبدو أن مجلة البيداغوجي، التي صدر منها إلى حدود اليوم أربعة أعداد سنوية، تعبر عن مبادرة لتعزيز وتطوير ممارسة البحث التربوي، في انتظار أن يتم البث مؤسسيًا في مدى نجاعة العزم على إحداث بنيات إدارية لتدبير البحث التربوي ضمن الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين.

- تجربة المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين

في عام 2012، أُعيد تنظيم مراكز تكوين المدرسين، التي أطلق عليها اسم: «المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين»، نظرا لاختصاصها حاليا في تكوين الأطر الإدارية والتربوية لقطاع التعليم المدرسي بالمغرب، وقد أدرج ضمن مهامها القيام بالبحث العلمي التربوي، وملاءمتها مع أولويات قطاع التعليم المدرسي، واستثماره في الرفع من جودة تكوين الأسناندة وتأهيلهم، وأدمجت مجزوءات البحث العلمي-التدخلي ضمن عدد تكوين المدرسين وأطر الإدارة التربوية. ورغم التراكم الكمي لهذه البحوث التي ينجزها كل المستفيدين من التكوين بهذه المراكز، إلا أنها لم تلحظها من الاهتمام والتقدير ليتمكن اعتمادها كعينة صالحة لتقديم ولو جانب من تجربة «توطين» البحث العلمي-التدخلي داخل المنظومة التربوية المغربية، وذلك للأسباب الآتية:

- ضعف تكوين الأسناندة المكونين بهذه المراكز في مجال «البحث التربوي العلمي/التدخلي»، جعل جلهم يتجهون في تنزيل المجزوءة الخاصة بالبحث الإجرائي، كل حسب فهمه، وخلفياته الفكرية والبيداغوجية، وتجاربه البحثية الجامعية غالبا أكثر إلى تعليق كفة الجانب النظري على العملي؛ مما انعكس سلبا على جودة أغلب هذه البحوث.

- غياب التنسيق بين هذه المراكز ومديرية البحث التربوي بالوزارة، على مستوى بلورة خطط استراتيجية للبحث التربوي، وتقديم المنجز من البحوث، من جهة؛ ومن جهة أخرى، غياب التنسيق بين مراكز التكوين الجهوية وبين المختبرات الجهوية للبحث التربوي بخصوص البحوث المنجزة، إذ اقتصرت العلاقة بين بعض أسناندة المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين والمختبر الجهوي في تشكيل بعض الفرق العاملة على بحوث إجرائية مندرجة ضمن أعمال المختبر الجهوي، دون أن ترقى إلى تقييل المقتضيات المؤسساتية التي تضمنها المرسوم المحدث لنتائج المراكز.

- عدم استكمال هيكلة المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين يُعد حجر عثرة أمام تطور البحث التربوي والعلمي بها، بسبب غياب منصب «المدير المساعد المكلف بالبحث العلمي والتكوين المستمر» الذي نص عليه المرسوم المحدث لهذه المراكز⁸، مما جعل البعث العلمي/التربوي بها يتوارى إلى الصغرى الخلائقية في سلم أولويات إدارة هذه المراكز. ولا أدلى على ذلك من ضياع العديد من البحوث المنجزة من

(7) افتتاحية العدد الأول من مجلة البيداغوجي. مرجع مذكور.

(8) المرسوم المحدث للمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين؛ (رقم 2-11-672 الصادر في الجريدة الرسمية المغربية بتاريخ 23-12-2011)

- طرف طلبة هذه المراكز، وغياب أرشفة المتبقى منها؛ مما جعلنا – في هذه الورقة البحثية- نُحجم عن اعتمادها كعينة صالحة لنقويم هذه التجربة⁹.

نواقص ومكامن ضعف المشروع:

ما يُوْسَف له أن مشروعه ضخماً وواعداً كمشروع إرساء بنيات للبحث التربوي الموجّه أساساً نحو فهم الممارسات التربوية بمختلف أبعادها المتشعبة، بذلت فيه جهود بشرية كبيرة وتطلب تعبئة موارد مالية لا يُستهان بها، اعتبرته نواقص أثّرت سلباً في سيرورته ونتائجها؛ ويمكّنا تصنيف هذه النواقص إلى نوعين: نواقص جزئية متعلقة بتدبير المشروع (وهي معضلات ميكرو-إدارية)، ونواقص مرتبطة بضعف الرؤية الاستراتيجية الشمولية للمنظومة التربوية ككل (يمكّنا تسميتها بالمعضلات الماكرو-إدارية). وهما نوعان مرتبطان يؤثّر بعضهما في البعض الآخر، ويتأثّر به، كما يتضح أسفله.

أ- المعضلات الميكرو إدارية

وتشمل مجموعة من النواقص ونقاط الضعف الكامنة في تدبير هذا المشروع منذ انطلاقه سنة 2009 إلى اليوم، ونلخصها في النقاط التالية:

ضعف المشاركة الفعلية والفعالة لفاعلين المعنيين في الميدان في كافة مراحل بناء هذا المشروع، وذلك بالرغم من الجهد المبذول للتعبئة والتواصل مع الفئات العريضة من العاملين بالتعليم المدرسي. وحيث إن المبادرة إلى إنجاز بحوث ذات طابع تدخلي لتغيير الواقع يتطلب انخراطاً ذاتياً من لدن الفاعلين، فإن المذكرات الإدارية والموقع الإلكتروني الرسمي واللقاءات الموسمية وغير المنتظمة تظل في مجلّتها وسائل محدودة التأثير، فلا يمكن للمشروع من كسب التزام الفاعلين بالانخراط فيه.

محودية التكوين المستمر لأعضاء فرق البحث الذين تمكّنوا من الانخراط في المشروع. فلم تجر إلا دورة تكوينية واحدة في مصوغات منهجية البحث والإحصاء التربوي واستعمال برنام [SPSS] في معالجة المعطيات. وكما يمكن للدارس أن يلاحظ من الاطلاع على مضمون المصوغات أن الأمر لا يشكّل في الحقيقة إلا أرضية نظرية عامة، ولا تكفي بأي حال من الأحوال لمواكبة بحث كالبحث العملي التدخلي الذي هو بحث يائى استجابة لحاجة المعنيين إلى فهم ظاهرة تربوية محددة في المكان والزمان، وتتطلّب تدخلاً مباشراً وملموسًا.

عدم التنصيص على مهمة البحث التربوي لأغلب أطر التعليم المدرسي، ضمن مهامهم الرسمية المسطورة في القوانين المنظمة للمهنة، مما ينتج عنه عدم إدراج أعمال البحث التربوي التي قد يباشرها الأساتذة وأطر الإدارة التربوية مثلاً ضمن مقاييس التقويم والترقية المهنية بالتعليم المدرسي. فقد تلقى المهام دواعي جاذبيتها، بل تبدو في أحسن الأحوال ترفاً فكرياً أو تفضلاً من لدن البعض، وفي أسوأ الأحوال تبدو كعبءٍ يُضاف إلى الأعباء غير الخفيفة التي يتحملها مختلف الفاعلين في المنظومة التربوية.

(9) ومن المؤسف أن لا تلتقت لجان تفتيش وافتتاح مراكز التكوين، في زيارتها لها، إلى مدى اهتمام إدارات المراكز بالبحوث التربوية المنجزة بها، ولو من حيث تسجيلها وتوثيقها بالمكتبة، وتيسير تناولها للباحثين، حيث لا تهتم سوى بما يتعلق بالجوانب المالية والمادية والتقنية التي لا تلامس – رغم أهميتها الأكيدة- الهموم الفعلية للبحث العلمي والتربوي.

ضعف تمويل البحث العلمية، سواء أتعلق الأمر بوسائل العمل والتقليل، أم بتنظيم اللقاءات التنسيقية لبلورة مشكلات البحث ووضع خطط التدخل. وهي، كما هو معلوم في البحث ذات الهدف العلمي/التدخل، أمور لا ينبغي فيها الاكتفاء بالتطوع من جانب الباحثين والتعويل على النيات الحسنة والإرادات المجردة في التغيير.

ضعف التنسيق مع الجامعات التي لا تزال غالبية أبحاثها تتولى بمنهجية البحث الأساسي والأكاديمي، كما أنها هي نفسها تعاني مشاكل تنظيم وتمويل البحث العلمي.¹⁰

غسر تجاوز التراتبية الإدارية، رغم أن إرساء بنيات للبحث على الصعيد الجهوي كان متدرجا في سياق تفعيل مقتضيات اللامركزية، وجعل تدبير البحث أقرب إلى الفاعلين المباشرين في الميدان. ومع توقف البرنامج الاستعجمالي، تعرّت تصفيّة مشاريع البحث المقترحة من أجل المصادقة النهائية عليها.¹¹

بـ- المعضلات الماكرو إدارية

لا شك أن المشروع الذي نحن بصدده يُعتبر من المشاريع الواحدة والمنفتحة على التفكير النقدي والعلمي، كما ينفتح على البياداغوجيات الحديثة والمعاصرة التي تجعل التلميذ والمدرس والمشرف الإداري في قلب اهتماماتها، كفاعلين ومبدعين ومشاركين في صنع القرارات التي تنظم مجال عملهم اليومي وكذا التدابير الإجرائية التي يمارسونها على المستويين التعليميـالتعلمي والإداريـالتدبيري. ولعل مثل هؤلاء الفاعلين، تلاميذ وطلابا وأساتذة وإداريين، المنفتحين على التفكير العلمي والنقد، والمؤمنين بقيمة التدبير الشاركي الذي يجعل الجميع يتتحمل مسؤولياته في ظل استقلالية نسبية تمكّنهم من ممارسة مهامهم بقدر كبير من الحرية والمتاعة؛ مثل هؤلاء هم «الأرضية» الخصبة لنمو مثل هذا المشروع وخصوصيته، إضافةً لوجود مناخ إداري وتنظيمي محفز لموظفيه وكافة مرتفقيه، وثقافة تنويرية تستهدف بناء مواطنين مسؤولين منفتحين على حضارتهم المعاصرة بقدر تشبيثهم بأصالتهم وهويتهم. لعل هذا ما يجعلنا نقترح أن يبني مثل مشروعنا الواقع على أساس متينة، تتجاوز نقاط الضعف الآتية:

- 1 - إعادة النظر في المناهج الدراسية وفق فلسفة تربوية منسجمة مع مشروع تربوي مجتمعي، يتتجاوز منطق التوافقات التي غالبا ما تحكمها هواجس إيديولوجية وسياسية، بعيدة عن الغايات التي أقرتها الدولة – بأهم مكوناتهاـ في الميثاق الوطني للتربية والتّكوين؛ وكذلك مقتضيات المواثيق الدولية التي وافقت عليها أجهزة الدولة التشريعية.¹²
- 2 - ضعف ملحوظ في المؤسسة عموما، وعدم استمرارية المشاريع بنفس الوثيرة، نظرا لارتباطها بأشخاص ورؤى ضيقة، سواء أكانت حزبية أم شخصية، كما حصل مع السيد وزير التربية السابق محمد الوفا حينما

(10) لعل من بين المفارقات التي تستحق أن تكون بحد ذاتها موضوعا لدراسة مستقلة أن تختص كلية من الكليات المغربية بعلوم التربية ولا يكون لديها بحث الموجهة ضمنها أي دور ملحوظ في تنسيق هذا النوع من البحث والإشراف عليه وتقديم الخبرة الضرورية لإنجازه، أو إنشاء بنيات يمكن لأعضاء فرق البحث التربوي التي تشتمل بالمؤسسات التعليمية وبمؤسسات تكوين الأطر أن يواصلوا ضمنها تطوير بحوثهم وتوجيهها.

(11) ولعل هذا السبب الرئيس الذي جعلنا نقف على تحليل ونقد مضامين البحث العلمية التي أجزتها فرق بحث عديدة سواء بالمخابر الجهوي للبحث التربوي أو بالمركز الجهوي لمهن التربية والتّكوين لجهة طنجةـتطوانـالحسيمة؛ فهي، من الزاوية المؤسساتية، غير مكتملة طالما لم تُعَد اللجان المختصة التي أوكل إليها أمر المصادقة عليها وبالتالي جعلها في متناول باقي الباحثين والقراء من أجل الاستفادة منها والبناء عليها في أي عمل لاحق.

(12) بوسنا، عزيز؛ (2016) حوار حول الفلسفة والتربية ، أجرته ونشرته: مؤسسة «مومون بلا حدود للدراسات والأبحاث»، انظر الموقع الإلكتروني: <http://www.mominoun.com/articles>

ألغى "المخطط الاستعجالي" 13 فتعثرت كل المشاريع المرتبطة به، كما حصل لمشروع "توطين البحث العلمي/ الإجرائي بالمنظومة التربوية المغربية". ولعل هذا هو السبب الرئيسي للضعف الكبير في رسمة الجهود والخبرات السابقة، والاستفادة منها، والبناء عليها.

خاتمة

ومع الإقرار بأن تقويم تجربة توطين البحث التدريسي بالمنظومة التربوية المغربية يحتاج إلى أن يشمل مضممين البحث التي تم إنجازها ورصد أهم الثيمات التي انصب عليها والوقوف على أشكال تنفيذها، فلا بد من الإشارة بكل الاجتهادات والمبادرات المركزية والمحلية والجهوية التي بذلت من أجل بلورة معالم خطة للتدخل قصد حفظ جذوة مشروع لم يستند بعد إمكاناته، بل لا يزال يعوّل عليه للمساهمة في تطوير الممارسة المهنية وتحقيق النجاح المدرسي المأمول. فمن خلال تتبعنا المباشر لمختلف مراحل بناء هذا المشروع، يتبيّن لنا أن مشروع «توطين البحث العلمي- التدريسي داخل المنظومة التربوية المغربية»، رغم كل المجهودات التي بذلت لإنجاحه، لا زال يتعرّض تارة، وبينهما تارة... لأنّه لا يزال في طور البناء، ولم يكمل بعد عقده الأول، كما أنّ أغلب معوقاته آتية من المناخ التنظيمي السائد في منظومتنا التربوية التي يغلب عليها طابع التقليدية والبيروقراطية وضعف الحكامة الجيدة، شأنها في ذلك شأن أغلب المنظومات التربوية العربية. وأملنا كبير في أن يلتقي أصحاب القرار في هذه المنظومات إلى أهمية استنبات البحث العلمي التربوي داخل مدارسنا، ليتحول مدرسوها وطلبتها إلى باحثين فعالين ومبدعين.

مراجع بالعربية

- بوستا، عزيز؛ (2015)؛ الحكامة وتدبير التغيير بالمنظومة التربوية المغربية؛ مداخلة قدمت في "مناظرة: "السياسات التربوية وسؤال الحكومة"، الدورة السابعة من المناظرة الوطنية حول منظومة التربية والتكوين بطنجة يومي 7/6 أبريل 2015، نظمها "مركز الدراسات والأبحاث حول منظومة التربية والتكوين" بطنجة؛ المغرب. انظر الموقع الإلكتروني: <http://www.aziz-boussetta.com>
- بوستا، عزيز؛ (2016) حوار حول الفلسفة والتربية ، أجرته ونشرته: مؤسسة «مومنون بلا حدود للدراسات والأبحاث»، انظر الموقع الإلكتروني: <http://www.mominoun.com>
- بوسعيدي، رشيد وآخرون، (2012)، البحث الإجرائي، منشورات الوحدة المركزية لتكوين الأطر بوزارة التربية الوطنية بالمملكة المغربية، بدعم من الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (USAID)
- شفيفي، فؤاد. إرساء آليات البحث التربوي في منظومة التربية والتكوين، الوحدة المركزية للبحث التربوي.
- العماري، يوسف، (2011). "البحث التربوي بالمراكم الجهوية للتوثيق والتنشيط والإنتاج التربوي هو جس ومال"، نشر في جريدة الاتحاد الاشتراكي، العدد: 9739 بتاريخ 24-03-2011.
- العماري، يوسف، الفحصي، عبد اللطيف والمراغي، أحمد، (2014) "إضاءات حول البحث التربوي التدريسي"، البيداغوجي، الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة طنجة-تطوان-الحسيمة بالتعاون مع المختبر المغربي للبحث في علوم التربية بالمدرسة العليا للأستاذة (جامعة عبد المالك السعدي)-تطوان، العدد الأول، صص. 23-30.

(13) - بوستا، عزيز؛ (2015)؛ «الحكامة وتدبير التغيير بالمنظومة التربوية المغربية»؛ مداخلة قدمت في مناظرة: السياسات التربوية وسؤال الحكومة، الدورة السابعة من المناظرة الوطنية حول منظومة التربية والتكوين بطنجة يومي 7/6 أبريل 2015، نظمها مركز الدراسات والأبحاث حول منظومة التربية والتكوين بطنجة؛ المغرب. انظر الموقع الإلكتروني: www.aziz-boussetta.com

- العماري، يوسف، الفحصي، عبد اللطيف والمراغي، أحمد، (2015)، ”إضاءات على المشكلة في البحث العملي التدريسي“، البيداغوجي، العدد الثاني، الأكاديمية الجهوية للتربية والتكتون لجهة طنجة-تطوان-الحسيمة بالتعاون مع المختبر المغربي للبحث في علوم التربية بالمدرسة العليا للأستاذة (جامعة عبد المالك السعدي)-طنوان، صص. 13-18.
- <http://www.men.gov.ma/Ar/Pages/charterEF.aspx>
- المجلس الأعلى للتربية والتكتون، (1999)، الميثاق الوطني للتربية والتكتون، <http://www.men.gov.ma/Ar/Pages/charterEF.aspx>
- المجلس الأعلى للتربية والتكتون والبحث العلمي، تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكتون 2000-2000، المكتسبات والمعيقات والتحديات (التقرير التحليلي)، 2014.
- المجلس الأعلى للتربية والتكتون والبحث العلمي، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030، الرافة 14: النهوض بالبحث العلمي والتكنولوجيا والابتكار، صص. 42-45.
- المجلس الأعلى للتعليم، حالة منظومة التربية والتكتون وأفاقها، الجزء 2: التقرير التحليلي، 2008.
- وزارة التربية الوطنية المغربية. البرنامج الاستعجالي، البطاقة التقنية للمشروع 4-6: «تعزيز وتنمية البحث والتجديد التربوي».

مراجع بغير العربية

- ADELMAN, C. [1993]. «Kurt Lewin and the origins of Action-Research», in Educational Action-Research Revue, Vol. n°1, pp.7 – 24.
- AVENIER, Marie José, SCHMITT, Christophe (2005). La communication des savoirs actionnables à diverses communautés de praticiens: chainon souvent manquant dans la recherche, XIVième Conférence de Management Stratégique, Pays de Loire, Angers, 2005. <http://www.strategie-aims.com/>
- COGHLAN, David, BRYDON-MILLER, Mary (eds). (2014) The SAGE encyclopedia of action research, SAGE Publications, p. 15.
- MCNIFF, J. (2010) Action Research for Professional Development: Concise advice for new and experienced action researchers. Dorset: England.
- MEARD. Jacques, et BRUNO, Françoise, (2009) Les règles du métier dans la formation des enseignants débutants, Paris, Octares.

إحالات إلكترونية تم ولو جها أثناء إعداد هذه الورقة البحثية. (Webographie)

- <http://www.aziz-boussetta.com/>
- <http://www.men.gov.ma/Ar/Documents/projetloi711571150700.pdf>
- <http://www.men.gov.ma/Ar/Pages/charterEF.aspx>
- <http://www.men.gov.ma/Ar/Pages/organisation.aspx>
- <http://www.mominoun.com/articles/>
- http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/morocco_programme_urgence_najah_rapport_synthese.pdf
- <http://www.strategie-aims.com/>

مساهمة مادة الجغرافية في تنمية التربية العلمية لدى التلاميذ بالتعليم الثانوي التأهيلي

الغازي عقاوی ، بوعمامۃ شرعی ، حسناء الحنوط

أستاذة باحثون بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين طنجة-تطوان-الحسيمة

ملخص:

تشهد المجتمعات الإنسانية المعاصرة مع بداية الألفية الثالثة انفجاراً معرفياً، مدفوعاً بقوة صناعة المعرفة الذي تمضي عنه ثورة علمية وتكنولوجية، نتجت عنها العديد من التطورات السريعة المتلاحقة في شتى المجالات. ولكون ارتباط التنمية بالتعليم أصبح أمراً محتوماً، جاءت الرؤية الاستراتيجية 2030-2015 لإصلاح التعليم بالمغرب لتصحيح المسار. الشيء الذي دفع بالمسؤولين والمهتمين بالشأن التعليمي لعقد العديد من اللقاءات والورشات العلمية بغية إدماج التربية العلمية في المنظومة التربوية كضرورة فرضها اقتصاد السوق المغربي وال العالمي.

ويعتبر مكون الجغرافيا في التدريس من الحقول العلمية المهمة في هذا الشأن، إذ يستمد مشروعيته من منهجها الفكري المبني على ثلاثة ركائز أساسية: الملاحظة التحليلية واستكشاف الارتباطات والبحث عن الأسباب والمسببات، بالإضافة إلى كونها تستعير عدة مناهج أخرى من العلوم التجريبية والحقيقة بفعل ارتباطها بها. كما تعد علماً تركيبياً حيث تزاوج بين المجالين الطبيعي والبشري، وعلماً تطبيقياً لما تتيحه من تجديد في الأدوات، للتعامل مع المعطيات ومعاييرها ميدانياً وإعداداً للمبيانات والخرائط التقاعدية والساكنة للأنشطة الاجتماعية والاقتصادية والبيئية للمجتمعات.

يأتي هذا العمل كوقفة تشخيصية لواقع تدريس الجغرافيا بالمغرب، نسعى من خلاله قياس:

-أثر ومساهمة هذا المكون في التربية العلمية للتلاميذ الثانوي التأهيلي - مستوى جذع مشترك - علوم نموذج، وذلك من خلال تحليل المحتويات المعرفية للمادة والطرق المقترحة لتدريسيها؛

- مدى تحقق الوظيفة التربوية للمادة والمتمثلة في المباديء، والحقائق والمفاهيم التي تسهم الجغرافيا في تمريرها؛

- مدى تحقق تنمية الجوانب الفكرية والمدنية والاجتماعية للناشئة، لتكون على بينة من ميكانيزمات المجال الجغرافي ودور الإنسان كفاعل فيه.

وجاءت نتائج دراستنا هذه، لتؤكد على أهمية الجغرافيا في المساهمة إلى جانب المكونات التعليمية الأخرى في تزكية وبناء الثقافة العلمية لدى التلاميذ من خلال الجوانب التكوينية التي تتميّها، إلى جانب تطوير المهارات الالزمة

لبناء الرصيد المعرفي لديهم. غير أن نظرة التلاميذ إلى المادة تبقى رهينة الأستاذ والأساليب المعتمدة في تدريسها، بعيداً عن تداخل وتكامل المعارف المكتسبة في النسق التدريسي للمدرسة. وفي نفس الصدد يؤكد أستاذة المادة الممارسين، من خلال استقراء آرائهم ميدانياً، أن النقص في الأدوات والوسائل الديداكتيكية المعتمدة في التدريس، وكذا غياب المصاحبة والتكتونيات المستمرة، جعل آثار المادة ضعيفاً على المتعلم من حيث التفكير اللازم والقدرة على حل ما يواجهه من مشكلات في حياته اليومية.

الكلمات المفتاح : الجغرافيا - التربية العلمية - الثانوي التأهيلي - التنمية - المجال

مقدمة

راهنـت المدرسة المغربية على جـني ثـمارـ الجـهـودـ المـبذـولـةـ فـي إـعـادـ أـجيـالـ الـغـدـ الـقـادـرـينـ عـلـىـ الـانـخـراـطـ فـيـ التـنـمـيـةـ الـاـقـتصـادـيـ وـالـاجـتمـاعـيـ لـلـبـلـدـ، وـذـالـكـ مـنـ خـلـالـ اـلـاصـلـاحـاتـ التـرـبـوـيـةـ الـجـرـيـةـ الـتـيـ رـاـكـمـتـهـاـ، مـنـ صـدـورـ الـمـيثـاقـ الـوـطـنـيـ لـلـتـرـبـيـةـ وـالـتـكـوـينـ مـرـورـاـ بـالـمـخـطـطـ الـاسـتعـجـالـيـ وـصـوـلاـ إـلـىـ الرـؤـيـةـ الـاـسـترـاتـيـجـيـةـ 2030-2015ـ. حـيـثـ بـادـرـتـ الـجـهـاتـ الـمـسـؤـولـةـ إـلـىـ عـقـدـ لـقـاءـاتـ وـوـرـشـاتـ عـلـيـةـ وـتـشـاـورـيـةـ حـوـلـ السـبـيلـ الـكـفـيـلـةـ بـتـجـدـيدـ وـتـحـدـيـثـ مـخـرـجـاتـ وـآلـيـاتـ اـشـتـغـالـ الـمـدـرـسـةـ الـمـغـرـبـيـةـ. وـلـنـ يـتـأـتـيـ ذـلـكـ إـلـاـ مـنـ خـلـالـ التـأـسـيـسـ لـلـتـقـاـفـةـ وـالـتـرـبـيـةـ الـعـلـمـيـةـ فـيـ مـنـظـومـةـ الـتـعـلـيمـ، الـكـفـيـلـةـ بـتـشـجـيعـ عـمـلـيـةـ الـخـلـقـ وـالـابـتكـارـ لـدـىـ الـمـتـعـلـمـيـنـ؛ وـلـبـلـوـغـ هـذـاـ الـهـدـفـ كـانـ لـاـ بـدـ مـنـ اـعـتـمـادـ اـسـتـرـاتـيـجـيـةـ مـنـدـمـجـةـ، تـتـكـاثـفـ فـيـهاـ جـهـودـ جـمـيعـ الـفـاعـلـيـنـ وـالـمـتـدـخـلـيـنـ فـيـ الشـأنـ التـرـبـوـيـ، بـغـيـةـ الرـفـعـ مـنـ مـسـتـوىـ الـمـنـتـوـجـ التـرـبـوـيـ الـعـلـمـيـ باـعـتـارـهـ مـطـلـبـ اـجـتمـاعـيـ وـتـقـاـفـيـ وـاـقـتـصـاديـ. خـصـوصـاـ إـذـاـ عـلـمـنـاـ أـنـ التـوـجـهـ الـاـقـتصـادـيـ الـمـغـرـبـيـ الـحـالـيـ، اـنـفـقـحـ عـلـىـ الصـنـاعـاتـ الـرـائـدـةـ الـتـيـ كـانـتـ حـكـراـ عـلـىـ الدـوـلـ الـكـبـرـىـ، حـيـثـ تـمـ خـلـقـ مـجـالـاتـ وـأـقـطـابـ صـنـاعـيـةـ وـطـنـيـةـ، بـغـيـةـ تـحـسـينـ مـؤـشـراتـ اـقـصـادـ الـبـلـادـ. وـهـذـاـ يـفـرـضـ تـكـوـينـ يـدـ عـاـمـلـةـ مـؤـهـلـةـ وـمـسـلـحةـ بـالـتـقـاـفـةـ وـالـتـفـكـيرـ الـعـلـمـيـنـ، لـرـبـعـ رـهـانـ التـنـمـيـةـ الـبـشـرـيـةـ، وـتـطـوـيرـ الـبـحـثـ الـعـلـمـيـ وـالـتـقـنيـ وـالـابـتكـارـ. وـبـالـتـالـيـ الدـخـولـ فـيـ عـالـمـ الـمـعـرـفـةـ¹.

فـيـ هـذـاـ سـيـاقـ يـعـدـ مـكـونـ الجـغـرـافـيـاـ مـنـ الـحـقـولـ الـعـلـمـيـ الـمـهـمـةـ فـيـ هـذـاـ الشـأنـ، إـذـ يـسـتـمـدـ فـعـالـيـتـهـ الـعـلـمـيـ مـنـ منـهـجـهـ الـفـكـرـيـ الـمـبـنـيـ عـلـىـ ثـلـاثـ رـكـائـزـ أـسـاسـيـةـ: الـمـلـاحـظـةـ الـوـصـفـيـةـ التـحلـلـيـةـ وـاستـكـشـافـ الـاـرـتـبـاطـاتـ وـالـبـحـثـ عـنـ الـأـسـبـابـ وـالـمـسـبـباتـ، ثـمـ التـعـمـيـمـاتـ، كـماـ يـسـتـعـيـرـ عـدـةـ مـنـاهـجـ أـخـرىـ مـنـ الـعـلـمـ الـحـقـةـ بـفـعـلـ اـرـتـبـاطـهـ بـهـاـ.

كـماـ يـعـدـ عـلـمـاـ تـرـكـيـبـاـ حـيـثـ يـزاـوجـ بـيـنـ الـمـجـالـيـنـ الطـبـيـعـيـ وـالـبـشـرـيـ، وـعـلـمـاـ تـطـبـيـقـيـاـ لـمـاـ يـتـيـحـهـ مـنـ تـجـدـيدـ فـيـ الـأـدـوـاتـ، للـتـعـالـمـ مـعـ الـمـعـطـيـاتـ وـمـعـيـنـتـهاـ مـدـيـانـيـاـ وـإـعـادـ الـمـبـيـانـاتـ وـالـخـرـائـطـ الـتـفـاعـلـيـةـ...، نـقـلـ الـمـتـعـلـمـ إـلـىـ الـمـيـدانـ الـلـمـاـشـاـدـهـ... لـيـصـبـحـ عـلـمـاـ اـجـتمـاعـيـاـ مـنـ خـلـالـ تـقـسـيرـ الـرـوـابـطـ الـاـجـتمـاعـيـةـ وـغـيـرـهـاـ.

وـبـالـتـالـيـ فـتـدـرـيـسـ الجـغـرـافـيـاـ يـكتـسـيـ أـهـمـيـةـ بـالـغـةـ فـيـ التـكـوـينـ الـعـلـمـيـ وـالـفـكـرـيـ لـلـمـتـعـلـمـيـنـ، إـذـ أـنـ مـنـهـاجـ الـمـادـةـ قـدـ وـضـعـ أـهـدـافـ عـامـةـ لـتـدـرـيـسـهـاـ، بـحـيـثـ فـكـكـهـاـ إـلـىـ كـفـاـيـاتـ وـقـرـفـاتـ تـنـتـسـبـ مـعـ الـمـنـهـجـ الـعـلـمـيـ لـلـمـادـةـ، مـعـ اـقـتـراـحـ أـشـكـالـ الـعـلـمـ الـدـيـداـكـتـيـكـيـ الـتـيـ يـمـكـنـ الـاـعـتـمـادـ عـلـيـهـاـ لـلـوـصـولـ لـتـحـقـيقـ الـكـفـاـيـاتـ الـمـنـشـودـةـ كـأـهـدـافـ مـسـطـرـةـ.

وـعـمـومـاـ فـخـصـائـصـ النـمـوذـجـ الـدـيـداـكـتـيـكـيـ الـمـنـصـوصـ عـلـيـهـ فـيـ الـمـنـاهـجـ فـيـ تـدـرـيـسـ مـكـونـ الجـغـرـافـيـاـ يـنـصـ عـلـىـ الـتـرـمـيزـ حـوـلـ الـمـتـعـلـمـ، وـاقـتـصـارـ الـتـعـلـيمـ عـلـىـ خـلـقـ الـشـروـطـ الـعـلـائـيـةـ وـالـمـادـيـةـ الـضـرـورـيـةـ لـتـمـكـنـ الـمـتـعـلـمـيـنـ مـنـ

(1) نـشـرـةـ الـمـجـلـسـ الـأـعـلـىـ لـلـتـعـلـيمـ، 2009ـ. الـمـلـكـةـ الـمـغـرـبـيـةـ، العـدـدـ 5ـ فـيـرـاـئـرـ صـ3ـ.

التعلم الذاتي، عبر المناقشة العلمية المفتوحة، وعلى الإبداع وحل المشكلات². وتعتبر بيداغوجيا الوضعية المشكلة من الطرائق الناجحة والتي من شأنها تحقيق الأهداف المنشودة، وبالتالي أجرأة المقاربة بالكتابات. ترى إلى أي حد يساهم مكون الجغرافيا في تحقيق التربية العلمية وبناء التفكير العلمي والإبداعي والنقدi لدى المتعلم؟ وما مدى تحقيق الجانب الوظيفي للمادة من خلال المقاربة بالكتابات، في ظل اضطرابات الأجرأة الديداكتيكية التي أبانت عنها الدراسة الميدانية لمكون الجغرافيا؟

1- منهجية الدراسة:

لمقاربة هذه الإشكالية قمنا بالخطوات المنهجية التالية:

- ✓ العمل البيبليوغرافي، بالإطلالة والبحث عن كل ماهي علاقه بالموضوع من وثائق تربوية رسمية توجيهية ومدى تطبيقها لقضايا تدريس الجغرافيا وفق مدخل الكفايات، ثم الكتابات والمقالات العلمية التربوية التي عالجت مدخل الكفايات في ديداكتيك الجغرافيا.
- ✓ العمل الميداني من خلال جمع المعطيات باستعمال الاستمار، ثم الملاحظة الميدانية، إبان الإشراف على الأساتذة المتربين وتأثيرهم بالثانويات التطبيقية في مادة الجغرافيا. وذلك بالتركيز على مستوى جذع مشترك علوم، لمعرفة مدى مواكبة وتطبيق التجديد الذي جاءت به المقاربة اليداغوجية بالكتابات، وردود الأفعال بخصوص توظيفها بالثانويات التطبيقية.
- ✓ المقابلة الميدانية لمتعلمي جذع مشترك علوم مباشرة بالأقسام وطرح الأسئلة، وأخذ وجهة نظرهم.

2- عينة الدراسة ومميزاتها

ت تكون عينة الدراسة من مدرسي مادة التاريخ والجغرافيا بالتعليم الثانوي التأهيلي العمومي بجهة طنجة-تطوان-الحسيمة، بالمديريتين الإقليميتين: العرائش وطنجة أصيلة.

جدول رقم 1: توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصص

النسبة المئوية%	العدد	التخصص
71,4	20	التاريخ
28,6	8	الجغرافية
%100	28	المجموع

المصدر: بحث ميداني نونبر 2018

إن دراسة وتحليل واقع تدريس وتعلم الجغرافيا، كما تتم أجرأته داخل الفصول الدراسية، يعرف تحديات جمة تواجه المدرس أثناء القيام بفعل التدريس، ومن هذه التحديات ما هو مرتبt بالشخص إذا يتضح من خلال الجدول أعلاه أن نسبة 28,6% فقط من عينة الدراسة تخصص جغرافيا، في حين أن نسبة 71,4% تخصص تاريخ. وقد يظهر أثر ذلك على مستوى تدريس مادة الجغرافيا خصوصا إذا علمنا أن التخصص يبدأ منذ السنة الأولى بالجامعة، وبالتالي يتم القطع مع أحد التخصصين ما بعد نيل شهادة البكالوريا، فيطلب منهم تعليم أنشطة لا يعرفون عنها إلا معلومات جد محدودة. ومن شأن ذلك أن يحول دون تحقيق مقاصد هذا المكون أو ذاك، خصوصا على مستوى بناء التكوين والتفكير

(2) التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادتي التاريخ والجغرافيا بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، مديرية المناهج، 2007 . وزارة التربية الوطنية. المملكة المغربية، ص 34.

العلمي لدى المتعلمين، بشكل ينسجم مع التوجيهات التربوية الجديدة، لتحقيق الوظيفة التربوية للمادة والمتمثلة في التربية المجالية لمكون الجغرافيا. ناهيك عن أهميتها العلمية في التربية والتكتوين الفكري لمتعلم الثانوي التأهيلي» جذع مشترك علوم نموذجاً». وفي هذا السياق يتوافق تعريف «امحمد زكور» لديداكتيك الجغرافيا، بقوله إنه تفكير ديداكتيكي ينظر إلى الجغرافيا كمادة للتكتوين الفكري، وينطلق التفكير الديداكتيكي من معالجة الخطاب الجغرافي الذي يمتلك موضوعاً خاصاً به، يتمثل في المجال، مما يفرض منهجية تقوم على ثلاثة أنشطة فكرية (الوصف، التفسير، التعميم).³

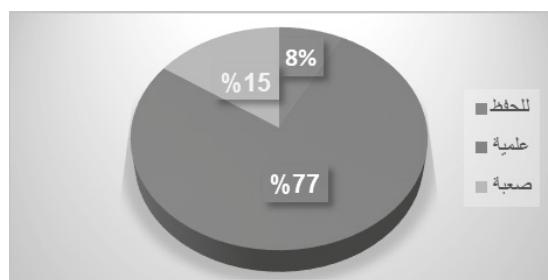
3- نتائج الدراسة الميدانية

قامت الدراسة بتشخيص واقع تدريس مكون الجغرافيا، استناداً إلى الدراسة الميدانية للمعنيين المباشرين، خاصة الأساتذة الذين يمثلون الفئة الأكثر احتكاكاً مع المتعلم الذي تضعه الوثائق التربوية الرسمية في قلب العملية التعليمية. وسنقوم بعرض النتائج المحصل عليها من خلال العناصر التالية:

1-1 نظرة المتعلم لمادة الجغرافيا:

يظهر أن مادة الجغرافيا حسب الأساتذة مادة زائدة في نظر المتعلمين، وصعبة لكثرة معلوماتها وأرقامها، وألوانها، وتطرح مشكلة صعوبة استذكارها. من هنا يتم الحكم على المادة بأنها تعاني التهميش في نظامنا التعليمي. لذا يجب إعطائها المكانة التي تستحقها، وجعلها مرغوبة من طرف المتعلمين والمدرسين على حد سواء وذلك بتقديم تعلمات في جغرافية مفتوحة، شيق، غنية، هادفة وعلمية.

ونظراً لمكانة وأهمية المتعلم في العملية التعليمية-التعلمية، وباعتباره طرفاً مهماً فيها قمنا بتوجيهه أسئلة خاصة ومركزة له، وذلك من خلال المقابلة الميدانية لأزيد من 100 تلميذ، داخل الأقسام بمؤسستين تعلميتين بمديرية العرائش، لمعرفة نظرتهم حول مكون الجغرافيا. واستناداً إلى منطقات البحث وأسئلته، استخلصنا الشكل التالي:



شكل رقم 1: نظرة المتعلم لمادة الجغرافيا

المصدر: بحث ميداني، نوفمبر 2018

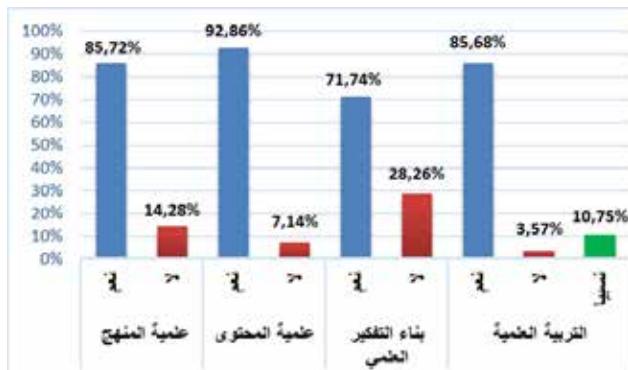
(3) ZGOR. Mohamed, 1990. Géographie et formation intellectuelle. Contribution à l'élaboration d'un modèle didactique et son application au niveau de l'évaluation de licenciés marocains au seuil de la profession d'enseignants. Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de docteur en sciences de l'éducation. ULB. Bruxelles.

من خلال (الشكل رقم 1)، يتضح أن متعلمي مستوى جذع مشترك علوم يعتبرون الجغرافية مادة علمية بنسبة 77%， أما الذين يعتبرونها مادة للحفظ فلا يمثلون سوى 8%， في حين أن نسبة 15% منهم تنظر للمادة على أنها صعبة، غالباً ما تقرن صعوبتها بكثره تردد الأرقام والإحصائيات التي تتطلب مجهوداً لاستيعابها، وتعدد واختلاف الأشكال الخرائطية والمبنية، التي تحتاج لمهارات الإنجاز ومنهجية علمية في قراءتها الوصفية والتحليلية.

2-1 بناء التفكير العلمي والتربية العلمية لدى المتعلمين

تساهم الجغرافيا إلى جانب باقي المواد الدراسية الأخرى، في بناء التفكير والتربية العلمية لدى المتعلمين، من خلال علمية المحتوى المعرفي الخاص الذي يتلاقي التلاميذ. وتظل مادة الجغرافيا من المواد التي توظف في تدريسيها وسائل ودعامتين ديداكتيكية متعددة، وأساليب وتقنيات متعددة للتعليم والتعلم (خرائط بأنواعها، صور، جداول إحصائية، رسوم بيانية، رحلات وخرجات تربوية...)، الشيء الذي يتطلب طريقة خاصة لتدريسيها، تراعي الإلمام والتمكن بمكونات الخطاب الجغرافي الذي يمتلك موضوعاً خاصاً به، يتمثل في المجال، مما يفرض منهجية تقوم على أنشطة فكرية، من بينها النهج الجغرافي الذي يشمل العمليات الفكرية التي يتم من خلالها معالجة الظواهر المجالية، والقائم على الوصف والتفسير والتعميم، المعتمد في بناء دروس مكون الجغرافيا، وتقديم المعرفة في نمط وظيفي على صورة مفاهيم متدرجة ومتراقبة، تغطي موضوعات مختلفة.

المنهج الجغرافي، ثم درجة مساهمتها في بناء التفكير العلمي للمتعلم خاصة ما يتعلق بتتميمية قدرتهم على الملاحظة، الشرح، البرهان، التقييم والابنكار.



شكل رقم 2: التربية العلمية وبناء التفكير العلمي لدى المتعلمين

المصدر: بحث ميداني، نوفمبر 2018

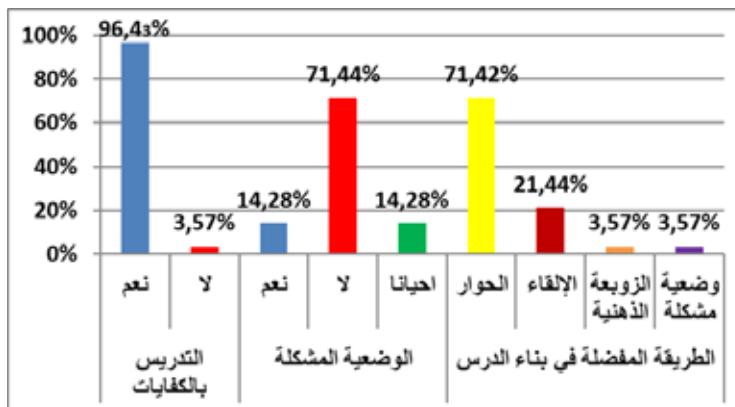
تسعى جميع العلوم إلى تحقيق مجموعة من الغايات النبيلة، ولعل أهمها المساهمة في بناء الفكر العلمي والنقدى الرزين لدى المتعلمين، فقد أثبتت الدراسة الميدانية (شكل 2)، على علمية محتوى مكون الجغرافيا بحسب 92,86% من عينة المبحوثين، كما صرحت ما نسبته 85,68% على أن مكون الجغرافيا يساهم في التربية العلمية للمتعلم، ويساهم أيضاً في بناء الفكر العلمي لديه بنسبة 71,74%. وأقرت نسبة 85,72% بعلمية المنهج الجغرافي ما يساعد على تحقيق البناء الفكري والتربية العلمية للمتعلمين.

وبناء على هذه المعطيات، يتبيّن أن نسبة مهمة من أساتذة المادة، على دراية بأهمية مكون الجغرافيا في إكساب المتعلمين الثقافة العلمية، ودوره في بناء تفكيرهم العلمي وكفاياتهم الأساسية، التي من شأنها أن تبني فيهم الحس الوطني، والقومي، والعالمي. كما يحتل هذا المكون مكانة بارزة في المناهج الدراسية، وذلك لما له من مفاهيم، واتجاهات، ومهارات، وأهداف تسهم في تربية النشاء، وربطهم ببيئتهم ومجتمعهم، ووطنهم وأمّتهم، تحقيقاً للجانب المعرفي والمهاري، وتنمية النواحي الفقالية، والاجتماعية، والشخصية للمتعلم لذلك فهو يعد من أهم العلوم الإنسانية، نظراً لأهميته في التنشئة والتوعية بخصائص سطح الأرض ومكوناته، وتنظيم الظواهر وعلاقتها، وكل ذلك يحتاج إلى مهارات وطرائق علمية في التفكير، وهذه من ضمن الأهداف التي تسعى العملية التربوية إلى تحقيقها.

3-3 وظيفة الجغرافيا وواقع تدریسها بالمؤسسات الثانوية:

أ- طرق التدريس

إن تبني مدخل الكفايات والقيم في المقاربة البيداغوجية والديداكتيكية المنصوص عليها من خلال المنهاج والوثائق التربوية، دفعنا للوقوف على واقع الحال داخل الفصول الدراسية، وذلك لتشخيص الممارسة التعليمية، ولمعرفة مدى ملاءمتها للنموذج الديداكتيكي المقترن، من خلال المبادئ والأسس النظرية، لأجرأة الفعل التعليمي وفق فلسفة التدريس بالمقاربة بالكفايات كما نصت على ذلك جميع الوثائق والتوجيهات الرسمية. وهذا ما أكدته نتائج البحث الميداني، حيث أقرت ما نسبته 96,43% من العينة المبحوثة بأنهم يدرسون مكون الجغرافيا باعتماد المقاربة بالكفايات. غير أن واقع الحال والممارسة الميدانية تبيّن أن هناك اضطرابات في أجرأة هذه المقاربة، فظاهرياً تبدو صحيحة، وواقعياً ما هي إلا استمرار في التدريس التقليدي، ما يجعل تحقيق الأهداف الوظيفية للمادة بعيدة المنال.



شكل رقم 3: طرق التدريس بالمؤسسات الثانوية بالجذع المشترك علوم

المصدر: بحث ميداني نوفمبر 2018

وباعتبار الوضعية المتشكلة أسلوباً يدرج بصورة حتمية كلاً من المدرس والمتعلم أمام مشكلة تعليمية تعلمية، تستوجب تفعيل التفكير بكل أنواعه، النظري، التطبيقي، النقدي، الإبداعي، المقارن، التحليلي، التركيبي، المنطقي والحدسي...، إذ أن الوضعية المشكلة مهما كانت درجة تعقيدها فإنها ستنادي تشغيل التفكير النظري،⁴ يدفع المتعلم إلى تحديد المشكلة، وجمع البيانات والمعلومات عنها، وجداولتها، بهدف التوصل إلى النتائج التي تساعده على وضع الحلول المناسبة للمشكلة. مما يساعد على بناء الأبعاد العقلية العلمية، والاجتماعية، والشخصية للمتعلمين، وهذا ما دفعنا في البحث الميداني، لطرح سؤال حول مدى اعتماد هذا الأسلوب في بناء الدروس. وقد صرحت ما نسبته 71,44% من الأساتذة المبحوثين في الجهة على عدم اعتماد الوضعية المشكلة، بينما صرحت نسبة 14,28% منهم باعتمادها ونفس النسبة أجابوا باستعمالها من حين لآخر. وفي هذا الاتجاه طرحتنا سؤالاً آخر حول الطريقة المفضلة في بناء الدرس، والتي تعتمد على الحوار، أو الزوبعة الذهنية، أو الوضعية المشكلة، أو الإلقاء، وذلك لقياس مدى ملامسة أدبيات التدريس بالكيفيات، غير أن البحث أبان على سيادة الحوار والإلقاء بنسب على التوالي 71,42%، 21,44%， أما الوضعية المشكلة والزوبعة الذهنية فحضرت بما كان ضعيفاً ومتداولاً ولا يمثلان سوى 3,57% لكل منها.

إن تبني المقاربة بالكيفيات في مكون الجغرافيا، يعني بناء وضعيات تعلمية، يكون فيها المتعلم أمام وضعية المتعلم الباحث المبتدئ، بحيث يستقر موارده التي ما هي إلا معطيات طبيعية وبشرية واقتصادية والتي يمتلكها في حدود مستوى الدراسي، وغالباً ما تدور حول مفاهيم التضاريس والمناخ، والتربة، وإشكالية التهيئة، والسياحة، وغيرها....، والتي تضع المتعلم في وضعية فلقة إزاء فضاءات جغرافية طبيعية وبشرية توحى له بفرضيات تستوجب أجوبته، وبالتالي المساعدة في ترسیخ المنهج العلمي، والتفكير العلمي الوظيفي. وبالمقابل يكون المدرس ملزماً بإدراك السياق السوسيو اقتصادي والدياكتيكي، الذي ي مليء الانتقال من مدخل الأهداف إلى مدخل الكيفيات حتى يعطي للجغرافيا بعدها وظيفياً.

واعتباراً لكون الوضعية المشكلة أداة ديداكتيكية فعالة في تجاوز العوائق من طرف المتعلمين⁵، من خلال رصد تمثاليهم، وتحديد الهوة بينها وبين المعرفة الصحيحة، فإن الكشف عن العوائق الحاسمة التي تتضمنها، يعد بمثابة إحدى محطات هذه الاستراتيجية وأكثر مراحلها صعوبة⁶. وللإشارة فالكيفية توظف في علوم التربية للدلالة على قدرة المتعلم على تعبئة الموارد المعرفية والمهارية والقيمية لمواجهة وضعيات محددة بشكل ملائم وفعال⁷. والكيفية سيرورة إدماج المعارف والمهارات والموافق، للإجابة عن إكراهات وضعية تعلمية بشكل مناسب⁸، إنها نظام من المعارف المفاهيمية والاجرائية المنظمة، تجعل الفرد فاعلاً إزاء وضعيات محددة. فالوضعية المشكلة لا تكتن وظيفتها في وضع المتعلم أمام وضعيات يستحيل حلها، وإنما الغرض من ذلك شد انتباذه وتركيزه إلى واقعه المحلي الملموس، في أفق إعطاء معنى للتعلمات تنزيلاً وتجسيداً لوظيفية التعلم.

(4) عبد الكريم غريب، وأخرون 2017. الكيفيات من التصورات إلى الممارسات التطبيقية، منشورات عالم التربية، ص 53-52.

(5) د. البرجاوي مولاي المصطفى، 2017. ديداكتيك الجغرافيا، مقاربات تصصيلية ومقتضيات وظيفية، سلسلة المناهل الدار العالمية للكتاب، الدار البيضاء الطبعة الأولى. ص 139.

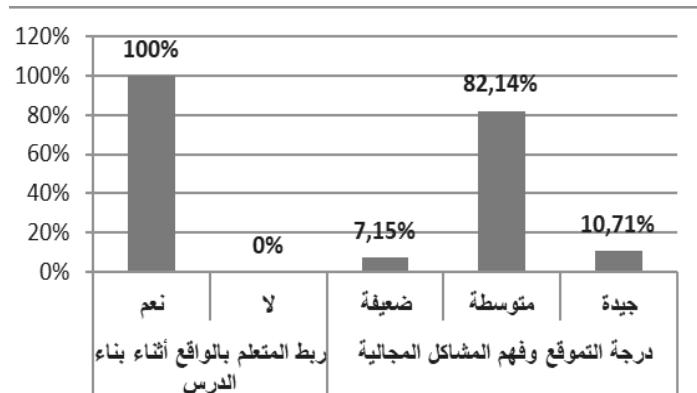
(6) محمد الفتى، مارس 2003. الوضعية-المشكلة منطلقات في البناء، مجلة علوم التربية، العدد 24، ص 126.

(7) P. Guillet, 1994. Construire la formation : Outils pour les enseignants et les formateurs. Edition E.S.F.Paris.

(8) عمر بيشو، 2010. ديداكتيك الكيفيات والإدماج، الطبعة الأولى ص 43.

بـ- درجة حضور الجانب الوظيفي للجغرافيا

سعيا وراء تكيف المتعلم مع محطيه، وإعداده وتأهيله للواقع العملي في إطار فلسفة بيداغوجيا الكفايات، ونظرا لارتباط الجغرافيا بالواقع المعيش للمتعلم فينبغي ربط هذا الأخير أثناء بناء التعلمات بأمثلة من واقعه وبقضاياه المجتمعية والبيئية والطبيعية: كنوع التربة في علاقتها مع نوع الزراعة، أو في علاقتها مع التعرية على سبيل المثال...، فالباحث الميداني أوضح أن نسبة 100% من الأساتذة يعملون جاهدين بربط المتعلم بالمجال تحقيقاً لوظيفية المادة. غير أن النتيجة المرجوة من هذا الربط تبقى بعيدة المنال، بحيث إن الأساتذة صرحوا أن نسبة 82,14% من المتعلمين ليست لهم القدرة على استيعاب المشاكل المجالية، وكذا القدرة على التموضع في المجال فقط بدرجة متوسطة، في حين نسبة 10,71% فقط من المتعلمين الذين لهم القدرة على التموضع في المجال، واستيعاب المشاكل المجالية بشكل جيد، في حين نسبة 15,7% من التلاميذ لها قدرة ضعيفة في ذلك، كما يوضح (الشكل رقم 4).

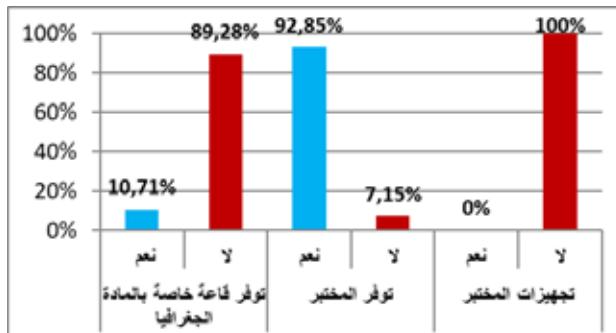


شكل رقم 4: القدرة على التموضع واستيعاب المتعلم للمشاكل المجالية

المصدر بحث ميداني، نوفمبر 2018

جـ- الوسائل الديداكتيكية

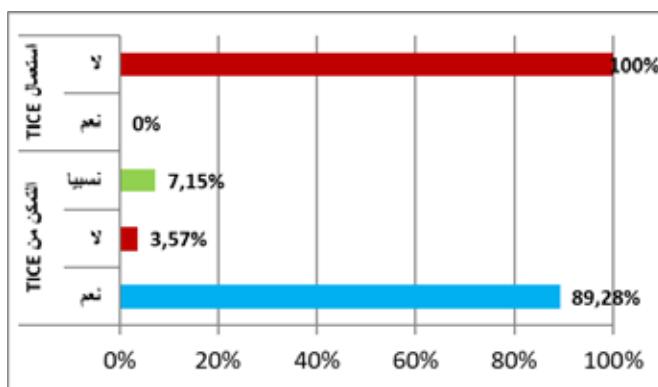
في دراستنا الميدانية حاولنا البحث في التجهيزات اللازمة للتدريس ومدى توفر المعيينات الديداكتيكية في المؤسسات الثانوية. ومن خلال البحث في معيار تجهيز المؤسسات بالقاعة الخاصة بمادة الجغرافيا، ومدى توفر المختبر وتجهيزاته، أبان البحث الميداني أن: نسبة 92,85% من المؤسسات تتتوفر على مختبر، إلا أنها كلها (100%) غير مجهزة بالمعينات الديداكتيكية المساعدة في تنزيل المقاربة بالكفايات، وتحقيق وظيفية المادة من قبيل الحقيقة المجرورة المجهزة بالحاسوب، والمسلط العاكس، أو السبورات التفاعلية، وغيرها من المتطلبات الحديثة للتدريس. وفي سياق التجهيز طرحتنا سؤالاً حول مدى توفر المؤسسات على قاعة خاصة بالمادة، فوجدنا فقط نسبة 10,71% هي التي تتتوفر عليها.



شكل رقم 5: توفر المؤسسات على تجهيزات ومعينات ديداكتيكية بالجهة

المصدر: بحث ميداني، نوفمبر 2018

يعاني الأستاذ والمتعلمون جملة من الاكراهات، التي تحول دون تنزيل المقاربة بالكافيات أثناء بناء الدروس. ومن جملة ذلك انعدام الفضاء المناسب، ثم عامل الاكتظاظ، إلى جانب افتقار المؤسسات التعليمية للتجهيزات التكنولوجيا الحديثة، والشروط الضرورية والأساسية لحفز المتعلم وحمله على المساهمة والمشاركة إيجابيا في بناء المعرفة، والإقبال على عملية التعلم. ففي مجال تدريس المادة يمكن القول إن فوائد تكنولوجيا الإعلام والاتصال لها أهمية كبيرة في تقرير الواقع المعاش من المتعلم، وتقليل عناء التنقلخارجي للمشاهدة الميدانية على سبيل المثال لا الحصر. إضافة إلى مزايا عدة على المستوى الديداكتيكي بحيث يوفر ثقافة رقمية، ناهيك عن جاذبية التعليم الإلكتروني، من خلال عرض المادة العلمية على الشاشة. كل هذا دفعنا للبحث عن مدى تحكم واستعمال أساتذة المادة لهذه التقنية، ومدى توفر المؤسسات على التجهيزات الإلكترونية.



شكل رقم 6: قياس مدى تحكم واستعمال الأساتذة لتكنولوجيا المعلومات

المصدر: بحث ميداني، نوفمبر 2018

يرى بعض الباحثين التربويين وفي طليعتهم الباحث أستون (Owston)، أن التعليم الإلكتروني يسهل عملية الوصول إلى البيانات والمعلومات والبحث فيها، مما يسهم في توفير الوقت الذي يمكن توجيهه للاكتساب معرفة جديدة.⁹ وإذا كان نعيش زمن التكنولوجيا الحديثة في الإعلام والاتصال، ولمعرفة مدى تأهيل الموارد البشرية نسبياً، وضمنا سؤالاً حول مدى التمكن من استعمال تكنولوجيا الاتصال والتواصل، فصرحت نسبة 89,28% بتمكنها من ذلك، بينما صرحت نسبة 7,15% بتمكن نسبي، في حين نسبة ضعيفة 3,57% منهم صرحت بكونها غير متمكنة من استعمال هذه التكنولوجيا . ما يفرض تحسين موارد الفرد العلمية والمهنية، وتوفير الشروط الضرورية التي تسمح له بتأدية واجبه بدرجة عالية من الإنفاق.

4- نتائج الملاحظة الميدانية، أثناء تأثير حرص تدريبي بالثانويات التطبيقية

من خلال التأثير الميداني للأستاذة المتدربين بالمؤسسات التطبيقية، تمكننا من التعرف عن كثب إلى ردود الأفعال بخصوص توظيف المقاربة بالكفايات في تدريس مادة الجغرافيا بالتعليم الثانوي التأهيلي الذي دخل حيز التنفيذ منذ بداية الموسم الدراسي 2005/2006، بتفعيل مضمون الميثاق الوطني لل التربية والتكون في التعليم الثانوي التأهيلي، بالجذع المشترك بمختلف الشعب، وبالتالي الانتقال من ديداكتيك كلاسيكي للجغرافيا، إلى ديداكتيك حديث عملي ووظيفي، استجابة لما تقتضيه وتنشده المقاربة بالكفايات، لملامسة الواقع المعاش والمشاركة في حل المشكلات الحياتية، وهذا ما ذهب إليه ولدردج (wooldrige) الذي أكد أن الجغرافيا الحقيقة تفهم خارج قاعة الدرس. من خلال هذا الكلام نكتشف أن معرفة البيئة المحيطة تجعل تدريس الجغرافيا مقنعاً، وأكثر حيوية¹⁰. وهذا ما نطمح إليه من خلال الربط بين المعلومات النظرية والواقع العملي والتطبيقي لوحدات مكون الجغرافيا.

فظاهرياً يؤمن الأستاذة بالتدريس بالكفايات، غير أن الواقع يطغى عليه استعمال المقاربة بالأهداف (الإلقاء، الحفظ، التقويم التقليدي،..)، أي استمرار ما هو تقليدي، واستمرار ما راكموه من تجاربهم السابقة، التي أصبحت قواعد شخصية للتدريس بالنسبة لبعض الأستاذة، ... ويعزى ذلك لعدة مبررات منها:

- ✓ صعوبة التطبيق والأجراء الديداكتيكية بسبب غياب الشروط الموضوعية المساعدة على ذلك في ظل سيادة الانتظاظ ؟
- ✓ غياب قاعة خاصة ؟
- ✓ ضعف تكوين الأستاذة ؟
- ✓ غياب التكوين المستمر في موضوع المقاربة بالكفايات ؟
- ✓ تباين الرؤى والتصورات والتؤولات بين الأستاذة والمفتشفين والمكونين... ؟
- ✓ غياب دروس نموذجية تثير الطريق للأستاذة لتناول الدراسات على منوالها، ببناء وضعيات خاصة لكل الوحدات ؟
- ✓ سيادة واستمرار التقويم التقليدي.

وبالتالي فهناك غياب شروط أجراة المقاربة بالكفايات في نظر الأستاذة، كعمل المجموعات، العصف الذهني، المناقشة

(9) أنس بن فيصل الحجي، 2002. عقبات تحول دون تطبيق التعليم الإلكتروني في الجامعات العربية مناسب للمنتسبين، مجلة المعرفة/ العدد 91 /جنبر، ص 51.

(10) فاروق حمدي الفرا، 1989. تطوير كفاءات تدريس الجغرافيا باستخدام الوحدات النسقية، سلسلة الرسائل الجامعية الكويت، ص 84 عن د. البرجاوي مولاي المصطفى، 2017. ديداكتيك الجغرافيا، مقاربات تصميمية ومقتضيات وظيفية، مرجع سابق.

والحوار وإدارته، ناهيك عن مشكل الحقائب المتنقلة (الحاسوب، والمسلط العاكس) التي لم يكتب لها أن ترى النور لحد كتابة هذه الأسطر.

خاتمة:

بعد قراءتنا لنتائج هذه الدراسة، خلصنا إلى أن مكون الجغرافية يساهم بشكل فعال في تنمية التربية العلمية للمتعلم، سواء من حيث المحتوى العلمي للمادة، أو من حيث بنية نهجها الجغرافي، غير أن المبادرات الرامية إلى تأهيل طرائق التدريس بالكفايات، لحفز المتعلم على الإبداع والابتكار والرفع من الكفايات التعليمية، لم تمض إلى تحقيق التحسن المنشود بالنظر لغياب شروط التنزيل (الفضاء، الانتظاظ، غياب المعينات الديداكتيكية...)، بالرغم من إيمان الأساتذة بها إلا أن هناك سيادة النموذج التقليدي. أما الكتاب المدرسي فقد استند في هيكلة برنامج الجغرافيا على الأسس الواردة في الميثاق الوطني للتربية والتكونين، والوثيقة الإطار، وتم التنصيص فيها على وظيفية الجغرافيا باعتبارها أداة للتكييف الفكري والعلمي والاجتماعي للمتعلم. إلا أنه لا يحتوي على مختلف الوضعيات الخاصة بكل وحدة. واستنادا لكل هذا نسق التوصيات المبنية أساسا على الاقتراحات التالية:

- ✓ تعديل المنهاج بحيث يكون صريحاً، وواضح المعالم والمصطلحات التي لا تحتمل قراءات متعددة؛
- ✓ تنقيح البرنامج والمحتوى العلمي، مع مراعاة التخفيف بشكل يتناسب مع الزمن المدرسي دون إفراجه من العلمية، فاسعين المجال لأسبوعي الدعم على مشارف المراقبة المستمرة، وقبل نهاية كل أسبوع؛
- ✓ الدعوة إلى اعتماد وتوزيع عملي للمقاربة بالكفايات بما يخدم التربية العلمية للمتعلمين؛
- ✓ العمل على تجهيز المؤسسات بما يلزم من أدوات الاشتغال الديداكتيكي؛
- ✓ التكوين المستمر للأطر التربوية في المجالات التالية:
 - بيداغوجيا الكفايات، وتوضيح الحاجة الملحة لها في إطار التربية والتكون الحديثة لإعطاء معنى للتدريس، وخلق الرغبة لدى المتعلمين في التعلم.
 - الديداكتيك والمناهج الحديثة لمواكبة المستجدات
 - القيام بورشات تطبيقية رقمية في مجال تكنولوجيا المعلومات، والتواصل الحديثة والتعليم الإلكتروني، وتوفير الموارد الرقمية، التي من شأنها أن تسمح بربح الوقت وإنها المقررات الدراسية وفسح المجال لأسباب الدعم.
- ✓ التنصيص على الخرجات العلمية الميدانية الهدافة وأن تكون محلية، واختيار موقع خاصة توفر فيها شروط الدراسة، لتوزيل وتطبيق علمية ووظيفية مكون الجغرافية؛
- ✓ الاتجاه نحو اعتماد الجغرافية التطبيقية الوظيفية من خلال التعامل مع البيئة المحلية للمتعلم باعتبارها المجال الواقعي والأمثل لترسيخ المفاهيم والمعرف والقضايا الجغرافية؛
- ✓ الاهتمام بالبحث التربوي العلمي وإيلاؤه المكانة التي يستحقها بالمراتك الجهوية لمهن التربية والتكونين، عبر فتح وحدات عليا للبحث العلمي التربوي تشتغل على البحث في سبل تطوير وتحديث العملية التعليمية-العلمية، بما يتتساب مع خصوصيات المواد ومتطلبات المحيط والسوق الوطني وال العالمي.

المصادر والمراجع

1. أنس بن فيصل الحجي، 2002. عقبات تحول دون تطبيق التعليم الإلكتروني في الجامعات العربية مناسب للمنتسبيين، مجلة المعرفة/ العدد 91/ دجنبر، .
2. البرجلوي مولاي المصطفى، 2017. ديداكتيك الجغرافيا، مقاربات تأصيلية ومقتضيات وظيفية، سلسلة المناهل الدار العالمية للكتاب، الدار البيضاء الطبعة الأولى..
3. عبد الكرييم غريب، وأخرون 2017. الكفايات من التصورات إلى الممارسات التطبيقية، منشورات عالم التربية.
4. عمر بيشو، 2010. ديداكتيك الكفايات والادماج، الطبعة الاولى
5. محمد الفقى، 2003. الوضعية-المشكلة منطقات في البناء، مجلة علوم التربية، العدد 24
6. فاروق حمدي الفرا، 1989. تطوير كفاءات تدريس الجغرافيا باستخدام الوحدات النسقية، سلسلة الرسائل الجامعية الكويت.
7. نشرة المجلس الأعلى للتّعليم. 2009. المملكة المغربية، العدد 5 فبراير
8. وزارة التربية الوطنية، المملكة المغربية، مديرية المناهج، 2007. التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادتي التاريخ والجغرافيا بسلك التعليم الثانوي التأهيلي.
9. P. Guillet, 1994. Construire la formation : Outils pour les enseignants et les formateurs. Editions E.S.F.Paris.
10. ZGOR. Mohamed, 1990. Géographie et formation intellectuelle. Contribution à l'élaboration d'un model didactique et son application au niveau de l'évaluation de licenciés marocains au seuil de la profession d'enseignants. Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de docteur en sciences de l'éducation. ULB. Bruxelles.

الأصول الفلسفية لفن السؤال والحوار التربوي الحديث

محمد ابن عياد

المركز الجهوي لمهن التربية والتقويم طنجة،- تطوان، الحسيمة

ملخص المقال:

هذا المقال عودة لبعض أهم أصول الحوار وفن السؤال في الفلسفة اليونانية والفكر العربي مع فلاسفة ومفكرين بصموا الحياة الثقافية الإنسانية بنظرات فكرية في تشكيل المعرفة الإنسانية خاصة ما يرتبط بفن توليد العقول وبث عزيمة البحث والتأمل في الظواهر الطبيعية، وما أنتجه الفكر الإنساني من علوم و المعارف تدعى إلى التحاور، وإعمال الفكر الثاقب لمعرفة أسرارها طلباً في الاستزادة المعرفية للوصول إلى جوهر الحقائق رغبة في تطويرها وإغنائها. ولعل فن الحوار مطلب علمي ومنهجي وثقافي وتقني في تطوير الذات المتفقة تفكيراً لا يقف عند الظواهر المحسوسة إلا ليترناد جوهرها ونظمها، ولا يقف عند المجردات إلا ليتحاور حولها بحثاً عن إدراك عميق للمفاهيم والأفكار والقيم عبر مستويات عقلية من الفهم والتفسير والتحليل والتأويل والاستنتاج والمقارنة مما يهب المنهج العملي ريادة البحث وتطوير مجالاته المختلفة، ويهب الفعل التربوي الحديث ميسراً بناء الذات المتعلمة في مؤسساتنا التعليمية لتصبح قادرة على ارتقاء آفاق التفكير العلمي الرصين المنتج للمعرفة الإنسانية والمتطور لأسبابها.

الكلمات المفاتيح:

السؤال - السؤال التربوي - التربية - الدرس - التعلمات - الجدل - المتعلم - التدريس - الطريقة - المناظرة - البيداغوجيا - فن الحوار - مناهج.

يشكل السؤال ذلك الهاجس القوي الذي يعيش مع المتعلم في مختلف مراحل دراسته؛ حيث تقاس به قدراته و معارفه وكفاياته واستعداداته و ميولاته المختلفة، ليتم التقرير في مصيره التعليمي والعلمي في الانتقال من مستوى إلى آخر أو من مسلك أو شعبه إلى أخرى. كما يشكل السؤال التربوي وسيلة للتعلم داخل الفصول الدراسية في مختلف المواد، ومراحل إنجاز الدرس لتحقيق الأهداف المبتغاة على اعتبار أن المتعلم هو محور العملية التعليمية؛ حيث يصبح

- (1) - أقصد بالأهداف في هذا المقام كل ما يتحقق المدرس من مجموعة العمليات التربوية ذات المقاصد البيداغوجية والديداكتيكية في علاقتها بمحتويات الدراسات وطرائقها واستراتيجياتها التي تصاغ صياغات صريحة للتغيرات المتوقعة (معرفية، وجاذبية، سلوكيّة، منهجهية، ثقافية ..) لدى المتعلمين خلال سيرورة تربوية معينة.

انظر: الفارابي، عبد الطيف - أيت موحى، محمد - الغرضاف، عبد العزيز - غريب، عبد الكريم (1994): معجم علوم التربية، سلسلة علوم

المدرس، في التربية الحديثة، موجهاً للمعرفة ومنظماً لها ومسهلاً لها ليساعد المتعلم على التعلم الذاتي، والإبداع لبناء شخصيته الفاعلة في المجتمع والحياة المهنية.

وهكذا يصبح فن السؤال ممارسة تربوية، وفعلاً هادفاً لقياس التعلمات وتقويمها، وتوجيه مساراتها المتعددة. وليس فن السؤال وليد تفكير حديث بل تمتد جذوره إلى تربة قديمة؛ وهي من خلالها القدماء أهمية السؤال وفنونه، ومعاييره، وشروطه، وتقنياته، وفلسفته في تحريك العقول واستفزازها، وتوليد أفكارها خدمة للمعرفة الإنسانية لتكون معرفة دقيقة تعنى المفاهيم والمصطلحات منطلقاً للتأسيس لمختلف العلوم والمعارف.

ومن هذا المنطلق سأعود إلى بعض المرجعيات الثقافية في موضوع السؤال لأربط الماضي الفكري بالمارسة الصحفية التربوية في فن السؤال وأهميته وغاياته من خلال بعض المراجع، والتجربة المهنية الصحفية.. وأبدأ بنمذجين جديرين بالبحث والتأمل هما الطريقة الحوارية عند سقراط وأبي حيان التوحيدى، وما ارتبط بالطريقتين من مناهج تفكير، ومهارات، وتقنيات، وأدبيات في طرح السؤال وتوليد العقول واستفزازها لأجل عطاء علمي وفكري وتربوي خلاق.

أولاً: الطريقة الحوارية عند سقراط

استعملت الطريقة الحوارية قديماً - في عهد اليونان - لأول مرة مع الفيلسوف اليوناني سقراط حيث ضم كتاب «محاورات أفالاطون»² بين دفتيه الملخصات والمحاورات المرتبطة بنظرية المعرفة وعلاقتها بالوجود عند أفالاطون من خلال جملة من المحاورات كان أولها محاورة «أوطيفرون» التي يقدم فيها أفالاطون «أستاذة سقراط» في ثوب المعلم الذي يحاول بما أوتي من قوة الجدل أبن يوقظ الناس من سباتهم، فلا يسلمون تسليماً لأعمى بما ورثوه من آراء لم تتوضع على محك البحث والاحتياز... فتراه يتلمس مع محدثه تعريفاً للنقوي لكي ينتهي بمحاوره إلى العقيدة بضعف الأساس الخلقي الذي يقيم عليه دعابة تعدد الآلهة مذهبهم..»³ كما يضم الكتاب محاورات أخرى من قبيل دفاع سقراط ، مقدمة «أقريطون» ، أقريطون أو واجب المواطن - مقدمة «فيدون» - فيدون أو خلود الروح.

وتضم هذه المحاورات لباب منهج سقراط الحواري الاستباطي القائم على التهكم، وتوليد الأفكار من أجل الوصول إلى الماهيات. وقد اختار أفالاطون فيها أسلوب الحوار باعتباره جزءاً من تصوره الفلسفية والطريقة المثلثة لاكتشاف الحقيقة؛ إذ لا سبيل، في رأيه إلى إبرازها إلا باحتكاك الآراء والأفكار وإخضاعها لنقد الآخرين. كما اعتبر العلم أسمى درجات المعرفة وأرقاها جميعاً، وأفضل طريق إليه هو المنهج الديالكتيكي الذي يقوم على الارتفاع من الأفراد إلى الأنواع فإلى الأجناس عن طريق تبيان الصفات الجوهرية وإسقاط العوارض الثانوية والارتفاع من هذه الصفات شيئاً فشيئاً حتى نصل إلى صفة واحدة تعم الصفات الأخرى جميعاً..»⁴

ويعرف منهج سقراط (باعتباره البطل الرئيس في المحاورات) في الوصول إلى الحقائق والمعرف بالطريق السقراطية؛ وهي الطريقة القائمة على الحوار الذي يتأسس بدوره على مبدأين هما: التهكم على الآخر عن طريق أسئلة مرتبة ترتيباً منطقياً يستقرز بواسطتها معلوماته وأفكاره. ثم التوليد الذي يسعى إلى إخراج الحقائق من المُحاور عن طريق الأسئلة.

ففي المرحلة الأولى كان يتصنع الجهل، ويتباهي بالتسليم لأقوال محاوريه، مدعياً البحث عن الحقيقة والمعرفة،

(التربية-9-10)، مطبعة النجاح الجديدة ط:1، بدون مكان، ص: 235 - 237، بتصرف.

(2) - محاورات أفالاطون (أوطيفرون، الدفاع، أقريطون، فيدون) (1937) عربها عن الإنجليزية زكي نجيب محمود، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ، ب، م)

(3) - محاورات أفالاطون، ترجمة وتقديم زكي نجيب محمود (2001) الهيئة المصرية العامة للكتاب، ب ط، (المقدمة: ص:8)

(4) - مرحبا، محمد عبد الرحمن (ب ت) من الفلسفة اليونانية إلى الفلسفة الإسلامية، بدون دار النشر - ب ط - ب، م، ص: 114، 115)

ثم يلقي أسلة ويعرض الشوك حتى يتمكن من زعزعة ما في صدروهم من يقين وحقائق اعتنوا قبل ذلك أنها صحيحة، إلى أن يدفعهم للاعتراف بالجهل وقصور التفكير، فينتهي - عن طريق طرح أسلة أخرى - إلى حقيقة لا تحتمل الشك والجدال. وما إن يلقى الجواب حتى يستنتاج منه نتيجة غريبة لم تخطر على بال محدثه، إلى أن يقر هذا الأخير بالجهل مرة أخرى، أو يحاول المراوغة للإفلات من التناقض الذي وقع فيه، لكن سقراط سريعاً ما يرجعه إلى موضوع النقاش ويحمله - بالحوار - على الإقرار بالجهل حتى يزج به في جهل جديد، وهكذا دوالياً حتى يمرغ كبرياءه في التراب ويظهر غروره وضعفه⁵.

لقد كان غرض سقراط من هذه الطريقة تخلص العقول من الجدل السوفسطائي الذي يقوم على المعارضة من أجل المعارضة بمساعدة محاوريه عبر الأسلة المنظمة تنظيماً منطقياً محكماً للوصول بهم إلى الحقيقة التي أقرروا أنهم يجهلونها بطريقة لا يشعرون بها حتى يعتقدون أنهم اكتشفوها بأنفسهم، وهذا ما دفع سقراط إلى القول بأنه «كان يولد الأفكار من محاوريه كما كانت أمه تولد الأجنة من الحوامل»⁶.

كان سقراط يعتقد أنه إذا كان الإنسان غير مدرك للعلم الصحيح فإن فيه، مع ذلك، حقائق كامنة يستطيع الإنسان أن يستخلصها من نفوس الآخرين؛ فهي حقائق لا يدرى الإنسان بها، ولكنها على كل حال كامنة في نفسه، ووسيلة استخراجها منها إنما هو الحوار⁷. وهكذا يبدأ الحوار، عند سقراط، بالسؤال عن أشياء قد تبدو تافهةً واضحةً يعرفها الجميع، كأن يسأل - مثلاً - عن معنى التقوى والخير والشر والعدل والصدق والكذب ..

وعلى الرغم من مثل هذه الأسئلة التي ترهق المتحدث فإنه يبلغ به أخيراً إلى تحديد «الألفاظ والمعاني وتحليلها إلى أقصى ما يسع التحليل، إلا أنه كان يتعدى حدود هذا التحليل، ولذلك فإن هذا الحوار كان لا ينتهي إلى نتيجة معينة»؛ فحسبه أنه نبه الأذهان إلى ضرورة التزام الدقة في اختيار الألفاظ، وإلى أن المعاني موجودة في النفس، ولا سبيل إلى استخراجها منها وتوليدها إلا بالحوار؛ أي باحتكاك العقول والأذهان؛ فالعلم إنما ينبع بين اثنين كما يقول القدماء⁸.

في المحاجرة الأولى «مقدمة أو طيرون» لا يبرح سقراط ملحاً في سؤاله رغم ما يحاوله محاوره من المراوغة والهروب، ولقد كان هدفه من حواره في معنى التقوى والفحوج أن يجيب عن السؤال الذي درس به في السجن وهو: «لماذا حُكم على سقراط بالموت» وهذا نرى المثل القوي في استفزاز أفكار الآخر وتوليد المعرفة عن طريق الأسئلة المتتالية التي يحكمها التدرج المنطقي في الكشف عن الحقائق والمعارف.

وانطلاقاً من هذه المحاجرة نستطيع تلمس ثلاث مراحل أساسية:

أ - مرحلة اليقين: وهي المرحلة التي يعمل فيها سقراط على إظهار موضع الخطأ في تفكير محدثه، ويزيل العشاوة عن عينيه، ويكشف غروره وادعاه العلم، وقبوله لما يلقي عليه من غير أن يحتمل إلى المنطق والذوق السليم، لذلك كان يعتبر أن السخرية البناءة أمضى سلاح للقضاء على الأوهام والباطل لأنها تعرينا أمام أنفسنا وتكشف لنا أخطاءها وهفواتنا، وتؤدي عقولنا لقبول المعرفة الحقة التي لا يشوبها الغرور والادعاء الهش.

ب - مرحلة الشك: وفيها يلقي أسلنته تباعاً، في ترتيب منطقي مقصود ليوصل بها محدثه إلى الحقائق التي يريد الوصول إليها، فينصب له الفخاخ الفكرية في المنطق لما يوقع محاوره في التناقض والحقيقة التي لا مخرج منها بواسطة أسلة توقف عند حدود التحليل دون الوصول إلى نتائج نهائية في تحديد الألفاظ والمعاني. وكان ما يفهمه هو تنبية الأذهان إلى أهمية التزام الدقة في استعمال الألفاظ، والتروي في الحكم على الأشياء، لذا فهو يبحث في نفس الإنسان هاتكا

(5) - نفسه : ص: 124، 125.

(6) - كرم يوسف (ب ، ت) : تاريخ الفلسفة اليونانية ، دار القلم ، ط:1، بيروت (ب ، ت) ص: 82.

(7) - نفسه ، ص: 12.

(8) - من الفلسفة اليونانية إلى الفلسفة الإسلامية ، ص: 96، 100.

(9) - انظر: محاورات أفلاطون، من: ص 9 إلى 15 (يتصرف)

الستر عن المسلمين متسائلًا عن صحتها، وكان إذا اجتمع جمّع من تلاميذه ودار حديثهم عن العدالة تراه يسألهم في هدوء: ما هي العدالة؟ ماذَا تعنون بهذه الألفاظ المجردة التي تحكمون بها حكماً فاصلًا في مسائل الحياة والموت؟...»¹⁰ وبسبب هذه الطريقة التي يستقر بها عقول محاوريه، ويتركها أكثر تشويشاً فيما كانت عليه من قبل، اتصف بثقل الظل وشوم الطلع، لأنّه كان يتحكم بطرح أسئلة تباعاً والاعتراض على الأوجبة دون أن يذلي بتعريف سليم يقطع دابر الشك.

ج - مرحلة اليقين بعد الشك: وهي المرحلة التي يولي فيها البحث من جديد في الموضوع، ومعرفة الأمثلة التي تكشف عن أوجه الحقيقة وتتميزها عن الأباطيل من أجل الوصول إلى التعريف المنطقي الذي يكشف عن مكانن الحال في الإجابة، دون وجود أي شك مشوش على المعرفة، وتقوم هذه المرحلة على أساس الإدراك العقلي الصحيح لا على أساس التصديق الساذج الذي يبقى عند التعريف السطحية.

ثانياً : الطريقة الحوارية عند أبي حيان التوحيدي

تشكل طريقة أبي حيان التوسيع نموذجاً آخر من نماذج الطريقة الحوارية في التعلم والتدارس وأخذ العلم من أفواه الشيوخ والعلماء. ولعل كتابيه «الإمتناع والمؤانسة» و«المقايسات» من أهم الكتب التي ألفت في هذا المجال؛ فيهما يعرض لمناظرات ومسامرات ومحاورات تمت بينه وبين الوزير أبي عبد الله الحسين بن أحمد بن سعدان وزير صمصام الدولة البويهي أو بين علماء آخرين يحضرون مجالس العلم عند الوزير.

وقد اختارت كتاب «المقايسات» أنموذجاً يغنى أرضية النقاش حول منهج أبي حيان في المناورات.

قبل أن يسأل السائل المخاطب - في المقايسات - يظهر له رغبته في حب الاستطلاع، والمعرفة لتسويقه لإيجاد جواب عن أسئلته حتى يكتسب المجيب الثقة في النفس والرغبة في الإفادة، والسائل لا يكتفي في هذه الحالة بهذا الجانب فحسب بل يظهر كذلك إمامه بالعلم، وبال موضوع الذي يسأل فيه، حتى يستحدث صاحبه ويدعوه إلى الجواب في شكل مناظرة أو مناقشة.

وفي المحاوره التي قامت بين أبي حيان التوسيع والوزير نجد أن طريقة المحاوره تتعدد انطلاقاً من طبيعة الموضوع المناقش والجو العام الذي تدور فيه. وندرج فيما يلي بناءً موجزاً لطريقة الحوار دون أن نشير إلى المضمون الكامل للموضوع.

يقول أبو حيان التوسيع: «فلما عدت إلى المجلس، قال: ما تحفظ في تفعال وتفعال؛ فقد اشتباها؟ وفرعت إلى ابن عبيد الكاتب فلم يكن عنده مقنع، وألقيت على مسكنويه فلم يكن له فيها مطلع.. قال شيخنا أبو سعيد السيرافي في الإمام نصره الله.. ثم يجيب عن السؤال انطلاقاً مما قاله هذا العالم مستشهاداً بآرائه وأقواله، وبعد ذلك يحاول إظهار صعوبة السؤال وإشكالية الجواب عنه عند بعض العلماء حتى إذا ما أخطأ أو قصر في الإجابة وجد السلوى والذر. كما نجد ذلك الإطراء وتلك المحاباة بين السائل ومحاثته، والتي تخفي عن النقاش نوعاً من التواضع، وحسن الاستماع والاهتمام بما يقوله الآخر مع إظهار حسن الاستعداد والمjalمة.

يقول السائل بعدما استمع للجواب: «هذا حسن، فما قوله في تذكار؟.. ويجيئه صاحبه: هذا مصدر، وهو مفتوح. ثم يطرح عليه سؤالاً آخر. فيجيبه: السمع والطاعة مع الشرف بالخدمة.

«وقال أيضاً: حدثني عن شيء هو أهم من هذا لي وأخطر على بالي، إنني لا أزال أسمع من زيد بن رقاعة قولًا ومذهبًا لا عهد لي به. فما حديثه؟ وما شأنه؟ وما دخلته؟ وما خبره؟ فقد بلغني أنك تغضاه وتجلس إليه.. وتورق عنده، ولك معه نوادر مضحكه وبوادر معجبة.. فقلت أيها الوزير: هو الذي تعرفه قبلي قديماً، وحديثاً بال التربية والاختبار والاستخدام، وله منك الأخوة القديمة، والستنة المعروفة.

قال: دع هذا وصفه لي: قلت هناك ذكاء غالب، وذهن وقد وقظة حاضرة وسوائح متناصرة.. «¹¹
وثمة مناظرة أخرى بين أبي سعد السيرافي ويوسف القنائي الفيلسوف، ذكرها أبو حيان التوحيدي للوزير الذي يدور
بين ثلاثة أشخاص؛ المتحاوران (ش: 1 - ش: 2) ومسير النقاش، ومن بين نماذجه الدالة البناء التالي:

ش 1 - يسأل

ش 2 - يجيب

ش 1 - يصحح الجواب، يحلله، ينقده، يوضح مواطن الخطأ فيه.

- يستشهد بمثل: «حفظت شيئاً وضاعت منك أشياء»

- يعود إلى تصحيح الخطأ انطلاقاً من معنى المثل.

- يضيف تصحيحاً آخر بطرح سؤال نابع من طبيعة جواب ش: 2 ليحلله.

ش 2 - لا يرد على صاحبه باجابة مباشرة، ولكن يفسر جوابه ويتسع فيه مع تعزيزه أكثر ثم يقحم سؤاله ليكون داعمة
أساسية لجوابه الذي انقض.

ش 1 - يقوم مرة أخرى بالكشف عن مكامن الخلل في الرد الثاني.

- يقدم الرد المضاد الذي يضم جواباً وسؤالاً

ش 2 - يبرر موقفه ويستشهد بمثل في المنطق الذي يقول فيه: «ألا ترى أن أربعة وأربعة ثمانية عند جميع الأمم»

ش 1 - يفتد الرد ليس انطلاقاً من مضمونه بل انطلاقاً من الاستشهاد بالمثال السابق ليقول: «ولقد موهت بهذا المثال،
ولكم عادة في مثل هذا التمويه»¹²

ش 1 - لا يكتفي بتصحيح الأخطاء المعرفية بل يصحح أخطاء الصياغة كذلك.

وهذا التتبع الدقيق لما ي قوله الآخر، والوقوف عند دقائق الأشياء، أمر لا بد منه إذا أريد مسيرة الآخر ومناقشه في
المحاورة؛ ففي حالات متعددة يتتحول الاتجاه بسبب الوقوف على خطأ لغوي مما يتطلب من المحاور أن يكون ذا ثقافة
شاملة في مختلف ضروب المعرفة.

ومن أخلاقيات المحاور الإلقاء وحسن الإنصات، وعدم مقاطعة المحدث.. . وعندما يتم تخطيئه يصحح له بالمناقشة
والإيقاع، مع استعمال كلمات التهم في قالب أدبي مقبول !! أما في المواقف المحرجة فإن أفضل طريقة هي حسن
التخلص؛ كحالة احتدام النقاش بين النحوي والمنطقي حول قضية نحوية؛ ولم يجد لها المنطقي جواباً فإنه يصرح بأن
المنطقي لا حاجة له بال نحو؛ عكس النحوي. وفي هذه الحالة لا يقبل النحوي حسن التخلص بل يزيد في توريط خصمه
ليظهر له ضرورة النحو بالنسبة للمنطقي باللحجة والبرهان، وقد استعمل أبو حيان التوحيدي، في هذا الصدد، ما يمكن
أن نسميه بالسؤال التحليلي الذي يفسر جواب الآخر ويطرح أسئلة أخرى تحل ذلك نورد الحوار الذي دار بين أبي
آخر يكون في صيغة استفهام أو تهمك أديبي يرفق بتعجب واستفهام. وكمثال على ذلك نورد الحوار الذي دار بين أبي سعيد
سعيد السيرافي وابن يونس القنائي الفيلسوف حول النحو والمنطق. حيث طعن ابن يونس القنائي في أهمية النحو قائلاً:
«يكفي من لغتكم هذا الاسم والفعل والحرف، فإني أبلغ بهذا المقدار إلى أغراض قد ذهبتها إلى يونان. فأجابه أبو سعيد
السيرافي: «أخطأت، لأنك في هذا الاسم والفعل والحرف فقير إلى وضعها وبنائها على الترتيب الواقع في عزائز أهلها،
وكذلك أنت تحتاج بعد هذا إلى حرّكات هذه الأسماء والأفعال، والحراف، فإن الخطأ والتحريف في الحركات كالخطأ
والفساد في المتحرّكات، وهذا باب أنت وأصحابك ورهطك عنه في غفلة.. وما أظن أحداً يدفع هذا الحكم أو يسأل في
صوابه.. فمن أين يجب أن نثق بشيء ترجم لك هذا الوصف، بل أنت إلى أن تعرف اللغة العربية أخوج منك إلى أن

(11) - التوسيع، أبو حيان (ب ت): الإيمان والمؤانسة (الجزء الثاني) تصحيح وضبط: أحمد الزين، بدون دار النشر، ط: 2، القاهرة، ، ص: 2، 3،

4 بتصريح.

(12) - التوسيع، أبو حيان (1992): المقابلات، تحقيق وشرح حسن السندي، دار سعاد الصباح، ط: 2، الكويت، ص: 71.

تعرف المعاني اليونانية.. فلم تُترِي على العربية وأنت تشرح كتب أرسطوطاليس لها مع جهلك بحقيقةها. إلى أن يقول له: «... ومع هذا فحدثني عن «الواو» وما حكمه، فإني أريد أن أبين أن تقخيمك للمنطق لا يغنى عنك شيئاً، وأن تجهل حرف واحداً من اللغة التي تدعوه بها إلى الحكمة اليونانية، ومن جهل حرف واحداً أمكن أن يجعل اللغة بкамلاً.. وإنما سألك عن معاني حرف واحد، فكيف لو نشرت عليك الحروف كلها، وطالبك بمعانيها وموضعها التي لها بالحق والتي لها بالتجوز؟»¹³

وأثناء احتمام هذا الحوار يتدخل ابن الفرات ليطلب من أبي سعيد الإجابة عن الأسئلة التي عجز صاحبه عنها حتى تعم الفائدة. وتجنبًا للتطويل في نفس الموضوع يطلب الانتقال إلى موضوع آخر، لأن الكلام إذا طال مُلّ»

ومما يلاحظ، أن السائل عندما يجيب عن الأسئلة بنفسه إرضاء للوزير - يقحم أسئلة أخرى يستقر بها محاوره فيدفعه إلى طلب الإجابة مرة أخرى، وتتكرر هذه العملية مرات ومرات، وفي كل مرة يتحرك الجواب ناقصاً و沐لاً في ذهن صاحبه، فإذا طلب منه الإجابة التام أجابه: «إذا حضرت الحلقة استفت، ليس هذا مكان التدريس، هو مجلس إزالء التلبس مع عادته التمويه والتشبّه والجماعـة تعلم أنك أخطأت»¹⁴

ولكي يعيّد المحاور جزءاً من شرفه الفكري - إن صح التعبير - يعمد إلى تغيير الموضوع بما له فيه من إمكانية النقاش الجيد إلا أن المحاور يقيده في كل مرة، كأنه يضع له شروطاً للإجابة وهي أن يصح اللفظ أولاً، وهذا ما يربك الآخر مرة ويقحمه في متأهّلات لغوية لا سبيل للخروج منها خاصة وهو لا يهتم بالنحو.

ونجد في بعض المحاورات الأخرى طريقة مختلفة عن الأولى، يفرضها الموضوع وطبيعة النقاش والأشخاص المشاركون. ونقرأ في مقابسة «في كلمات بلغة وحكم رائعة وتعريف فلسفية» سؤالاً قصيراً جداً، كما أن الإجابة تكون قصيرة، ونادرًا ما تتجاوز السطر أو السطرين من قبيل: «ما الغناء؟ ما الإيقاع؟ ما اللحن؟» «ما الذهن؟ ما الذكاء..؟»، «ما الشك؟ ما الارتياح»¹⁵ حيث نلاحظ أن المحاور يعمد إلى الإitan بكلمات من حق وحد تقوّيباً، ليطلب من المحاور شرحها حتى تتبيّن له الحدود الفاصلة بين تعريف هذه الكلمات، وفي جانب آخر يطرح الكلمة ونقيضها ليتوخى نفس الهدف بطريقة فنية ومجدية كثيرة في المجال التربوي والتعليمي حيث يتضمن السؤال بعضاً من الجواب، أو يكون الجواب مداعة لـ توليد أسئلة أخرى بطريقة سلسة كأن يقول: «ما الشك؟ ما الارتياح؟ ما الجمع؟ ما الإفراد؟ ما الرطوبة؟ ما التيس؟ ما البرودة؟ ما الحرارة؟ ...

كما يعمد السائل - بعد تقديم أسئلة مختلفة - إلى إعادة سؤال سبق ذكره حتى يعرف مدى ثبات صاحبه على إجابة واحدة، ويتiqن بالتالي من رجاحة عقله وذكائه، خاصة وهو يقدم أسئلة لتعريف كلمات معينة لا تحتاج إلى تطويل، وأحياناً يمهد لبعض الكلمات بكلمات أخرى تسير في ترتيب محكم حتى يبقى ذهن المحاور منظماً دون تشوش.

ومما تجر الإشارة إليه أن هذه المناظرات لم توسم بطبع العفوية والارتاجال في تقديم الأسئلة والأجوبة، بل يسبقها في أغلب الحالات تحضير لمواد الحديث؛ فقد يكلف الوزير محاوره بكتابة الموضوع لتحول المسامة من مناقشة عفوية إلى قراءة النص والأجوبة، مما يتبيّح له التائق في الكتابة والأسلوب وإعداد عدته جيداً لتكون الإجابات دقيقة تتعزز بشواهد من القرآن الكريم أو الحديث النبوى الشريف أو الشعر وأقوال العلماء والحكماء. وقد يمهل الوزير محاوره للتفكير في الموضوع المطروح والتهيؤ لمعالجته، ونظرًا لوقوعه في نفس الوزير يطلب من التوحيد أن يسجله على الورق فيقرأه الوزير مكتوباً بعد الاستماع إليه شفهياً ليصبح السؤال طريقة للمعرفة لفتح مغاليق الفكر وتجدّد فعل التذكر واستدعاء مكتونات المعرفة وتحريكيها وتصحيح ما اختل في معرفتها وخباً أوواره مع مرور الزمن خاصة وأن «إثارة الأسئلة» يدعو إلى تداعي الأسئلة؛ لأن كل جواب يفتح بابَ السؤال على مصراعيه، فتنوّال الأسئلة وتتشبّع، ولا يقْنَع القارئ التّهمّ البَتَّةَ بالجواب الواحد؛ ولذلك يستأنفُ السؤال تلو السؤال ويوسّع مجال التّحاؤر، فيُصبح

(13) - م، نفسه، ص: 75، 76.

(14) م، نفسه.

(15) - م، نفسه، ص: 308، 318

السؤال عن الشيء الواحد سؤالاً عن المعرفة بأوسع معانيها، أي عن مفاهيم أساسية للمعرفة، بل يصبح السؤال ثقافة ذات قواعد وأدبيات توجّب على السائل التزام شرط في وضع سؤاله وفي صوغ عبارته وتقديقها حتى لا تكون حمالة أوجهٍ وحتى لا يأتيه الجواب الذي لا يحتمل. وأحسن الجواب وأوقعه ما كان مشتقاً من السؤال، ومنتزعاً منه) كما قال شيخ المفسرين أبو حيان في تفسيره لقوله تعالى: «قال رب اجعل لي آية»¹⁶

من هذه الأرضية التراثية والثقافية حول فن السؤال وأسلوبه وأدبياته وشروطه وتقنياته في توليد العقول نخلص إلى أن السؤال أسلوب طبيعي في اقتحام المجهول، واستكناه خياله، لأنّه ثقافة، وفن، وأسلوب حياة، وتعليم وتعلم، وتفكير، وطرحه يتم في اتجاهات متعددة حسب مستوى السائل الفكري واستعداداته وميولاته وأهدافه، لذا ينبغي الانفتاح - كذلك - على متنقي السؤال لنراعي خصوصياته النفسية والثقافية والمعرفية لنجعل منه مصدرًا للسؤال لا للجواب دائمًا خاصة وأن ثقافتـة المدرسيـة عودـتـنا على أن المدرس هو الذي يـسـأـلـ، حيث يـظـنـ أنهـ وـهـ يـعـرـفـ ماـ يـجـبـ أنـ يـتـعـلـمـهـ المـتـعـلـمـونـ ماـ يـعـقـبـ اـخـراـطـهـ فـيـ التـعـلـمـ وـتـطـوـيرـ إـسـكـالـاتـهـ الـخـاصـةـ، وـإـقـامـةـ عـلـاقـةـ سـلـيـمةـ بـالـعـرـفـةـ¹⁷، لـذـاـ فإنـ المـدـرسـ المـقـدرـ هوـ الـذـيـ يـعـرـفـ كـيـفـ يـسـأـلـ، وـمـتـىـ يـسـأـلـ وـلـمـاـ يـسـأـلـ.ـ حتـىـ يـجـعـلـ المـتـعـلـمـ بـيـاشـرـ الـأـشـيـاءـ وـالـوـقـائـعـ الطـبـيـعـيـ وـالـظـواـهـرـ الـمـحـسـوـسـةـ، وـيـحـثـهـ عـلـىـ التـسـاؤـلـ، وـتـشـغـيلـ الـفـكـرـ لـيـقـفـ بـنـفـسـهـ عـلـىـ قـوـانـينـ الـأـشـيـاءـ، وـيـكـشـفـ وـيـحلـ، لـأـنـ يـقـفـ مـشـدـوـهـاـ مـتـفـرـجاـ، لـذـاـ يـذـهـبـ جـاـنـ جـاكـ روـسوـ فـيـ كـتـابـهـ «ـإـمـيـلـ، أوـ تـرـبـيـةـ الـطـفـلـ مـنـ الـمـهـدـ إـلـىـ الرـشـدـ إـلـىـ أـنـ هـدـفـ الـمـعـلـمـ لـيـسـ هـوـ إـعـطـاءـ الـمـتـعـلـمـ الـعـلـومـ وـإـنـماـ تـعـلـيمـهـ اـكـتـشـافـهـاـ عـنـ الـحـاجـةـ¹⁸ حيث جاءـ هـذـاـ التـصـورـ فـيـ سـيـاقـ اـنـقـادـهـ لـوـاقـعـ التـرـبـيـةـ فـيـ الـمـجـتمـعـ الـفـرـنـسـيـ الـتـيـ كـانـتـ تـصـبـوـ إـلـىـ تـشـكـيلـ الـطـفـلـ وـفـقـ رـغـبـاتـ الـمـجـتمـعـ وـتـقـافـيـهـ وـتـقـالـيـدـهـ وـمـُمـثـلـهـ الـعـلـياـ، حيث دـعـاـ جـاـنـ جـاكـ روـسوـ إـلـىـ تـدـرـيـبـ الـطـفـلـ عـلـىـ التـعـلـمـ الـذـاتـيـ عـبـرـ الـمـلاحـظـةـ وـالـفـهـمـ وـالـتـفـسـيـرـ وـالـتـعـلـيلـ وـالـمـقـارـنـةـ..ـ بـمـاـ يـمـكـنـهـ مـنـ التـوـصـلـ إـلـىـ الـمـبـادـيـعـ عـنـ طـرـيقـ تـدـرـيـبـ الـحـوـاسـ عـلـىـ الـاتـصـالـ الـمـبـاـشـرـ بـقـوـيـ الـطـبـيـعـةـ (ـمـثـلاـ اـهـتـمـامـهـ بـالـجـغـرـافـيـاـ وـالـفـيـزـيـاءـ وـالـكـيـمـيـاءـ..ـ)

وعليه يعتبر السؤال في المجال التربوي الحديث وسيلة لاستثارة نشاط المتعلمين الذاتي، وتحريك الفعاليات العقلية لاكتشاف الخبرات، والميولات والرغبات، ليقف المدرس على مكامن القوة والضعف لدى المتعلمين، ويستطيع تدارك التغيرات في تكوينهم لغرض مضاعف هو العطاء والكشف والاستنتاج، فكلما كان المدرس قادرًا على حسن استعمال مهارة السؤال، واستغلاله بنكاء في تسيير درسه كلما كان أكثر نجاحاً في مهمته الجسيمة، وأكثر قدرة على حسم المواقف لحفز المتعلمين على التعلم الذاتي بالدرج من السهل إلى المعقد، ومن المعلوم إلى المجهول، ومن المحسوس إلى المجرد. يقول كولفن: «إن جودة التعليم تقاس إلى حد كبير بنوع الأسئلة التي يلقاها المعلم، وبالعناية التي يصوغ بها أسئلته. ولا يستطيع أي مدرس النجاح في تعليمه إذا لم يتمكن بصورة جيدة من زمام فن السؤال». ¹⁹ حتى يرسخ المعارف في أذهان المتعلمين، ويصل مهاراتهم ويفغر قدراتهم، ويربني لديهم ملكرة الملاحظة والفهم والتحليل والتعليق، وتهذيب طرق التفكير، خاصة وأن تعلمهم لا يبدأ عند بداية الدرس وإنما عبر امتدادات سابقة تتمثل في المعارف التي حملوها معهم عبر تجارب حياتية وقراءات وحوارات وملحوظات متعددة المشارف الثقافية محملون بمعرف مكتملة وهو التصور الذي تذهب إليه الإبستمولوجيا الباشلارية عندما تقول إن الإنسان يبني معرفته بهذا العالم

(16) - بودرع. عبد الرحمن: في سؤال المعرفة .

موقع مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية(<http://www.m-a-arabia.com>)

(17) - انظر: د. خالد مساوي «درس الأدب من براديغم استخراج المعنى إلى بناء الدلالة» / دراسات بيداوجوجية (مجلة دورية تربوية محكمة -

دياكتيك النص ودرس الأدب، عدد مزدوج، ط: 1، دار أبي رقراق / 2019، ص: 173.

(18) - روـسوـ جـاـنـ جـاكـ (ـ1958ـ) إـمـيـلـ، أوـ تـرـبـيـةـ الـطـفـلـ مـنـ الـمـهـدـ إـلـىـ الرـشـدـ، تـرـجمـةـ نـظـمـيـ لـوـقاـ، بـ دـارـ الشـرـشـ، الـقـاهـرـةـ، صـ: 255ـ، 245ـ بـتـرـضـفـ .

(19)- أديب يوسف (1960): التربية وعلم النفس: المكتبة الأمومية، ط: 2، دمشق، 1960، ص: 119.

من خلال نشاطه العلمي والذهني، والبناء الذي يعتمد الإنسان بواسطته هذا النشاط هو ما يسميه وقيدي محمد²⁰ بالعلم

والمعرفة حيث تطور المعرفة في الزمن باعتبارها عملية تطور ونمو متصلة ومعنى هذا أن المعرفة نسبية لأنها لا تتغى بنسق فلسفى محدد وإنما هي قابلة للمراجعة في ظل مواكبتها للتطور العلمي.

وهكذا أخلص إلى أن الطريقة الحوارية نموذج متميز في مخاطبة العقول وتوليد المعرفة منها، ووسيلة من وسائل متعددة لخلق التعلم النشط لتحريك أذهان المتعلمين حتى ينزل المدرس إلى مستوى عقولهم ليصل بهم شيئاً إلى طريقة مُثلَّى في التفكير والتحليل والاستنتاج، تاركاً لهم حرية الإجابة والتعبير بما يخالف خواطرهم، أخذًا بزمام أفكارهم، ووجهها لها عن طريق أسئلة نابعة من طريقة إجاباتهم، مما يضفي على الطريقة الحوارية نوعاً من المرونة، وتيسير المعرفة مع تدقيق المفاهيم والتعاريف لتكون الأرجوحة أكثر دقة.

لذا فإن نجاح هذه الطريقة رهن كذلك بأهمية الانتقال من بيداغوجيا التعليم إلى بيداغوجيا التعلم عبر تحريك العقول وتوليدها، وتحريك ما هو آسن منها لبناء معرفة جديدة تقوم على الوعي العميق بمهارات فن السؤال والمعارف والعلوم والتعلمات في ظل دينامية ديداكتيكية من أجل مدرسة فاعلة في المجتمع والحياة لبناء جيل له شخصية قوية ترفع التحديات، وتتفتح على المعرف بوعي حداثي ومنتظر يعطي للمدرسة أدواراً جديدة تصب في اتجاه الاهتمام بنشاط المتعلم ليصبح باحثاً عن المعرفة مفكراً فيها، مستجلياً لعوالمها، مدبراً لطرقها ومناهجها عبر مبدأ الصراع السوسيومعرفي حيث تزكيه فرصة إرساء التعلمات، والوعي بالاستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية²¹ تصبح فيها المعرف ذات طابع اندماجي.

المصادر والمراجع:

- 1- أديب يوسف (1960) التربية وعلم النفس: المكتبة الأموية، ط: 2، دمشق.
- 2- بودر ع، عبد الرحمن: في سؤال المعرفة موقع مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية (<http://www.m-a-arabia.com>)
- 3- التوحيدى، أبو حيان (ب ت) الإمتاع والمؤانسة (الجزء الثاني) تصحيح وضبط: أحمد الزين، بدون دار النشر، ط: 2، القاهرة.
- 4- التوحيدى، أبو حيان (1992) المقابسات، تحقيق وشرح حسن السندي، دار سعاد الصباح، ط: 2، الكويت.
- 5- زكي نجيب محمود (عربها عن الإنجليزية) محاورات أفلاطون (أوطيافرون، الدفاع، أفريطون، فيدون) (1937) ، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ، بـ، بـ.
- 6- خالد مساوي (2019) «درس الأدب من براديغم استخراج المعنى إلى بناء الدلالة» / دراسات بيداغوجية (مجلة دورية تربوية محكمة - ديداكتيك النص ودرس الأدب، عدد مزدوج، ط، 1، دار أبي رقراق، الرباط.
- 7- روسو جان جاك (1958) إميل، أو تربية الطفل من المهد إلى الرشد، ترجمة نظمي لوقا، بـ دار النشر، القاهرة.

(20)- وقيدي محمد (1980) ما هي الإستمولوجيا، دار الشؤون الثقافية العامة، ط: 1، بغداد، ص: 111، 112، 113 بتصريف.

(21)- انظر : نظريات التعلم والنماذج البياداغوجية (من الباراديم التعليمي إلى التعلمى) ، د. لحسن توبي، ط: 1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء

.94.2017 ص:

- 8 - زكي نجيب محمود ترجمة وتقديم (2001) محاورات أفلاطون، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ب ط،
- 9 - صالح عبد العزيز (ب ت) : التربية وطرق التدريس، دار المعارف: ط:3، مصر.
- 10 - الفارابي، عبد اللطيف - أيت موحى، محمد - الغرضاـف، عبد العزيز - غريب، عبد الكريم (1994) مجمـ علوم التربية، سلسلة علوم التربية (9-10)، مطبعة النجاح الجديدة ط:1، بدون مكان.
- 11 - كرم يوسف (ب ، ت) تاريخ الفلسفة اليونانية، دار القلم ، ط:1، بيروت (ب ، ت)
- 12 - لحسن توبي لحسن (2017) نظريات التعلم والنماذج البياداغوجية (من الباراديم التعليمي إلى التعلمـي) مطبعة النجاح الجديدة، ط: 1. الدار البيضاء.
- 13 - مرحبا، محمد عبد الرحمن (ب ت) من الفلسفة اليونانية إلى الفلسفة الإسلامية، بدون دار النشر - ب ط - ب،م.
- 14 - وقidi محمد (1980) ما هي الإبستمولوجيا، دار الشؤون الثقافية العامة، ط:1 ، بغداد.

جماعات التعلم المهنية آلية للتعلم مدى الحياة. مشروع تجديد تربوي

ذ. عبد اللطيف الفحصي

أستاذ مكون بالمركز الجهوبي لمهن التربية والتكوين لجهة طنجة تطوان الحسيمة

د. أحمد المراغي:

إطار بالوحدة الجهوية للبحث التربوي/الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين بجهة طنجة-تطوان-الحسيمة

تقديم:

تركز الاتجاهات التربوية الحديثة على مفهوم «التعلم مدى الحياة» كاستراتيجية لمواكبة التغيرات المتسارعة داخل مجتمع المعرفة؛ واعتبارا لأدوار الفاعلين التربويين في عملية التعليم والتعلم، وخاصة المدرسين إلى دعم بعضهم البعض من أجل تقاسم الممارسات الجيدة ودعم تعلمات المتعلمين، فإن مطلب التعلم التعاوني والتعلم مدى الحياة أضحت يطرح نفسه وبقوة لإكساب الأفراد كفايات القرن الواحد والعشرين؛ ولعل إحدى آليات تعزيز هذا النمط من التعلم والاكتساب رهين بarasء بناءات جديدة للتعلم الاجتماعي والمشاركة داخل مؤسسات التربية والتكوين من خلال تشكيل «جماعات التعلم المهنية»، والتي تتخذ شكل فرق تربوية مستدامة للتأهيل المهني والتكوين المستمر والبحث والتجديد والإنتاج التربوي، ومواكبة مشاريع المؤسسة والمشاريع الشخصية للمتعلمين، في انسجام تام مع تنزيل مضمون الرؤية الاستراتيجية لإصلاح منظومة التربية والتكوين 2015-2030.

وفي قراءة لبعض التجارب الدولية¹ فإن آلية «جماعات التعلم المهنية» تشكل ركيزة أساسية للتجديد، وبنية تربوية للنائز العلمي والمعرفي وتقاسم أفضل الممارسات المهنية والسعوي المشتركة لإيجاد حلول لاختلالات العملية

(1)طبقا لما أورده العديد من الدراسات والأبحاث التربوية فإن «جامعة التعلم المهنية CAP» أصبحت مفتاحا لتحسين المردودية والنجاح المدرسي لدى المتعلمين. ونخص بالذكر التجارب الكندية، الأمريكية، التركية، الصينية، الكورية، الإسكندنافية، أمريكا اللاتينية، الإسبانية... ومن بعض آثار العمل ب CAP في التجربة الكندية، فقد أظهرت الدراسات والأبحاث التي تم إجراؤها في حوالي 20 مدرسة العديد من الإيجابيات المثبتة فيما يتعلق بمحدودية المدرسين والمتعلمين. فمن الإيجابيات التي تم رصدها مثلا لدى المدرسين هو التحسن اللافت لجودة الممارسات التعليمية، وأيضا تغييرات ملحوظة على مستوى تمثيلاتهم حول معارفهم ومهاراتهم المهنية في مجال التدريس والإحسان بالفعالية الذاتية. وأصبح الإنسانة يشعرون أنهم أكثر كفاءة فيما يتعلق بتشخيص وتحليل الواقع المهني، والتفكير العميق لتحديد نوعية التدخلات حسب الحاجيات الخاصة للمتعلمين. وصاروا ينشئون أكثر الوضعيات المهنية وما يعيشونه مع المتعلمين. هؤلاء الآخرين استفادوا من النمو المهني لأنسانتهم الذين أصبحوا يشجعونهم أكثر على التأمل والتواصل والمحاجفة والانخراط في أنشطة حقيقة ذات حافزية للرفع من نسب النجاح الدراسي، إذ ثبتت دراسة شملت عينة تضم 600 تلميذا أن

هناك عدة تغييرات إيجابية تمت ملاحظتها على مستوى تنامي الحافظة للقراءة... (Leclerc et col., 2011)

التعليمية-العلمية، بحيث تكون مجموعة تتفاعل فيما بينها، تتعلم سوياً، وتبني شبكة علاقات متينة، ومن خلال ذلك تُنمّي الشعور بالانتماء والالتزام المتبادل والتقاسم والتعاون، وبالتالي تعمل وتسهم بشكل مباشر في تطوير النموذج البيداغوجي². وإنه من شأن إرساء آلية «جماعات التعلم المهنية» بالمدرسة المغربية أن يخلق لنا مدرسة متعلمة ومجددة ومنصفة ودامجة، ووتيرة تعلم مستمرة مدى الحياة، تستحق أن تكون آلية للنجاح المدرسي ونموذجًا عملياً للمهنيين في خدمة للرؤى الإصلاحية لمنظومتنا التربوية.

جماعات التعلم المهنية رؤية جديدة لمفهوم التعلم التعاوني:

تعتبر «جماعات التعلم المهنية» (Communautés d'Apprentissage Professionnelles)، بنيّة جوهريّة داخل المنظومات التربوية التي تنشد الإصلاح والتطوير التربوي والمهني من الداخل/القواعد، وأالية لإشراك كل الفاعلين التربويين في سياقات متعددة يأتي مشروع المؤسسة في مقدمتها. إلا أن تنزيل مفهوم الجماعات المهنية في منظومتنا حصر أهداف وعضوية مثل هذه الجماعات في فئات ضيقة بمعزل عن مشاركة هيئة التدريس والتاطير التربوي وأطر التوجيه والتنظيم والمتعلمين أنفسهم وبقى المتخلصين والشركاء في العملية التعليمية-العلمية، علماً أن الأدوار التي يمكن أن تطلع بها هذه الفئات داخل تلك الجماعات المهنية غاية في الأهمية لاستثمار كفاءاتها في تطوير مردوبيّة المنظومة التربوية بشكل شمولي ومتكمّل وفي خلق سيرورة تعلم مستمرة مدى الحياة. لذلك فإن التفكير بجدية وبطريقة علمية ومنهجية دقيقة في كيفية إشراك باقي أطياف الجسم التربوي في مثل هذا النوع من الجماعات بما فيهم المتعلمين أمر غاية في الأهمية، لدور عجلة البحث التدريسي والتكتوكي المستمر والدعم والتجديد التربوي داخل المؤسسات التعليمية في إطار «جماعات تعلم مهنية»، تروم تحسين وضعيات قائمة أو تقديم حلول لإشكالات راهنة أو التأسيس لممارسات جديدة خاضعة للتجريب والقياس، تُمكّن من إدخال تعديلات إيجابية على الفعل التربوي عموماً، سواء على مستوى التدريس أو التأطير والتكتوكي والتوجيه المدرسي والمهني والدعم التربوي والحكامة والتدبّير وتفعيل مختلف مناحي الحياة المدرسية.

ومن أجل تحقيق هذا الهدف، ناقش العديد من الباحثين طرق وأساليب التكوين المستمر لدى الأساتذة والتي لا تسمح بدعم وتأمين استدامة التعلم على مستوى الممارسة (Clarke, 2014; Harris et Jones, 2010)؛ وأبرزوا في المقابل ما يمكن أن يمنحه التعاون بين الأساتذة والفاعلين التربويين من قدرات لإيجاد الحلول الأكثر تلاوئاً مع الحاجيات المتنوعة لتحسين مستوى تعلمات التلاميذ، في سياق تصبح مسؤولية ممارسات التعليم المهنية في جزء منها جماعية وتتكسر الحاجز بين جدران الفصول الدراسية أمام روح التعاون بين الأساتذة بحيث يسعى كل واحد منهم بشكل مستمر لإغناء قاموسه المعرفي عبر التقاسيم مع الزملاء بغية تطوير وصقل فن التدريس لديهم (Corriveau, Boyer et Fernandez, 2009).

(2) هذه الآلية تم إرضاوها منذ سنة 2005 في إحدى المدارس الكندية. في البداية كانت الأطر المنخرطة في هذا النموذج من الجماعات المهنية تهتم بالتفكير والتأمل في وسائل تحسين نسب النجاح لدى التلاميذ وتحليل نتائجهم، ويركزون على المهام المشتركة في التقويم وسلم التقييم وترتيب التلاميذ حسب عتبة النجاح وبعض العناصر الأخرى... إلا أنه سنتين بعد ذلك، تحولت لقاءات هذه الجماعات CAP إلى لقاءات منتظمة أسبوعياً ضمن أجندة الزمن المدرسي للمؤسسة، وأصبح العنصر الثابت داخل هذه الجماعة هو العمل من خلال الأهداف المرتكزة على نظرية SMART، حيث كل ما يتم إنجازه يجب أن يكون هدفاً محدداً S، قابلاً للتحقيق M، قابلاً للقياس A، واقعياً ومرتكزاً على نتائج ملموسة R، وداخل إطار زمني محدد T. هذه الآلية تمكن الآن من «تجميع التلاميذ الذين لهم نفس التحديات في نفس المستوى، من أجل تحسين مردوديتهم بواسطة التدخل أو إغناء رصيدهم ومكتسباتهم بارتياط مع أهداف SMART.

(3) Leclerc, M., Dumouchel, C. et De Grandpré, M. (2015). La communauté d'apprentissage professionnelle et ses retombées sur l'organisation scolaire. Formation et profession, 23(3), p85-98

طريق التقاسم أو البرهنة أو إبداء الرأي من أجل تحسين مستوى التعلمات (Laveault, 2014)⁴. في مثل هذه المدارس التي تعمل كمشاتل «جماعات التعلم المهنية»، تتصب الفئات وتتركز حول تعلم الفاعل التربوي والتلاميذ سوياً، وتحسن مستوى الفهم النسبي لقضايا المناهج والمارسات التعليمية ما ينتج عنه مزيد من الارتياح المؤسساتي الذي يترجم إلى مزيد من المشاركة والتعاون، وتحفيز تلامذتهم الذين يتحسن مستوى التعلمات لديهم دائماً من خلال نظام الجماعات انطلاقاً من قاعدة مفادها أنه كلما تعلم الأستاذة أكثر كانوا أقدر على الرفع من مستوى تعلمات تلامذتهم، بحيث تكون النتيجة اخراطاً أفضل للجميع في «جماعات التعلم المهنية»؛ وبالتالي يصبح هدف الجماعة المهنية هو تحسين الجانب النفسي والمهني للمدرسين، وإحداث تغيير إيجابي لدى التلاميذ وأثر واضح على النجاح المدرسي⁵.

لذلك فإذا أرادت المدرسة المغربية أن تبني قدراتها للارتقاء بتعلم التلاميذ والانخراط في التكوين المستمر فيجب عليها العمل على بناء ثقافة العمل التعاوني، ودعم إرساء وتفعيل «جماعات التعلم المهنية» كوحدات أساسية في تنفيذ المنهج الدراسي واستراتيجيات التعلم والتقويم، ليصبح للمدرسة هدف مشترك وموحد وهو تعلم التلاميذ ودعم مكتسباتهم وتصحيح الفعل التربوي، وبذلك تتحمل الفرق التربوية المنشورة المسؤولية المشتركة بروح تعاونية من أجل تحقيقه. وعليه فإن هذه الجماعات تمثل الأمل الحقيقي لإصلاح المدرسة وتحسين الإنتاجية التعليمية بتكلفة منخفضة وتحقيقاً للغايات التالية:

- الفاعلون التربويون يعملون بحافزية في فريق واحد تسود فيه ثقافة التساؤل والعمل الجماعي والتعلم المستدام؛
 - تنمية القيم الإيجابية داخل الفريق في أجواء من الاحترام والتقدير والثقة والالتزام وال المتعلقة؛
 - التحسن بواسطة الأدلة وقياس مستوى جودة التحصيل لدى المتعلمين وتأثيره على فعالية وجودة المدرسة؛
 - تحويل مفهوم المعرفة من التقليد والمعارف النظرية إلى البحث والاستدلال ومعرفة الفعل؛
 - تكريس ثقافة التعلم الذاتي والتعلم التعاوني وتعلم التعلم.
- جماعات التعلم المهنية في نظرية التعلم الاجتماعي:**

تستمد «جماعات التعلم المهنية» أسسها النظرية من النظرية الاجتماعية للتعلم ونظريات التنظيمات خصوصاً تلك المرتبطة بالتنظيم التعلم؛ وكانت بوادر الظهور الأولى للمصطلح في الأدب التربوي مع بداية السبعينات مع Peter Senge⁶، وبعدما كانت المؤسسات التعليمية عموماً تميل إلى النظر إلى التعلم وخاصة عند الكبار ظاهرة فردية تظهر خلال مدة معينة، وكتناج لعملية تعليمية، أثبتت التجربة الإنسانية من خلال نظرية Etienne Wenger للتعلم الاجتماعي أن التعلم يتحقق في سياق المشاركة المعاشرة مع افتراض أن التعلم هو في حد ذاته ظاهرة اجتماعية تعكس خاصية الإنسان كائن بشري مؤهل للمعرفة، وأن الانخراط في جماعة مهنية هو بناء التعلم من زاوية المشاركة الاجتماعية.⁷

وهكذا تعد «جماعات التعلم المهنية» هي عبارة عن مجموعة من الأقران يتقاسمون مع بعضهم نفس الإشكاليات ويختارون بعضهم البعض ويجتمعون ليعاونوا مهنياً، وتسعى هذه الجماعات لتقاسم التجارب الناجحة والتعلمات الجيدة والبحث عن حلول للمشاكل المطروحة، وتنمية الثقة في النفس لدى الأعضاء.

(4) Ibid. p 85

(5) Louis, K. S. (2006). Changing the Culture of Schools: Professional Community, Organisational Learning, and Trust. Journal of School Leadership, 16, 477-489.

(6) Senge, P.M. (1990). The fifth discipline: The art and practice of the learning organization, New York: Doubleday/Currency.

(7) Wenger, Etienne (2005): La théorie des communautés de pratique : Appentissage, sens et identité. Les presses de l'Université de Laval

عبارة أخرى يمكن اعتبار «جماعات التعلم المهنية» بمثابة تنظيم أو بنية يعمل أعضاؤها بشكل تعاوني/تشاركي مستمر من خلال البحث الجماعي والتدخل الهدف لتحقيق أفضل النتائج وتحسين التعلمات المهنية ورفع مردودية المتعلمین (Dufour, R et Eaker, R., 2004).

تتيح «جماعات التعلم المهنية» لكل عضو فيها اكتساب مجموعة من طرق العمل والحلول، تسمح له أن يرسخ الممارسات الجيدة، ويبني منهاجته الخاصة وينمي كفاياته المهنية. (Le Boterf Guy, 2013)

تعتبر «جماعات التعلم المهنية» رافعة أساسية من أجل نجاح جميع المتعلمين والتطوير المهني للمدرسين عبر التعلم المستمر والجماعي (Leclerc Martine 2012)؛ إذ يتلزم الأستاذة بشكل جماعي بمتابعة الأهداف المشتركة لتحسين مستويات النجاح المدرسي ويتقاسمون المسؤولية تجاه النتائج المأمولة (Schussler, D.L, 2003).

كما تعتبر بمثابة مجموعة من الأفراد الذين يتفاعلون مع بعضهم ومع المحيط بشكل مباشر أو عن بعد، ويتصفون بالقدرة والدافعية للتعلم الذاتي المستمر والانفتاح على الآخر (Wenger, E. 2005).

وقد تم تعريفها أيضاً كفريق يعمل وفق رؤية مشتركة ويستفيد أعضاؤه من بعضهم البعض ومن جماعات أخرى، مشكلاً شبكة من العلاقات والخبرات والمعرفة، للتفكير والإبداع وحل المشكلات في جميع مجالات النشاط التربوي والتعليمي (Wenger, E. 2005).

خصائص جماعات التعلم المهنية⁸

<p>متعدد الأبعاد والاختصاصات يضم تشكيلة متنوعة من الفاعلين التربويين بما فيهم المتعلم، ومرتبط بالمؤسسة التعليمية؛ المحرّك الذي يدبر الجهد وحجر الأساس داخل المؤسسة التعليمية؛ اهتمامات مشتركة موحدة في اتجاه استفادة الجميع من التعلم؛ يتطور مهنياً بشكل مستمر ومستدام مدى الحياة.</p>	<p>- الفريق</p>
<p>ثقافة إنسانية؛ عملية نسقية منظمة ومحاطة جماعياً؛ يشتغل الفريق بشكل جماعي وتشاركي؛ تقاسم وتبادل الممارسات والانفتاح على التجارب.</p>	<p>- التعاون</p>
<p>جماعية وموزعة على كافة الأعضاء، تبني على التدبير التشاركي والذكاء الجماعي والانفعالي؛ غاية واستراتيجية لخلق ثقافة التعلم والتفكير والبحث والإبداع والنمو الجماعي المستمر.</p>	<p>- القيادة</p>
<p>التزام أخلاقي يحدد المهام والأهداف المشتركة ومنهجيات العمل التعاوني والتدخلي المعتمد على النتائج.</p>	<p>- الميثاق</p>

(8) Leclerc, M., Moreau, A. C. et Lépine, M. (2009). Ce que disent les écoles des moyens permettant d'améliorer leur fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle. Communication présentée à l'European conference on educational research -ECER, Vienne, Autriche

رسالة	يمثل التعلم الرسالة الأساسية، وتنطلق من أسئلة محورية هي : كيف يتعلم المتعلمون؟ وكيف يمكن التدخل لتحسين الممارسات المهنية ونتائج المتعلمين ومرونة المدرسة ككل؟
الأهداف	ترتبط ارتباطا وثيقا بالرسالة وترتكز على نتائج قابلة للقياس ومؤثرة في التطوير المهني والتغيير الإيجابي .
الرؤية	تبني على أبحاث دقيقة تدخلية تقترح صيغ التطوير والتحسين وفق منهجية SWOT و SMART
القيم	ترتبط ارتباطا وثيقا بالرسالة وتحكمها قوانين الجماعة/الفريق، وتترجم كسلوكيات تساهمن في التغيير.
التعليم والتعلم	<ul style="list-style-type: none"> - نشاط قصدي ومنظم يهدف إلى إثارة حافزية الفرد في إطار موقف تربوي- تعليمي؛ - عملية تواصلية تفاعلية تأملية تلقائية يكتسب من خلالها الفرد المعلومات والمهارات والاتجاهات لتطوير نفسه وتنمية قدراته.

جماعات التعلم المهنية في قلب الرؤية الاستراتيجية 2030/2015:

بناء على تقارير ووصيات المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي حول واقع منظومة التربية والتعليم ما قبل إصلاح الألفية الثالثة، وقفنا على مدرسة لا تستفيد من مجالسها التربوية على مستوى التعلم المستدام وتيسير الاندماج في مجتمع المعرفة، مدرسة تجد صعوبات في تطوير نفسها ذاتياً ومواكبة التطور الحاصل والتحفيز على العمل الجماعي، وتكرس نمط القيادة الكلاسيكي والبنية التقليدية، ومن هنا تظهر الحاجة ملحة لاستعادة الثقة في مهام المدرسة المغربية التي أصبحت رهينة بإحياء أدوارها الحقيقة المتمثلة في تشجيع الممارسات الناجحة وديمقراطية العلاقات التربوية والمساهمة في تجويد العملية التعليمية-التعلمية.

ولما كانت الرؤية الاستراتيجية لإصلاح منظومة التربية والتكوين 2015-2030 تهدف من بين ما تهدف إليه تمكين المدرسة من الإضطلاع الأمثل بوظائفها في التعليم والتعلم، وفي التكوين والتأطير، وفي البحث والابتكار، وفي التأهيل وتيسير الاندماج الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، وتأمين التعلم مدى الحياة، فقد كان من الضروري أيضاً الاستجابة لروح مقاصد الرؤية الاستراتيجية وروح العصر وتطوراته، خصوصاً مع دستور 2011 وما رافقه من تغيرات جذرية على مستوى الحكومة الجديدة والمهننة والتربية على القيم والسلوك المدني والإنصاف والجودة والارتقاء بالمنظومة التربوية ككل.

في هذا السياق، وباعتبار أن التجديد التربوي يعتبر سিرونة إبداعية واستكشافية مرتبطة بغایة ورؤیة محددتین، وتغييراً طواعياً يقترح حلولاً أصلیة تجيب عن حاجیات الفاعلين وتقوم اختلالات محددة مسبقاً؛ وفي إطار تأهیل العنصر البشري ضمن أولويات النموذج التنموي الجديد، وانفتاحاً على الأهداف السبعة عشر للتنمية المستدامة للأمم المتحدة، وخاصة الهدف الرابع المتعلقة بضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع، وفي سیاق التحولات المتشارعة التي يعرّفها مجتمع المعرفة وما يتطلبه ذلك من مواكبة مستمرة من خلال

عملية التعلم مدى الحياة، وإذا كانت مقاربات التكوين متعددة ومتنوعة، فإن منطق التطور يستلزم تجاوز الطرائق التقليدية إلى الطرائق النشيطة التي تخلق دينامية جديدة على مستوى المؤسسات التعليمية والفصول الدراسية، وتقسّس المجال أمام المدرسين لكي يعبروا عن إمكاناتهم ويطوروها عبر تبادل الخبرات والتجارب وتعزيزها قصد تحسينها. لذا فإن الحاجة ملحة لاعتماد الآليات فعالة وناجحة لتفعيل هذا النمط من التعلم خصوصا في مجال التربية والتعليم والتكوين تأسيسا للممارسات التجديدية في المدرسة المغربية. وهكذا يمكن أن تشكل بنية «جماعات التعلم المهنية» أهم تلك الآليات لإدخال التحسينات الإيجابية على الفعل التربوي خاصة في سياق مواجهة تحديات الألفية الثالثة. ولعل أبرز الأهداف المنسجمة مع تنزيل بنود ومضامين الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 لصلاح المنظومة التربوية، تكمّن فيما يلي:

- خدمة البحث والتجديد والإنتاج التربوي؛
- التأهيل المهني والتكوين المستدام مدى الحياة؛
- تطوير الممارسات وحل إشكالات المنظومة التربوية؛
- تحسين أداء ونتائج ومردودية المتعلمين والرفع من نسب النجاح لدى جميع التلاميذ؛
- مواكبة التغيرات المجتمعية والتطورات المتتسارعة في كافة المجالات؛
- تنامي الاتجاه الرامي لربط الممارسة بالخبرات والمعارف التي يمتلكها العاملون؛
- تطوير ينبع من داخل المدرسة وإرساء بنيات جديدة مرنة تتسم بالفعالية؛
- التحول إلى مدرسة تتعلم، قادرة على التجريب والإبداع؛
- خلق مدرسة مجددة ومنصفة ودينامية تنشط فيها فرق/ حلقات/ خلايا/ بور لتجويد التعلمات؛
- توفير فضاء مدرسي يساعد على إقامة علاقات تعاونية إيجابية؛
- فك عزلة الأساتذة وانخراط كل الفاعلين التربويين والمتعلمين في جماعات للتفكير والتأمل الجماعي والتعلم مدى الحياة؛
- الاندماج في مجتمع المعرفة والتمكن من مهارات القرن 21.

وستنسى هذه الرؤية/المشروع إلى إعادة الثقة للمدرسة المغربية بإحياء دورها في تشجيع الممارسات الجيدة والتجارب الناجحة وإرساء مشارق لتطوير العملية التعليمية-التعلمية. كما أنه سيعيد الاعتبار لهيئة التربية والتكوين بتمكينها من الآليات التعلم مدى الحياة وإدماجها فعلا في عملية الإنتاج والتطوير المهني؛ وأخيرا سيمكن من ترسیخ مفهوم التعليم الإبداعي كنوع من أنواع التدريس بحيث يحرر المتعلمين من كل القيد لكي ينمو كل فرد وكل واحد منهم إلى أقصى درجة ممكنة تسمى بها إمكاناته الخاصة؛ وكل هذا رهن بإرساء فعل لبنيات «جماعات التعلم المهنية» على مستوى كل مؤسسة تعليمية كآلية نوعية وحديثة لحل المشكلات الطارئة والإسهام في التطوير والتجديد التربوي، كما أن الدفع بتفعيل هذه الجماعات، سيخلق لنا مدرسة متعلمة مجددة ومنصفة، وفضاء للتعلم مدى الحياة، ومشتلاً لورشات التجديد والإنتاج وتطوير التعلمات.

آليات تفعيل مشروع جماعات التعلم المهنية:

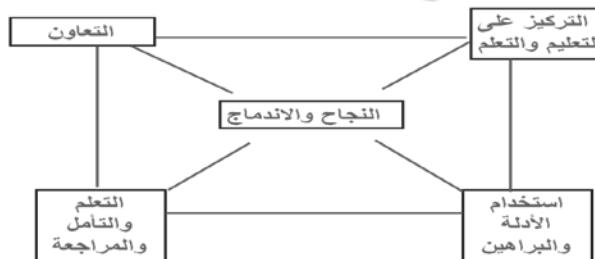
في سياق السعي إلى إرساء هذه التجربة الجديدة داخل المؤسسات التعليمية والمساهمة في تأطير العمل التربوي وبث روح الابتكار والمبادرة لدى الفاعلين التربويين، يمكن الاستئناس بمقترح فكرة إرساء تصور منهجي لاشتغال آلية «جماعات التعلم المهنية» وفق مقاربة جديدة تستند إلى الدور الفعال الذي يمكن أن يسهم به جميع الفاعلين في تبادل التجارب وتعزيزها وتحسينها، ثم توثيقها بعد ذلك كي يستفيد منها باقي الأساتذة وكافة المعنيين بتحسين جودة التعلم؛ ويبقى الهدف والغاية ليس فقط هو توظيف هذه الاستراتيجيات بقدر ما يهم إرساء الظروف والشروط الكفيلة بتوفير تعلم مدى الحياة.

منهجية تفعيل وتنشيط «جماعات التعلم المهنية»

المنهجية	خصائصها
الورشات التطويرية	<ul style="list-style-type: none"> - متعددة الأطراف والأبعاد تنظم بكيفية دورية في فترات محددة ومنتظمة؛ - عمل جماعي منظم لتبادل التجارب والمنجزات والخبرات؛ - فرصة للتكون المستمر والاجتهد الغردي والجماعي؛ - تيسير النمو المهني لأعضاء الجماعة المهنية المدرسية؛ - معالجة قضايا مرتبطة بالمارسة الميدانية والواقع التربوي في المؤسسة. <p>ترتبط طبيعة الورشات بالعمل التعاوني والانخراط الإرادي في البحث عن سبل لتحسين التعلمات، بحيث تعتبر فضاء التفكير المشترك والتكون المستمر واتخاذ القرار وتداول الخبرات والمشورة والتعلم إلى تحسين الأداء.</p>
البحث التدخلي	<ul style="list-style-type: none"> - إقرار النظري بالتطبيقي في الممارسة المهنية؛ - الانطلاق من فرضيات وخطط يتم تجريبها عملياً، وإخضاعها للتقويم والتعقيم الجماعي؛ - آلية لرصد الصعوبات والبحث جماعياً عن حلول مشتركة؛ - آلية لابتکار حلول وبدائل للمشكلات التربوية. <p>عملية بحث وفق منهجية مرنة تبدأ بورشة تقاسم المشكلات التربوية داخل المؤسسة التربوية المرتبطة بالتحصيل الدراسي، ثم ورشات تحطيط مستمر ومتغير تبعاً لتحول المشكلات، ثم اختيار وتجريب المقاربات والوسائل التربوية الملائمة للوضعيات المشكلة، وأخيراً المصادقة المحلية على حلول التطوير والتحسين حيث يصبح للجامعة صفة الخبرة والقيادة بتنسيق تام مع إدارة المؤسسة التعليمية.</p>
التقاسم والتعقيم والتصوير	<ul style="list-style-type: none"> - حلقة حلوانية مستمرة، تتطلب التفاعل الدائم بين الإنتاج والتجريب والتقويم والتحسين قصد التطوير؛ - الانفتاح على تجارب الفاعلين والممارسين وتنمية مبادراتهم واجتهاداتهم وخبراتهم، والتدارس الجماعي لسبل تعزيزها وتحسينها؛ - التفاعل النشيط والمنظم والقوى بين مختلف المتدخلين التربويين من مؤطرين وأساتذة وإدارة تربوية وأعضاء المجتمع المدرسي الموسع؛ - تبادل التجارب والمنجزات بين الأعضاء. وقبل التقاسم لا بد أن يكون هناك إنتاج (إعداد أو إنجاز أو تجريب) ليتم تقاسمه؛ - تحليل وتبصر وتنقifice يثير التجارب ويعمق مكوناتها، ويتتيح للمشاركين فرص اكتساب خبرات جديدة تكون منطلقاً لتطوير التجربة والممارسة؛ - حسن التسديد والتعديل المتوازن لتوجيه العمل بدقة نحو الهدف المطلوب. وهو يستند على مبدأ قابلية كل عمل للإثراء والتحسين والتطوير حتى ولو كان جيداً وممتازاً. وتنطلق عملية التصويب من النظر في الجودة باعتبارها حلقة مستمرة في سلسلة التطوير المتواصل والمنتظم، حيث يتم استثمار نتائج المناقشات والتغذية الراجعة التي تم تدوينها في المرحلتين السابقتين.

<p>التكوين التعاوني بين الأطر التربوية والإدارية على صعيد المؤسسة؛</p> <p>التكوين بالبحث التطبيقي-العملي؛</p> <p>إحداث بنك للتجارب والاجتهدات والمبادرات لتوسيع نطاق تداولها واستثمارها؛</p> <p>التتابع والتقويم واستثمار النتائج.</p>	<p>-</p> <p>-</p> <p>-</p> <p>-</p>	<p>التكوين المستمر</p>
<p>منتديات رسمية ومهيكلة حضورية أو عن بعد مبرمجة ضمن الزمن المدرسي، يتم التركيز في مواضيعها على العلاقة بين الممارسة المهنية للأستاذة وجودة تعلمات المتعلمين؛</p> <p>حصص تبادل الزيارات الميدانية بين الأساتذة (عروض ودروس) لاستكشاف الممارسات التعليمية الراودة والناجحة وتطبيقاتها لاحقا.</p>	<p>-</p> <p>-</p>	<p>اللقاءات</p>

عوامل نجاح المجتمعات المهنية للتعلم



(عن عرض لأندی هارجريفر في ٢٠٠٦)

خطاطة مفاتيح نجاح اشتغال «جماعات التعلم المهنية»

خاتمة:

يتضح من خلال ما سبق أن الاشتغال في إطار «جماعات التعلم المهنية» سينمي قدرات الأساتذة بفضل التعلم المتبادل مع الآخر وتقاسم التجارب والممارسات الناجحة والتساؤلات الملحة حول السبل المثلث لتنمية تعلمات المتعلمين، حيث ينتجون تحليلات للمعطيات للنظر في الآثار التي حققها تخلاتهم وتعديل ممارساتهم في عملية التدريس. هذا النموذج الذي يدخل في إطار بعد السوسيو-بنيائي للتعلمات يعطي معنى للتغيير داخل المدرسة ويبعد الأساتذة دور القيادة كلما تقدمت خطوات ومراحل مشروع «جماعات التعلم المهنية».

من خلال هذا النموذج لن يبقى الأساتذة مجرد منفذين للمناهج ولكن سيصبح لديهم أثر واضح و حقيقي على كل التلاميذ، وسيقومون بتحليل ممارساتهم الصافية وتجوييد مستويات التعلم ونسبة النجاح المدرسي لدى التلاميذ، وهنا تبرز أهمية اشتغال الأساتذة من خلال فرق تربية لتطوير ممارساتهم المهنية وفق ما يتباين نموذج «جماعات التعلم المهنية».

وقد أبرزت العديد من الدراسات والأبحاث الآثار الإيجابية التي تظهر من خلال هذا النموذج المرتكز على التفاعلات الحيوية بين أعضاء الفريق والممارسة التأميلية لإيجاد أجوبة على الأسئلة المطروحة أمام احتياجات التلاميذ المختلفة، حيث يشجع التفكير النقدي على تعليم الخبرات والتمكن من تطبيق ممارسات جديدة. وهذا ما يعزز الآراء والمقترنات التي تحت على تبني وإرساء العمل بنموذج «جماعات التعلم المهنية» داخل المدارس ليس فقط من أجل تحسين نسبة النجاح المدرسي، بل أيضاً لتشجيع التطوير المهني، وهو ما يستدعي مراجعة مسار التكوين لدى الأساتذة سواء الأساسي أو المستمر الذي مازال إلى يومنا هذا يعتمد على طرق تقليدية والانتقال إلى تطبيق نموذج «جماعات التعلم المهنية» مع مصاحبة منظمة ومتناسبة حيث تكتسي الممارسة التأميلية مكانة بارزة.

إن التجديد في بنيات وحكامة المجال التربوي مدخل أساس لتجويد مخرجاته وتطويره والرقي به، ومقدمة ضرورية تقضي إلى حب التعلم والعطاء المستمر والإبداع، كي تصبح المدرسة المغربية ورشا مفتواحاً لإنتاج أفكار قيمة ومبدعة ومختبراً للتجربة والتجدد التربوي، وخزاننا لا ينضب من الإنتاج المعرفي والمهاري يستجيب لطلعات مختلف مكونات وفعاليات المنظومة التربوية ومتطلبات المجتمع والتنمية. وذلك لحل المشكلات الطارئة والمطردة في ظل مستجدات عالم المعرفة وتعقيدات العولمة الكاسحة.

المراجع بالعربية:

- عدنان، فوزية. «الإبداع والبيداغوجيا: الشروط والديناميات»، مجلة أكاي التربوية، العدد 3 ، 2017، اصدارات المديرية الإقليمية بصفرو بتنسيق مع الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين بجهة فاس-مكناس.
- الفحصي، عبد اللطيف. «جماعات الممارسات المهنية: وسيلة لأية غاية؟»، مجلة دفاتر التربية والتقوين، العدد 11، يوليز 2014،
- مجلة المدرسة المغربية، ملف العدد: «المدرسة المغربية: أسئلة ورهانات»، العدد 1 ، ماي 2009، المجلس الأعلى للتعليم.

المراجع الأجنبية:

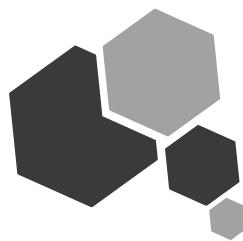
- Ahn, j. (2017). Taking a step to identify how to create professional learning communities - report of a case study of a korean public high school on how to create and sustain a school-based teacher professional learning community. International education series
- Bellibas, m., Bulut, o. Y gedik, s. (2017). Investigating professional learning communities in turkish schools: the effects of contextual factors. Professional development in education
- Clarke, k. C. (2014). The identification of successes and barriers in establishing professional learning communities from principals' perspectives (thèse de doctorat, minnesota state university, mankato).
- Corriveau, l., Boyer, m. Et fernandez, n. (2009). La qualité en éducation : un enjeu de collaboration à cerner. La revue de l'innovation : la revue de l'innovation dans le secteur public, 14(3).
- Dufour, r. Et eaker, r. (2004). Communautés d'apprentissage professionnelles : méthodes d'amélioration du rendement scolaire. Bloomington (in): national education service, and alexandria (va): association for supervision and curriculum development.
- Harris, a. Et jones, m. (2010). Professional learning communities and system improvement. Improving schools, 13(2), 172- 181.
- Higgins, k. (2016). An investigation of professional learning communities in north carolina school systems. Journal of research initiatives.

- Laveault, d. (2014). Les politiques d'évaluation en éducation. Et après? Éducation et francophonie, 42(3), 1-14.
- Le boterf, guy (2013): «construire les compétences individuelles et collectives. Le modèle: agir et réussir avec compétence en situation. Les réponses à plus de 100 questions»; 6ième édition. Groupe eyrolles- france.
- Le clech, bernard (2007): « animer une communauté de pratique »; julhiet editions - france.
- Leclerc, m. (2009). L'implantation d'une communauté d'apprentissage professionnelle à l'école st-paul: recherche-action en collaboration avec la commission scolaire des portages-de-l'outaouais. Gatineau: université du québec en outaouais.
- Leclerc, m., Dumouchel, c. Et de grandpré, m. (2015). La communauté d'apprentissage professionnelle et ses retombées sur l'organisation scolaire. Formation et profession, 23(3), 85-98.
- Leclerc, m., Moreau, a. C. Et clément, n. (2011). Communauté d'apprentissage professionnelle: implantation de nouvelles pratiques, amélioration du sentiment d'efficacité et impacts sur les élèves. Revue pour la recherche en éducation, 1(1).
- Leclerc, m., Moreau, a. C. Et leclerc-morin, m. (2007). Modèle de réussite d'une communauté d'apprentissage professionnelle : la dynamique causale comme outil de dialogue et d'analyse. Éducation et francophonie : publication de l'association canadienne d'éducation de langue française (acelf) xxxv. 2, 153-171.
- Leclerc, m., Moreau, a. C. Et lépine, m. (2009). Ce que disent les écoles des moyens permettant d'améliorer leur fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle. Communication présentée à l'european conference on educational research -ecer, vienne, autriche.
- Leclerc, martine (2012): « communauté d'apprentissage professionnelle : guide à l'intention des leaders scolaires », collection éducation –intervention, presses de l'université du québec.
- Louis, k. S. (2006). Changing the culture of schools: professional community, organisational learning, and trust. Journal of school leadership, 16, 477-489.
- Morales, s. Y morales, o. (2018). Comunidades profesionales de aprendizaje: de la gestión empresarial a la gestión educativa. Revista peruana de investigación educativa.
- Schussler, d. L. (2003). Schools as learning communities: unpacking the concept. Journal of school leadership, 13, 498-528.

- Senge, p.M. (1990). The fifth discipline: the art and practice of the learning organization, new york: doubleday/currency.
- Wenger, etienne (2005): la théorie des communautés de pratique : appentissage, sens et identité. Les presses de l'université de laval.
- Wennergren, a. Y blossing, u. (2017). Teachers and Students together in a professional learning community. Scandinavian journal of educational research.
- Wong, j. (2010). What makes a professional learning community possible? A case study of a mathematics department in a junior secondary school of china. Asia pacific education review.

Adress : Centre Régional des métiers d'éducation et de la formation Région T.T.H , Av. Mly. Abdelaziz - Tanger
BP : 3117, souani
Fax : +212 5 39 94 24 81 Tél.: +212 6 61 11 57 77
Dépôt légal : 2015PE0028
ISSN : 24219029-
N°5/2021

Agence de Communication publicitaire : Victoire Communication
Tél : 05 39 31 26 63
Imprimerie pyrennes print



معارف تربوية

CONNAISSANCES PÉDAGOGIQUES

Revue Scientifique Semestrielle

Centre Régional des métiers d'éducation et de la formation
Tanger - Tetouan - Al hoceima



Sommaire

Les reformes du système éducatif marocain et leurs enjeux

MAGHNINE Hassan 7

Le burn-out des enseignants : entre facteurs de risque et facteurs de protection

EL AICHE Houda 15

Multilingualism in the Moroccan Educational System: Some Suggestions to Go Beyond the impasse

RHOMARI Driss , BEN MESAoud Mohammed 31

Cannabis cultivation and its Influenceon Secondary School Students' Achievement: Ghomara as a Case Study

MEKLACH Yassin et MERZOUKI Abderrahmane 45

**La evaluación como componente didáctico en la enseñanza de EFE
en La ENCG en tiempos de la COVID 19**

ARARE AHMED

71

Didáctica de las fórmulas de cortesía verbal del español : Aspectos pragmáticos

MABROUK MOUNIA

79

LES REFORMES DU SYSTEME EDUCATIF MAROCAIN ET LEURS ENJEUX

MARHNINE Hassan

Enseignant chercheur

CRMEF- Tanger

Articles

Résumé.

Dans cet article, on procède à un diagnostic de certains malaises et dysfonctionnements dont souffre l'enseignement marocain depuis approximativement deux décennies bien que diverses initiatives de réformes soient fréquemment entreprises par le ministère de la tutelle dans le but de redresser ce secteur vital, lesquelles, hélas, sont souvent vouées à l'échec. On procède à une analyse des situations actuelles afin de déceler les lacunes et les failles qui ont entravé l'obtention des résultats fructueux escomptés. A la lumière de cette analyse, on s'investit à énumérer certaines suggestions, aussi humbles qu'elles soient, susceptibles de contribuer à la résolution de cet épique problème tout en ayant la conviction que la plaie est tellement profonde qu'il incombe à tous les acteurs et les intervenants dans l'action éducative d'oeuvrer inlassablement et de converger leurs efforts en quête des solutions opérationnelles et efficientes.

Abstract.

In this article, we make a diagnosis of some discomforts and dysfunctions from which Moroccan education system has suffered since approximately two decades, although various reform initiatives are frequently undertaken by the supervisory ministry in order to redress this vital sector, which, unfortunately, are often doomed to failure. An analysis of the current situations is carried out in order to identify the gaps and weaknesses that have hindered the achievement of the expected successful results. In the light of this analysis, we invest ourselves in enumerating certain suggestions, as humble as they are, likely to contribute to the resolution of this thorny problem. Being convinced that the wound is so deep, it belongs to all the actors and interveners in the educational action to work tirelessly and to converge their

efforts in search of operational and efficient solutions.

Contexte général

Il est communément admis chez les différentes franges de la société que le système éducatif marocain traverse depuis quasiment une vingtaine d'années une période mouvementée, délicate et sombre. Il est même difficile voire impossible de faire des prédictions relatives à l'état de santé de notre système éducatif dans les années à venir. Les opérateurs pédagogiques, les parents d'élèves et les différents intervenants dans le système éducatif marocain sont tous unanimes quant à l'état déplorable voire chaotique de l'institution scolaire publique ou privée marocaine et ne cessent d'exprimer par tous les moyens leurs inquiétudes, leurs mécontentements et leurs insatisfactions à son égard . Les méthodes d'enseignement demeurent traditionnelles, archaïques et basées essentiellement sur la mémorisation des contenus, ne laissent aucune marge à la créativité et l'esprit critique et sont souvent dictées par la conjoncture éducative telle que les programmes surchargés, l'absentéisme et autres. Et ce en dépit des efforts fournis par le ministère de la tutelle. D'autres fléaux sociaux s'ajoutent pour aggraver davantage la situation tels que l'expansion des drogues, la violence, le harcèlement sexuel, la précarité et la déperdition scolaire. Nos institutions ont tendance à devenir des lieux de détresse, d'angoisse et de désarroi pour nos élèves. Aussi vaudrait-il la peine d'avouer que nos élèves détestent d'aller à l'école car ils y souffrent et y subissent parfois la violence sous toutes ses formes de la part de leurs enseignants tels que le châtiment corporel, l'humiliation, le mépris, la violence verbale... L'attitude des intervenants et des parents d'élèves est par conséquent jugée raisonnable et spontanée du moment qu'elle traduit une réaction subite et prévue à la dégradation perpétuelle du niveau de nos élèves relativement à différentes disciplines et spécifiquement les langues arabe et étrangères et les mathématiques. Une association marocaine se souciant des problèmes liés aux fléaux qui affectent depuis belle lurette notre système éducatif est parvenue à faire un constat similaire en vertu d'une étude entreprise à cette fin. L'organisation des nations unies et une organisation internationale britannique « Legatum Institute» envisagent la qualité d'enseignement comme critère clé dans leurs classifications des pays du globe en terme d'indice du développement humain I.D.H et en terme d'indice de prospérité. Legatum Institute a classé le Maroc en 2012 au 73 ème rang sur 142 pays tandis que l'organisation des nations unies le classe au 124 ème rang en terme d'I.D.H . L'indice de prospérité Legatum est basé sur la mesure de huit facteurs principaux, à savoir, l'économie, l'entrepreneuriat, la gouvernance, la santé, l'éducation, la sécurité, les libertés personnelles et le capital social. Le constat auquel ces organisations ont abouti met en exergue le fait que le critère de l'éducation empêche notre pays d'accéder à des rangs honorables et estimables. Par ailleurs, le fond monétaire international, dans sa classification de différents pays en terme de produit intérieur brut P.I.B,

prouve que la médiocrité du système éducatif du Maroc lui coûte la perte des points précieux soit approximativement le quart de la valeur de son P.I.B. Ces constatations laissent entendre, comme l'a intitulé Perrnoud, l'une de ses œuvres [5], qu'il est absolument urgent que le gouvernement marocain en place devrait s'engager à prôner une politique basée sur des réformes significatives et audacieuses si l'on veut bien aspirer à un progrès tangible et expressif de notre enseignement, lequel engendrerait inéluctablement, selon les experts en la matière, une véritable relance économique. En revanche, l'idée, selon laquelle le secteur de l'éducation au Maroc n'est guère générateur de revenus et ne fait qu'épuiser la trésorerie marocaine à cause du budget colossal soit environ 5,7% du P.I.B national qu'il absorbe, est parfaitement erronée. En effet, il convient de s'assurer que les pays considérés comme émergents tels que la Malaisie ou encore le dragon asiatique la Corée du Sud ont réussi un boum économique grâce à un investissement massif dans le secteur de l'éducation, lequel est devenu une véritable locomotive du développement économique et social dans ces pays.

Nonobstant ces visions pessimistes, des efforts et certains succès réalisés par notre système éducatif sont indéniablement capitalisés et estimés. Aussi faudrait-il revenir brièvement sur les principales réformes introduites par le ministère de l'éducation depuis l'indépendance. A commencer par l'avènement de l'approche par objectifs à l'aube des années 90. Il convient de noter que cette approche a apporté un renouveau pédagogique notable au système éducatif marocain qui souffrait d'une démarche pédagogique archaïque basée exclusivement sur les contenus et l'autocratie de l'enseignant. Et d'ajouter que cette approche a permis à cette époque au système éducatif d'atteindre les résultats escomptés. En outre, cette phase a été marquée par la mise en œuvre de l'arabisation de l'enseignement scolaire qui était un autre événement clé marquant l'évolution de notre système éducatif. Cependant, la question qui s'impose désormais est la suivante : cette initiative était-elle nécessaire et comment avait-elle impacté notre système éducatif ? Il est bien évident que les opinions relatives à ce sujet divergent, mais la majorité des observateurs s'accordent que l'arabisation avait des répercussions néfastes sur l'enseignement supérieur et la formation professionnelle qui, quant à eux, ne sont pas arabisés et ne le seraient guère vraisemblablement. En effet, ces deux secteurs sont étroitement liés aux secteurs économiques et au marché de l'emploi où l'on exige généralement au moins une bonne maîtrise de la langue française en premier lieu et l'anglais en second lieu car notre économie demeure francisée du fait de son interaction avec l'économie française puisque la France demeure parmi les premiers partenaires économiques de notre pays.

D'autre part, il faudrait reconnaître que les systèmes d'évaluation suivis depuis les années 90 après l'adoption de l'approche par objectifs ont sérieusement nui à la crédibilité du baccâ-

lauréat marocain dont la part dédiée au contrôle continu est de l'ordre de 25%. Les observateurs s'accordent que ce facteur est d'hors et déjà source de problèmes sérieux voire dramatiques.

En effet, le seul souci de nos élèves devient la note gonflée et n'importe la voie ou le moyen de s'en procurer. D'où l'expansion des séances de soutien «heures supplémentaires » et la fuite des élèves au niveau cognitif faible vers les établissements privés pour décrocher leur baccalauréat grâce à des notes astronomiques aux contrôles continus. En absence de la conscience professionnelle, certains enseignants deviennent des vendeurs de notes. C'est malheureusement une réalité indéniable qu'il s'agirait de combattre à tout prix. Par ailleurs, en absence de la qualité tant convoitée, notre système éducatif engendre des diplômés chômeurs à cause de l'incompatibilité des savoirs acquis et les exigences du marché d'emploi. Pour remédier à cette lacune, le ministère de la tutelle a prôné la mise en place d'une nouvelle approche qui donnerait sens aux savoirs et savoir-faire acquis par les apprenants durant leurs cursus. L'approche par compétences ou la démarche par intégration était une alternative prometteuse à ce sujet. Elle faisait l'objet d'une nouvelle réforme entreprise en 2009 au nom du « plan d'urgence ».

La mise en place de ce grand projet avait nécessité un budget et des efforts colossaux de la part de tous les intervenants dans l'action éducative à l'image des enseignants, inspecteurs, formateurs et les cadres administratifs. Cependant, si ce projet enregistrait l'implication effective et l'abnégation des uns, il faisait l'objet d'une grande résistance des autres, y compris le corps enseignant. La question de l'évaluation selon l'approche par compétence soulevait une véritable problématique et un sérieux défi. A cela s'ajoute la mauvaise gestion et l'absence d'une gouvernance rationnelle et efficiente. Ces alibis se sont conjugués à d'autres facteurs pour mettre en échec ce projet qui a coûté cher à la trésorerie marocaine. Vers la moitié de l'année 2020, le ministère de la tutelle a lancé un nouveau projet pédagogique en collaboration avec l'agence américaine « Millenium Chalenge corporation » MCC. Il s'agit du modèle lycée Attahadi MLA qui s'inscrit dans le projet « Education secondaire » visé par cette collaboration. Ce modèle est un prolongement du projet d'établissement intégré PEI, initié par le ministère il y a quelques années avant. Le nouveau modèle se veut un mode innovant en terme de gestion administrative basée sur une certaine autonomie de l'établissement scolaire et une politique pédagogique basée sur l'approche par projet et qui envisage la professionnalisation et les apprentissages dans trois espaces, à savoir la classe, l'établissement et l'environnement socio-économique. Il s'agit de permettre aux élèves de ne plus rester cloisonnés en classe comme se fut le cas avec les autres approches. Bien au contraire, il leur permet de développer leurs apprentissages à travers des projets disciplinaires et interdisciplinaires ainsi que des projets en lien avec la vie quotidienne et l'environnement socio-économique. Cette

approche ambitionne l'accès assez aisés des jeunes à l'employabilité et l'insertion dans la vie professionnelle. Aussi faudrait-il souligner que le projet en cours s'inscrit dans la perspective de la mise en place de la vision stratégique 2015-2030 qui entend d'entreprendre des réformes à grande envergure ciblant et le département de l'éducation nationale, celui de la formation professionnelle et celui de l'enseignement supérieur et la recherche scientifique. Cependant, comme toutes les réformes antérieures, le projet MLA rencontre beaucoup d'obstacles d'autant plus que sa mise en œuvre coïncide avec la pandémie de covid-19. En effet, sachant que les formateurs et les inspecteurs sont les principaux leviers de toute réforme, rares sont ceux qui se sont impliqués avec abnégation et dévouement dans le projet. Les enseignants, quant à eux, trouvent souvent des alibis pour manifester leur résistance, leur réticence et leur scepticisme à l'égard de tout projet pédagogique.

D'autre part, le manque de ressources humaines a poussé nos classes vers le chaos. Nos classes débordent, agonisent et la surcharge devient globalement un état intrinsèque à ces classes puisque leur effectif moyen oscille globalement autour de 40 élèves. En conséquence, l'implémentation de tout projet pédagogique est rendu tellement délicate que les divers opérateurs se doutent de sa réussite. En outre, les enseignants sont épuisés par un double effort pour instaurer un climat propice au bon déroulement de l'apprentissage, sans ignorer l'effort supplémentaire qu'ils déploient dans les écoles privées et les « heures supplémentaires » qui deviennent leur principal souci. Pour remédier à cette épineuse situation, le ministère a eu recours finalement à l'embauche massive par contrat de nouveaux enseignants sans formation qualifiante suffisante, ce qui engendre systématiquement des répercussions fâcheuses sur la prestation du service de l'enseignement. Or toutes ces mesures prises sont en parfaite contradiction avec le slogan de la qualité d'enseignement et la professionnalisation de ce métier que le ministère de la tutelle ne cesse de brandir. Mais revenons pour voir ce qu'on entend effectivement par professionnalité ou encore professionnalisation du métier de l'enseignant ? Perrenoud, en 2002, a stipulé dans l'une de ses œuvres [6, p. 16]: « ce métier n'est pas immuable. Ses transformations passent notamment par l'émergence des compétences nouvelles (liées par exemple à l'évolution des didactiques ou par l'accentuation de compétences reconnues ». Le Conseil Supérieur de l'enseignement [1] déclare en 2006 que ces transformations se font également en réponse aux changements des demandes sociétales envers les produits de l'école. C'est pour ces raisons que, au-delà d'une formation dans les disciplines d'enseignement, on demande à l'enseignant de faire preuve de professionnalité. Selon Hasni et al [2], dans le monde occidental, les pouvoirs publics œuvrent pour professionnaliser les enseignants. Cet objectif visé par les réformes éducatives de ces pays est si largement partagé que « la professionnalisation est devenue une grille de lecture dominante

du travail d'enseignants pour les prescripteurs, les formateurs, voire les chercheurs» [4]. En analysant ces diverses conceptions de la professionnalité, j'estime qu'elles n'englobent pas de façon exhaustive ses dimensions.

En effet, la professionnalité ne se limite pas aux compétences et aux habiletés de l'enseignant liées à la gestion rationnelle des apprentissages chez les élèves, mais plutôt elle doit inclure son engagement implicite et sa loyauté à l'éthique et les valeurs nobles du métier de l'enseignant qui font de lui un agent crucial et déterminant dans le fondement d'une société saine prospère et complètement tournée vers l'avenir. Mais, rappelons-le, la professionnalité ne s'acquiert guère du jour au lendemain. Elle doit commencer par une formation initiale effective et solide des enseignants aux centres de formation CRMEF et basée sur l'opérationnalisation correcte du paradigme pratique-théorie-pratique comme l'a été recommandé dans le curricula de formation malgré certaines critiques. D'ailleurs, comme l'a rappelé Jourdain [3], « la formation des enseignants a été toujours un objet de critique, de recherche et de production d'idées ». Et d'ajouter, les critiques constructives sont généralement un phénomène sain, catalyseurs de changements de pratiques enseignantes et laissent présager un lendemain meilleur pour l'action éducative.

Conclusion

Il est bien clair que notre système éducatif se trouve dans la tourmente et ne fait qu'empirer. Il est donc temps d'agir et faire réellement de l'enseignement notre deuxième cause nationale après celle de l'intégrité territoriale. Le gouvernement doit ouvrir un débat politique auquel prennent part le ministère de l'éducation, le conseil supérieur de l'enseignement, les partis politiques, les syndicats, la société civile représentée par les associations soucieuses de voir notre enseignement remis sur les rails. Un tel débat est censé conduire à l'élaboration d'une feuille de route détaillée qui vise une restructuration et la réforme intégrale qui concerne directement l'élève dans son établissement, la formation des enseignants et des inspecteurs pédagogiques et la bonne gouvernance au sein des administrations. Bref, il est impératif d'initier une révolution éducative. Dans ce sens, on peut recommander certaines mesures dont on peut tenir compte :

- revoir les méthodes d'enseignement ;
- opérationnaliser l'approche par compétences, la pédagogie par intégration et l'approche par projets,
- remettre en cause la langue d'enseignement des sciences et avoir l'audace de revenir au français ou l'anglais ou les deux à la fois et ne plus opter vers un enseignement

sélectif qui profite aux classes aisées et nuit aux classes défavorisées,

- revoir le système d'évaluation et supprimer la note des contrôles continus au bac-calauréat pour garantir l'égalité des chances aux marocains,
- réduire la surcharge et amener l'effectif moyen à trente (30) élèves pour que l'on puisse aspirer à la qualité et la réussite de tout projet pédagogique,
- recruter un nombre suffisant d'enseignants,
- rationnaliser la formation des cadres pédagogiques et améliorer le curricula de formation,
- permettre aux formateurs de s'ouvrir sur les innovations en didactiques et de bénéficier des formations au Maroc et à l'étranger,
- encourager la recherche scientifique dans la didactique et la pédagogie grâce à son institutionnalisation au sein des centres de formation (CRMEF) et en lui affectant un budget spécial.

Enfin, laissons entendre que les bonnes intentions finissent souvent par l'emporter.

Références

- [1] Conseil Supérieur de l'enseignement (2006), Recommandations pour la formation des maîtres.
- [2] HASNI Abdelkrim et al (sous la direction) (2006), la formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences, Québec : Presses de l'Université de Québec.
- [3] JOURDAIN Christine (2008), « Évaluer la formation initiale des enseignants »
- Evaluer pour former, Outils, dispositifs et acteurs, Gilles Baillat, Jean-Marie de Ketela et Leopold Paquay, Collection Pédagogies en développement, De Boeck Université.
- [4] LANTHEAUME Françoise (2008), De la professionnalité à l'action – Nouveaux regards le travail enseignant, Recherche et Formation, No 57.

[5] PERRENOUD Philippe (1999), Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude, Paris : ESF éditeur.

[6] PERRENOUD Philippe (2002), Dix nouvelles compétences pour enseigner, Paris : ESF Editeur (3eme édition).

LE BURN-OUT DES ENSEIGNANTS : ENTRE FACTEURS DE RISQUE ET FACTEURS DE PROTECTION

El AICHE Houda

Faculté des lettres et sciences humaines,Dhar El Mehrez –Fès-Laboratoire 2L.C.D

Résumé :

Ces dernières années, l'enseignement a subi plusieurs changements qui ont affecté la vie professionnelle des enseignants. En effet, les professeurs sont appelés à s'adapter continuellement à l'évolution de la société. Bien entendu, cette tâche nécessite un travail permanent de réflexion et de préparation.

La technologie exige aussi des enseignants un grand effort. L'utilisation de l'ordinateur, l'exploitation des différentes plateformes, surtout pendant cette période de confinement, sont en plein essor. Le corps professoral essaye à chaque fois de suivre ce développement en assistant à des formations supplémentaires pour bien maîtriser ces technologies. Ainsi, le changement perpétuel des réformes pédagogiques demande un grand engagement des professeurs.

De même, le rôle de l'enseignant ne se limite pas aujourd'hui à la transmission du savoir mais il joue aussi un rôle éducatif. Ceci dit, la profession d'enseignant impose un effort prodigieux d'adaptation. Cet investissement et cette énergie ont des conséquences néfastes sur la santé psychosociale des fonctionnaires. Ce tiraillement entre ce que les professeurs sont et ce qu'ils doivent faire engendre un stress permanent et une dégradation du rendement professionnel.

Les professeurs souffrent physiquement et psychiquement ; ils se sentent dépourvus de toute énergie, incapables à aboutir à des résultats concrets dans le travail, même les week-ends et les vacances deviennent insuffisants pour surmonter cette fatigue.

Ce manque d'autonomie et de marges de manœuvre aggrave la situation . Les conditions de travail sont telles qu'elles ne permettent pas structurellement de réaliser le travail demandé avec la qualité exigée. L'enseignant est donc condamné dans cette situation à bâcler le travail ; c'est la notion de qualité empêchée qui a des effets dévastateurs sur le corps professoral.

Ces risques qui durent et s'accumulent dans le temps mènent au burn-out ou ce qu'on appelle syndrome d'épuisement professionnel.

La compréhension des relations entre les causes de stress et les composantes du burn out nous permet d'apporter des perspectives de prévention auprès des enseignants.

Notre travail va s'articuler autour des points suivants :

- Le burn out et ses manifestations,
- Symptômes et facteurs de risque du burn-out,
- Prévenir le burn out en agissant sur ses facteurs de risque.

Mots clés : Burn-out, facteurs de risque, facteurs de protections

Abstract:

In recent years, teaching has undergone several changes which have an impact on the professional life of teachers. Indeed, teachers are called upon to continually adapt to changes in society. And of course that requires a permanent work of thought and preparation.

Technology also demands great effort from teachers. The use of the computer, the operation of the various platforms, especially during this period of confinement, is in full swing. Each time, the faculty tries to follow this development by attending additional training courses to master these technologies, as the perpetual change of pedagogical reforms requires a great commitment of teachers.

Likewise, the role of the teacher today is not limited to the transmission of knowledge but also plays an educational role. However, the teaching profession requires a tremendous effort of adaptation. This investment and this energy have negative consequences on the psychosocial health of civil servants. This tension between who teachers are and what they should do creates constant stress and degrades professional performance.

The teachers suffer both physically and mentally; they feel drained of all energy, unable to achieve concrete results at work, even weekends and holidays become insufficient to overcome this tiredness.

This lack of autonomy and leeway worsens the situation. The working conditions are such that they do not structurally allow the requested work to be carried out with the requested quality. The teacher is therefore condemned in this situation to do the job badly; it is the notion of inhibited quality that has devastating effects on faculty. These risks that last and accumulate over time lead to burnout

Understanding the relationships between the causes of stress and the components of burnout allows us to bring prevention perspectives to teachers.

Our work will revolve around the following points:

- Burnout and its manifestations
- Symptoms and risk factors of burnout
- Prevent burnout by acting on its risk factors

Keywords: Burnout, risk factors, protective factors

Introduction :

Bien que l'enseignement soit une vocation gratifiante et épanouissante, c'est aussi l'un des métiers les plus exigeants et stressants. En conséquence, de nombreux enseignants constatent que leurs sentiments envers eux-mêmes, leurs élèves et leur profession sont plus négatifs qu'ils ne l'étaient au départ. Ces enseignants sont susceptibles de développer des sentiments chroniques d'épuisement émotionnel et de fatigue, des attitudes négatives envers leurs élèves et une perte de sentiment d'accomplissement au travail. Si telle est la réalité, alors il est plutôt effrayant de penser que de nombreux enseignants souffrent, passent leur vie à accomplir vraiment une tâche qui n'a aucun sens pour eux, ce qui ne leur donne aucun sentiment de satisfaction.

Ces symptômes de fatigue, de débordement, d'ennui, de dépression, d'anxiété, de stress, d'apathie et de frustration (parmi d'autres émotions négatives) sont communément appelés «épuisement professionnel des enseignants». Bien que ces sentiments puissent logiquement affecter tout fonctionnaire surtout en fin de carrière, ils affectent en sus le plus souvent les enseignants, qui gèrent les interactions quotidiennes des élèves. .Cet état alarmant de l'ensei-

gnement est néfaste non seulement pour les enseignants, mais aussi pour les apprenants.

Ceci dit, Si nous voulons créer un environnement favorable d'apprentissage, si nous voulons produire des enseignants et des élèves plus heureux, il est temps d'examiner de près les nombreuses questions relatives à l'épuisement professionnel des enseignants : qu'il s'agit des définitions, des causes, des symptômes, de la prévention et bien d'autres problèmes risquant de paralyser le fonctionnement de l'opération enseignement-apprentissage.

Avant de pouvoir concevoir et mettre en œuvre des méthodes efficaces pour lutter contre l'épuisement professionnel, nous devons comprendre initialement ce que c'est.

C'est dans cette optique qu'une bonne définition du burn-out des enseignants entre en jeu.

1. Définition du burnout :

Depuis toujours le burn-out n'a jamais été reconnu comme une maladie, bien qu'il corresponde à des syndromes de dépression et parfois aussi à des troubles anxieux importants. Une maladie est une altération de la santé dont on connaît la cause, mais le syndrome est une altération de la santé dont on ignore la cause. Ce qui est problématique, c'est que les causes du burn-out sont très polymorphes, Ce qui empêche de faire un lien direct de cause à effet. Il n'est référencé ni dans la classification internationale des maladies de l'organisation mondiale de la santé, ni dans la classification nord américaine qu'on appelle D.S.M(Diagnostic and Statistical Manuel of mental disorders) qui est la grande référence aussi mondiale de la liste du répertoire des maladies mentales. On voit des gens qui tombent dans un état qu'on peut décrire comme cas de burn-out mais il n'est pas reconnu par la science médicale. Alors il nous paraît légitime de nous demander: est-ce une pathologie ?

Aujourd'hui, on a une vision et non pas un diagnostic, puisque le diagnostic médical est remis en question mais on a une vision assez précise de la symptomatologie de ce qu'on nomme le burn-out. En fait, cette symptomatologie a été bien définie il y a une trentaine d'années par Christina Maslach qui est une référence mondiale depuis 30 ans sur le burn-out : « Le burn out est un état d'épuisement émotionnel, de dépersonnalisation et de diminution de performances, susceptibles d'apparaître chez des individus qui travaillent avec d'autres individus »⁽¹⁾. A partir de cette définition découlent trois notions centrales à savoir :

D'abord, un domaine d'épuisement, un épuisement complet de l'organisme, que ce soit un épuisement physique, un épuisement cognitif ou un épuisement émotionnel. Cet épuisement

¹-Maslach C, Jackson SE, Maslach BurnoutInventory Manual, Palo Alto, California: ConsultingPsychologists Press, 1986.

global de l'organisme représente la première dimension de ce trépied que représente le burn-out.

Au niveau des symptômes physiques :

Il s'agit d'une très grande fatigue physique, qui peut se manifester aussi sous forme de maux de dos, de tensions musculaires, de migraines, de grosses difficultés à soulever ainsi qu'une facilité d'attraper des infections.

Au niveau des symptômes émotionnels :

Il s'agit surtout d'une grande sensation d'anxiété. On peut aussi avoir un sentiment d'être complètement dépassé par les événements, d'être submergé. Ou parfois ressentir un détachement vis-à-vis de ce qui nous plaisait auparavant, on peut y avoir un cynisme et enfin on peut déclencher des troubles de comportement, notamment du comportement alimentaire, voire des addictions aux médicaments, à l'alcool,etc.

Sur le plan intellectuel :

On peut avoir de grosses difficultés de mémorisation, de concentration, ainsi que des difficultés à prendre des décisions. La deuxième dimension est très intéressante parce qu'elle montre quand même une spécificité du burn-out par rapport à la dépression c'est ce qu'on appelle la dépersonnalisation qu'on pourrait aussi nommer la déshumanisation c'est –à-dire les gens ne ressentent plus rien et ils deviennent comme des robots et ce cas correspond aussi au concept de brûlure c'est-à-dire les émotions sont cramées. L'attitude de l'individu devient négative, dure, cynique et détachée de son entourage ; une barrière entre lui et ces collègues s'érigé ; ceux-ci sont mis à distance. Cette seconde dimension correspond en quelque sorte à un mouvement d'auto-préservation face aux exigences du métier auquel la personne ne peut plus faire face.

La troisième dimension du burn-out se caractérise par un désinvestissement professionnel important ; progressivement l'individu se désengage de son travail et de la structure dans laquelle il évolue mais fait le minimum pour conserver son poste et son salaire, non pas par vénalité mais avec l'idée que perdre son travail pourrait aboutir à son effondrement psychologique et social. De même le désinvestissement professionnel se fait sur fond d'une perte de l'accomplissement personnel, un sentiment d'auto-dévalorisation qui traduit pour l'individu l'échec pour faire face aux postes et aux responsabilités qui lui incombent.

Ces trois entités, cette triade forme la symptomatologie du burn out. Et d'ailleurs, souvent cette triade apparaît chronologiquement :

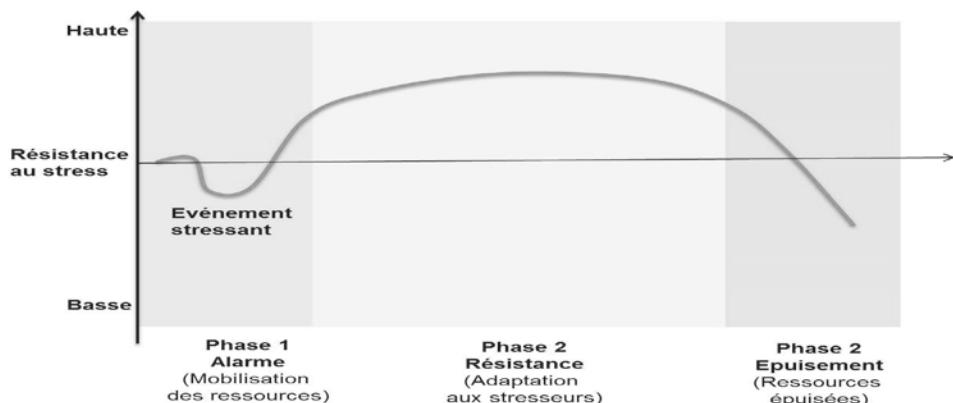


Figure 1 : Le modèle de syndrome général d'adaptation (SGA) de Selye.

On a d'abord un premier niveau dans lequel on commence à ressentir les premiers signes d'épuisement : la fatigue, la démotivation et les premières difficultés intellectuelles apparaissent. Si la situation persiste et l'individu reste confronté à ces signes, il entre alors dans un second niveau bien plus sévère dans lequel l'état de santé physique et psychologique se dégrade rapidement. Si la situation perdure malgré tout, alors arrive le moment de rupture, de craquage qu'on nomme le burn-out qui finit tôt ou tard par se produire lorsqu'on est pris dans ce processus.

2. L'épuisement professionnel des enseignants :

L'enseignement a été classé comme l'une des professions les plus stressantes dans divers contextes culturels et éducatifs. Les symptômes de ce stress comprennent l'épuisement, une tendance à négliger ses propres besoins, à travailler de longues heures, à ressentir des pressions venant de l'intérieur de soi-même, à subir des pressions de la part des administrateurs, du personnel et à donner trop aux personnes qui ont besoin d'aide. Comme ce problème nécessitait une recherche intensive, Maslach a développé un instrument pour mesurer les probabilités des raisons qui causent l'épuisement professionnel et cet instrument est connu sous

le nom de Maslach Burnout Inventory (MBI). Il y a 22 items dans MBI, ils évaluent les trois composantes du syndrome d'épuisement professionnel: l'épuisement émotionnel, la dépersonnalisation et l'accomplissement personnel⁽²⁾. Les personnes qui souffrent d'épuisement professionnel perdent leur enthousiasme, ce qui est le point le plus important dont un enseignant a besoin dans une atmosphère d'enseignement. Cherniss et Krantz (1983)⁽³⁾ estiment que l'épuisement professionnel est «la perte de l'engagement et du moral dans le travail». Dans l'enseignement, perdre l'idéalisme est un grand danger pour un enseignant car cette profession repose sur des valeurs qui reflètent son essence.

2.1 Les causes du burn-out des enseignants :

Pourquoi les enseignants sont tout particulièrement plus touchés par le syndrome de l'épuisement professionnel ?

Tout d'abord, parce que le métier d'enseignant est un métier que l'on pratique avec passion ; c'est une tâche dans laquelle on s'engage fortement dès le départ, un métier dans lequel on s'investit émotionnellement, et donc plus l'investissement est fort, plus l'envie de réussir et de faire du bien aux autres est important, plus le risque du burn out augmente.

C'est aussi pour certains professeurs le fait d'être exigeant avec soi-même : on est exigeant par rapport à la qualité de son travail, ils peuvent avoir un certain manque de confiance en eux et ils veulent le compenser sur le plan professionnel par une très grande exigence professionnelle. Parfois lorsqu'on n'atteint pas les objectifs qu'on s'est fixé, cela crée des difficultés qui à long terme peuvent aboutir à un burn-out. Ce qui est particulier aussi chez les enseignants c'est que pour la majorité d'entre eux se composent d'anciens élèves doués qui ont toujours été en situation de réussite dans leur scolarité, et donc ce premier échec va être mal vécu.

C'est aussi un métier où on a parfois un manque de reconnaissance, aussi bien de la part des élèves que de la part des parents ou de la hiérarchie ; on a l'impression de faire énormément d'efforts, de s'investir énormément et que personne ne s'en rend compte.

Certains enseignants, souffrent de conditions matérielles défavorables. Il y a aussi un certain nombre de professeurs qui sont confrontés à une forme de pénurie en matériel, c'est-à-dire un manque de moyens pour enseigner, ce qui les oblige à utiliser une partie de leur

2- Maslach C., JacksonS.E, LeiterMP,TheMaslach Burnout Inventory, Consulting Psychologists Press Inc, Palo Alto, 1996, 3ème edition, p.193
 3- Cherniss, C./Krantz, D.L. (1983): The ideological community as an antidote to burnout in the human services. In: Fabert, B.A. (Hrsg.): Stress and burnout in the human services professions. Pergamon Press: New York.

salaire pour acheter des livres ou du matériel à destination directe de leurs élèves.

Donc, à partir du moment où on investit du temps et de l'argent dans son métier, c'est d'autant plus difficile et inadmissible de ne pas se sentir soutenu et reconnu.

Ce qui est étonnant aussi, c'est que les objectifs officiels sont inatteignables. Le Ministère de l'Éducation Nationale demande aux enseignants d'appliquer le programme à l'ensemble des élèves, on doit faire progresser tous les élèves à un certain niveau de connaissance et de compétence, en même temps il insiste sur une autre injonction qui est complètement contradictoire qui est de prendre soin de chaque enfant en particulier, de chaque problématique, notamment qu'en classe les enseignants ont des élèves en situation d'handicap, des élèves qui ont des difficultés, des troubles de comportement, sont confrontés tous les jours à des difficultés sociales qui ont des impacts sur les apprentissages et sur le fonctionnement même de la classe. Donc, dans une classe de 30 à 40 élèves, le professeur investit énormément de temps et d'énergies à tenir compte de chaque enfant, à différencier et en même temps à faire progresser l'ensemble du groupe au rythme imposé par le programme et les échéances de l'examen.

Ajoutons à cela un certain regard négatif de la société sur le métier d'enseignant. C'est un métier où chacun a son petit mot à dire, ce regard peut être complètement partiel compte tenu de la réalité du métier (certaines personnes pensent que le professeur est toujours en vacances, que l'enseignement ne demande pas un grand effort...). En temps normal, ce type de remarques peut facilement être discuté mais en cas de difficulté psychologique, cela accentue la situation et augmente la difficulté, ce qui engendre progressivement cette sensation d'implosion qui est le burn-out.

Force est de noter que ces situations difficiles ne sont pas les seuls facteurs de risque, bien au contraire ce qui semble être l'élément essentiel ce sont plutôt les facteurs de protections, le contexte de travail qui est parfois défaillant et ne permet pas à l'individu de trouver l'appui et le soutien nécessaires dans le travail. On peut citer entre autres le manque d'autonomie et de marges de manœuvre pour faire son travail correctement ce qui laisserait pourtant à chaque individu la possibilité d'adapter son rythme et sa manière de faire aux objectifs à réaliser. Dans certaines structures, les conditions du travail sont telles qu'elles ne permettent pas structurellement de réaliser le travail demandé avec la qualité exigée. On est donc condamné dans cette situation à faire un travail bâclé ; c'est la notion de qualité empêchée qui a des effets dévastateurs sur les travailleurs. On peut également citer les mauvaises relations entre les collègues et l'absence de soutien social, c'est-à-dire l'absence de soutien de la hiérarchie ou des collègues face à des situations difficiles, ce qui donne un sentiment d'isolement insurmontable.

Pour synthétiser, on peut dire que deux voies mènent systématiquement au burnout :

- les facteurs environnementaux (c'est-à-dire sociétaux / organisationnels) ,
- les facteurs de personnalité ,

2.2 Impact du burnout sur l'environnement de l'apprentissage

La tâche qui est à présent dévolue aux enseignants est considérée comme étant de plus en plus étendue et couvre notamment le développement individuel des apprenants, la direction des processus d'apprentissage en classe, la transformation de l'ensemble de l'établissement scolaire en un espace d'épanouissement des apprenants, ainsi que les liens avec les collectivités locales et le monde extérieur. C'est pour cette raison que l'enseignant, étant l'une des parties les plus importantes du processus d'apprentissage, mérite une grande attention.

L'épuisement professionnel a un certain nombre d'effets négatifs sur les enseignants et même sur l'environnement d'apprentissage. Le bien-être des enseignants et le fonctionnement socio-émotionnel influencent la capacité des enseignants à diriger efficacement l'opération enseignement-apprentissage et à gérer les comportements en classe. Ces facteurs affecteront à leur tour les résultats des élèves tels que la performance et la motivation. Plus précisément, lorsque les enseignants ont des difficultés avec leur bien-être, y compris lorsqu'ils éprouvent des symptômes d'épuisement professionnel, ils sont plus susceptibles d'avoir des relations conflictuelles avec leurs élèves, de s'énerver lorsque les élèves ne suivent pas les instructions et d'avoir une opinion négative de leurs apprenants. Ces facteurs auront probablement un impact sur les expériences et les résultats des apprenants.

Il existe également des explications théoriques qui se trouvent dans la théorie du burnout elle-même. À cet égard, Maslach et Leiter⁽⁴⁾ affirment que l'épuisement des enseignants, et en particulier émotionnel et le cynisme, conduirait à moins d'implication et d'effort dans la planification des leçons et à un comportement social moins favorable envers les élèves. Il est également possible que l'épuisement professionnel conduise à d'autres comportements de retrait pertinents tels que l'absence totale de la classe. L'épuisement émotionnel et le cynisme conduiront également les enseignants à être plus critiques et à fournir des niveaux inférieurs d'encouragement en réponse à la réussite des élèves. À leur tour, les élèves peuvent

4- Maslach, C., &Leiter, M. P. (1999). *Teacher burnout: A research agenda*. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*

se sentir moins compétents et être moins susceptibles d'intérioriser les motivations intrinsèques des études, réduisant collectivement la capacité et la profondeur de leur apprentissage (et la motivation et les réalisations qui en découlent). Il est également possible que la distance que crée l'épuisement professionnel entre les élèves et leur enseignant ait des conséquences sur le sentiment d'appartenance, de parenté et de bien-être des élèves.

Un autre mécanisme peut expliquer comment l'épuisement des enseignants peut affecter les élèves. Cela se fait via un effet de contagion, par lequel l'épuisement professionnel passe des enseignants à leurs élèves. La recherche dans ce domaine a exploré le potentiel des individus à capter et à imiter des signaux émotionnels, et il est prouvé que les élèves peuvent être particulièrement astucieux à cet égard⁽⁵⁾. Cette possibilité signifie que les apprenants seront également exposés aux conséquences directes de l'épuisement professionnel. Cela comprend une réduction des résultats et une dépression accrue. Cette possibilité explique également comment les enseignants peuvent influencer indirectement le bien-être de leurs élèves. Il est donc possible que les effets de contagion aggravent les effets directs de l'épuisement professionnel dus aux comportements des enseignants.

Les enseignants épuisés perdent leur motivation; développent des attitudes nuisibles envers leurs étudiants, leurs emplois et les personnes avec lesquelles ils travaillent. Les conséquences du stress et de l'épuisement professionnel sont préjudiciables pour les enseignants, les élèves et le domaine de l'éducation en général.

Le développement des apprenants a lieu lorsque ces derniers peuvent exprimer leurs idées et leurs émotions au sein de la classe. Cependant, les enseignants qui souffrent d'épuisement professionnel seraient indifférents à ces besoins.

Le burn-out réduit la productivité et l'efficacité pédagogique du corps professoral. En raison de l'épuisement professionnel, les mécanismes d'adaptation peuvent échouer à endiguer les demandes, cela dit, le stress augmente et menace le bien-être mental et physique des enseignants.

L'incapacité des enseignants à se protéger contre les menaces qui pèsent sur leur estime de soi et leur bien-être⁽⁶⁾ peut les amener à ne se sentir ni responsables de leur comportement ni de l'apprentissage des élèves. Certains enseignants peuvent arriver au point où ils croient que tout ce qu'ils font ne peut pas faire de différence significative dans la vie de leurs élèves et qu'ils

5- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327–358

6- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978a). A model of teacher stress. *Educational Studies*, 4, 1-6.

ne voient aucune raison de continuer à se soucier et à faire des efforts sérieux.

Ces signes d'épuisement des enseignants, bien que douloureux, contiennent en eux les germes de l'espoir, car ils indiquent des moyens par lesquels le domaine éducatif peut commencer à fournir des solutions d'épuisement des enseignants aujourd'hui.

2.3 Prévention et solutions de l'épuisement professionnel des enseignants .

La prévention de l'épuisement professionnel des enseignants est aujourd'hui l'un des besoins les plus urgents dans le domaine de l'éducation. L'épuisement professionnel des enseignants exige que l'administration, les enseignants, le ministère de l'éducation travaillent tous ensemble pour créer un environnement plus stimulant pour les enseignants.

La solution doit commencer par aider les enseignants déjà sur le terrain, puis s'étendre à un soutien généralisé qui englobe les nouveaux enseignants dès qu'ils entament leur carrière professionnelle. Ces solutions comprennent:

Donner aux enseignants plus de contrôle sur leur vie quotidienne :

Depuis un quart de siècle ou plus, les enseignants ont une croyance limitée en leur propre capacité à apporter des changements dans la classe. C'est un problème encore très présent aujourd'hui. . En fait, un niveau accru d'autonomie est un objectif que certains pays sont parvenus à réaliser. Ils ont pris l'initiative de laisser les enseignants choisir librement leur propre programme tout en ayant la possibilité de définir leur aboutissement. Les résultats en Finlande et dans d'autres pays particulièrement performants sont en effet encourageants, il est donc peut-être temps pour l'administration et les décideurs de l'État d'alléger les programmes obligatoires et de laisser les enseignants faire ce pour quoi ils ont été formés.

Aider les enseignants à modifier leurs réactions :

La plupart des enseignants arrivent sur le terrain pleins d'espoir, mais ils se rendent compte toutefois que leurs projets et leurs ambitions se brisent sur les rochers du traumatisme des élèves, des environnements scolaires débordants et frénétiques, des attentes énormes. Cela conduit à des sentiments de désespoir, d'épuisement émotionnel et d'autres symptômes du burn-out.

Dire que les enseignants doivent «ajuster leurs attitudes» semble préjudiciable, mais cela peut être un secret pour éviter l'épuisement des enseignants. Des études indiquent que «modifier ses réactions peut réduire le stress qui mène à l'épuisement professionnel» et que «des

compétences et des stratégies d'adaptation peuvent être développées sur une période de temps qui peut aider à éliminer les réactions négatives qui alimentent la fatigue en classe.»

Cela signifie, bien entendu, la création des ateliers et des formations pour aider les enseignants. Il faut établir et maintenir des voies de communication ouvertes entre les enseignants et les administrateurs pour fournir un soutien administratif et une rétroaction sur le rendement qui peut agir comme un tampon contre le stress. Permettre et encourager les activités de développement professionnel telles que le mentorat et le réseautage qui peuvent engendrer un sentiment d'accomplissement et une identité professionnelle plus développée pour les enseignants.

Faire connaître et rechercher une détection précoce des signes du burn-out :

Pour aboutir à un changement, il faut bien identifier les causes et les signes de l'épuisement professionnel. Cela signifie qu'il faut développer des formations pour les enseignants afin de les aider à reconnaître les signes et les symptômes de l'épuisement professionnel chez eux et chez les autres. Si les enseignants savent ce qu'il faut rechercher, ils sont plus susceptibles de rendre compte d'eux-mêmes et des autres avec compassion plutôt qu'avec jugement, et sont moins susceptibles de rester silencieux.

Cependant, ce ne sont pas seulement les enseignants qui doivent redoubler les efforts pour détecter l'épuisement professionnel. L'administration doit également jouer un rôle actif dans ce sens. Les administrateurs doivent organiser des réunions de routine avec les enseignants au cours desquelles ils s'enquièrent véritablement sur le bien-être de l'enseignant et découvrent les signes de burn-out.

Offrir des services de santé mentale et physique :

Les enseignants ont des budgets notoirement serrés. Compte tenu en particulier du nombre impressionnant d'enseignants qui dépensent leur propre argent pour équiper leurs classes (plus de 80%, selon des chiffres récents), nous ne pouvons pas nous attendre à ce que les enseignants dépensent de l'argent pour des solutions de soins personnels couramment suggérées: yoga, conseils, passe-temps.

Ce que le ministère de l'éducation peut faire, cependant, c'est de fournir ces équipements dans un contexte scolaire et ce pour garantir le bien-être du corps professoral et en même temps pour assurer un rendement pédagogique efficace.

Fournir des pratiques de pleine conscience en milieu scolaire aidera les enseignants à se sentir soutenus, à augmenter l'auto-compassion et l'efficacité personnelle, sans parler d'un état d'esprit généralement plus heureux. Les idées comprennent des cours de loisirs, du yoga, de la méditation et d'autres offres à volonté (non obligatoires!).

Créer un chemin clair pour traiter les symptômes de l'épuisement professionnel

Enfin, les éducateurs ont besoin d'une intervention rapide lors de l'émergence de tout cas de burn-out. Si les enseignants savent que l'administration prendra des mesures pour les aider à se rétablir, ils seront plus susceptibles de signaler des symptômes d'épuisement professionnel. Dans l'état actuel des choses, ils savent qu'aucune aide ne serait possible. Aujourd'hui, ils peuvent même craindre les conséquences négatives de l'auto-déclaration, comme le manque de confiance en leur enseignement et par conséquent un manque d'autonomie encore plus grand.

Au lieu de cela, les enseignants ont besoin de:

- politiques généralisées sur la façon de signaler l'épuisement des enseignants et de recevoir des soins ;
- un chemin direct vers l'oreille de l'administration pour signaler un épuisement professionnel ;
- une attente raisonnable d'obtenir de l'aide ;
- choix du type de soins qu'ils aimeraient recevoir;
- une administration qui veille et aide activement à l'épuisement professionnel.

Sans surprise, l'épuisement des enseignants ne sera pas résolu du jour au lendemain. Il faudra un cadre d'administrateurs, de décideurs, d'enseignants et de personnel de soutien travaillant de concert afin d'éliminer - ou au moins d'améliorer - les risques émotionnels du travail et de créer des environnements dans lesquels les enseignants souhaitent rester à vie.

Nous devrions tous «intervenir» pour apporter de tels changements - pour nous-mêmes, pour nos étudiants, pour notre pays et pour le bien-être de l'humanité.

Conclusion

En définitive, le burn-out des enseignants est une condition psychologique qui mène à l'épuisement, à la dépersonnalisation et à une diminution des performances et de l'estime de soi des enseignants. L'épuisement professionnel est une réaction au stress chronique. Le bien-être des encadrants est souvent négligé par les décideurs et les membres du corps professoral eux-mêmes. L'attitude morale saine des enseignants conduit en outre à des niveaux élevés de réussite des élèves. La prévention et le traitement de l'épuisement professionnel des enseignants fournissent un avantage sanitaire nécessaire aux enseignants et contribuent à garantir que les apprenants recevront la meilleure éducation possible. Il est évident que les enseignants feront leur travail plus efficacement tant qu'ils travailleront dans un environnement de travail détendu et sans stress.

Bibliographie

- Black,S.(2001). When teachers feel good about their work student achievement rises. American SchoolBoard Journal.
- Blasé,J.J.(1982). A socio-psychological grounded theory of teacher stress and burnout. Educational Research Journal. 18(4), 93-113.
- Cherniss, C. & Krantz, D. (1983). "The ideological community as an antidote to burnout in the human services", in Farber, B.A.(Ed.) Stress and Burnout in the Human Service Professions, Elmsford, NY, Pergamon Press.
- Griffith, J., Steptoe, A., & Cropley, M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. British Journal of Educational Psychology, 69, 517-531
- Koon, J. R. (1971). "Effects of expectancy, anxiety, and task difficulty on teacher behavior." (Doctoral dissertation, Syracuse University). Dissertation Abstracts International, 1971, 32, 821A. (University Microfilms No. 71-18492).
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978a). A model of teacher stress. EducationalStudies, 4, 1-6.
- Maslach, C. & Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout", Jour-

nal of Occupational Behaviour, 2, 1-15.

- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1984). Burnout in organizational settings. In: S. Oscamp (Ed.), Applied Social Psychology Annual, 5, (pp. 133-153). Beverly Hills: Sage.
- Maslach, C. & Jackson, S. (1997). Maslach Burnout Inventory, 3rd Edition. London: TheScarecrowPress, Inc.
- FreudenbergH., L'épuisement professionnel : la brûlure interne, Québec: Gaëtan Morin Éditeur, 1987
- FeudenbergHJ., Staff Burn out ,Journal of Social Issues, 1974
- Selye H., The physiology and pathology of the exposure to stress. Montreal: Inc. MedicalPublishers", 1950
- Williams, M. & Burden, R. (2000). Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach. Cambridge UniversityPress.

MULTILINGUALISM IN THE MOROCCAN EDUCATIONAL SYSTEM: SOME SUGGESTIONS TO GO BEYOND THE IMPASSE

RHOMARI Driss

Associate Professor of Didactics
Sciences
Research Team :ESMDMAD
CRMEF-Tangier

BEN MESAoud

Mohammed
Assistant Professor of the
Didactics of Empirical
Research .Team: ESMDMAD
CRMEF-Tangier

Abstract

It is commonly known that the Moroccan linguistic pot is both diverse and complex in the sense that several linguistic varieties are paradoxically cohabiting in competitive/conflictive relationships of power structure. The linguistic map in Morocco is remarkably characterized by a type of juxtaposed multilingualism where Standard Arabic, Darija, Tamazight, French, Spanish and English are competing either for linguistic prestige or dominance. In front of these challenges and in the absence of well-defined language planning, the above mentioned factors contributed to chaotic multilingualism that has forged out disastrous impacts on both the Moroccan educational system and the linguistic capital of the Moroccans. This paper will first examine the historical relationship among the various languages spoken in Morocco and the implications they have on the Moroccan educational system in the aftermath of independence. Second, it will demonstrate how stakeholders' improvised and inconsistent language policy and planning has resulted in low and unsatisfactory linguistic outcomes for students of different levels and streams. Third, this contribution will end up by suggesting some endeavors of how to go beyond the impasse of language conflict and linguistic insecurity by launching an "integrated multilingualism" that builds on mother tongue as instrumental priori, capitalizes on the national language, and then promotes foreign languages in a well-planned and democratically managed linguistic market.

Keywords: Moroccan Linguistic Market, Chaotic Multilingualism, Education, Mother Tongue-Based Multilingualism.

Introduction

The linguistic situation in Morocco has long been characterized by complex and uncontrolled multilingualism in which different local, national and foreign languages interact and compete for social, economic and political dominance. The conflict among these diverse languages has created a linguistic context of turmoil and juxtaposition beyond state's control and management. In fact, this chaotic multilingualism, which is, in turn, interpenetrated by an overloaded bilingualism) Arabic/French ,(emanates from multiple historical factors that fall beyond the scope of appropriate linguistic management. These factors include (1):the establishment of the Francophone model in the country during and after the protectorate to maintain dominance and dependence (2);Arabization masterminded by nationalist actors to move away French as the language of education and instruction(3) ;the ex-colonial experience of Spain in the northern regions of Morocco (4) ;the emergence of the Amazigh movement in favor of Amazigh identity ,language and culture ;and (5) the policy of openness towards countries with promising prospects of globalized science and technology .In front of these challenges and in the absence of well-defined language planning ,the above mentioned factors contributed to an uncontrolled multilingualism that has forged out disastrous impacts on both the Moroccan educational system and the linguistic capital of the Moroccans .This paper will first examine the historical relationship among the various languages spoken in Morocco and the implications they have on the Moroccan educational system in the aftermath of independence .Second ,it will demonstrate how stakeholders' improvised and inconsistent language policy and planning has resulted in low and unsatisfactory linguistic outcomes for students of different levels and streams .Third ,this contribution will end up by suggesting some endeavors of how to go beyond the impasse of language conflict and linguistic insecurity by launching an " integrated multilingualism "that builds on mother tongue as instrumental priori ,capitalizes on the national language and then promotes foreign languages in a well-planned and democratically managed linguistic market.

The Moroccan linguistic market :a sociolinguistic overview

Morocco is a multilingual society where several languages and dialects are competing to

define their spaces within the linguistic landscape .These varieties reflect the great linguistic and cultural wealth that has been forged over many centuries in this society .They are competitively cohabiting for different spaces ,functions and uses) Ennaji.(2005 ,Standard Arabic "the jure —"is enshrined in the constitution as the official language ,but paradoxically only few Moroccans speak it as a first language ,and it suffers from the Francophone" realpolitik", which has made it sterile and incapable of coping with the increasing needs of modernity (Chahhou, 2014). Moroccan Arabic (MA) is widely spoken by over two thirds of the Moroccan population; nevertheless, it is not the country's official language nor has it been the language of instruction. Tamazight, a basically oral language that actually refers to three dialects, Tarifit, Tachlhit, and Tasusit, is the mother tongue of approximately half of the Moroccan inhabitants. It is, however, considered as an oral and non-standardized language coupled with the stigma of belonging to illiterate lower classes dwelling in rural areas. In reference to foreign languages, French, a colonial language, has a prestigious classification in Morocco. It is "defacto" the most influential language in administration, education and media despite its colonial connotation (Ennaji, 2005). Spanish is a language which is widely used in the north and the south of Morocco, but its weight is remarkably dwindling in education and business despite the geographical proximity with Spain. By contrast, English is gaining ground with the sweeping wind of globalization. It is widely taught in high schools and universities. It is perhaps becoming the most popular language in the country because of its promising horizons in science and technology.

Language use in the schools

The arrival of Arab Muslims to Morocco in 640 AD brought with it the Islamic religion and culture and Classical Arabic as a vehicle for transmitting the Islamic civilization. In this sense, Classical Arabic was assigned prestigious and sometimes sacred connotations as the tongue of the Islamic *Umma*. It gained a tremendous momentum as the language of Islamic knowledge with respect to various domains. In this sense, some *Quranic* schools, *Zawayas*, and the prominent university of *Qarawiyyine* used to adopt Classical Arabic as a subject and instrument of instruction of other subjects. People who showed the command of Classical Arabic linguistically and functionally enjoyed higher degrees of symbolic and/or socio-political power (Ennaji, 2005). They constituted the knowledgeable elite endowed with the power to lead and frame the masses in resonance with their ideological or political aspirations. The status of the Arabic language eventually caused the marginalization and sometimes the lamination of the Berber dialects spoken by the original inhabitants of Morocco.

Beginning in 1912, French occupation changed the linguistic landscape drastically. Thus, French, a language derived from Latin with Roman script, became the language of education in French missionary schools and Moroccan schools under the tutorship of French protectorate alike. During the era of colonization, 1912-1956, the knowledge of French was a prerequisite to obtaining access to knowledge and maintaining power. As such, French was perceived as the key to modernity and social mobility, and Arabic use was restricted to religious and literary domains (Sadiqi, 2003). Thus, Moroccans were made in the obligation to learn French and to be educated according to the expectations and desires of French authorities. The country's elite created the necessary dispositions to assimilate the French language, beliefs and values for the purpose of benefiting from the dynamics of power structures and socio-political promotion. Clearly enough, education at that time was not accessible to all Moroccans. It was only the upper classes and France collaborators who received education in both French and other content areas taught in the same language. In this respect, Ennaji (2005, 97) reports that "the colonial educational system was exclusive in the sense that French schools were accessible only to wealthy Moroccans, French and Jewish." The majority of instructors were French and the curricula were almost similar to ordinary schools based in France.

As a reaction to the French schools that were meant to produce a category of indigenous collaborators and followers, the religious and nationalist leaders endeavored the creation of Free Islamic Schools (Ennaji, 2005). The aim was to revalorize Classical Arabic and Islamic literature that was overlooked by the French agents of colonization and, at the same time, to nest and enhance the feelings of nationalism and Islamic belonging. Ennaji (2005, 204) states that:

These schools had four major aims. First, they were meant to teach Classical Arabic as subject and to introduce it as a language of instruction. Second, they aimed to teach Islamic thought which was nearly absent in French schools. Third, they were keen on encouraging nationalist feelings among students. Fourth, they contributed to fight against illiteracy, which was extremely high at that time, by introducing adult education, which consisted mainly of evening classes for adult illiterate people.

Although the religious and nationalist leaders confronted multiple political and financial obstacles mainly engendered by the French occupiers, they somewhat succeeded in estab-

lishing a number of free schools that received many Moroccan students of different ages. The instructors were both linguistically Arabized and skillful in Arab-Islamic thought, history and literature. Contrary to French schools, these private schools worked for the creation of counter-elite able to uphold and safeguard the Arabic tongue and Islamic identity of the Moroccans. It was, indeed, of no less importance that *Zawaya* in rural tribes played a great role in doing the same job as the Arabized schools did in urban areas. The outcome of these attempts was the birth of an Arabized literate population in juxtaposition to the elite formed by the French educational project.

In the aftermath of independence, Classical Arabic was enshrined in the first Moroccan constitution as the official language of education, administration and media, whereas French was considered as the second language. Since then, French has been used alongside Classical Arabic. The educational system was bilingual in that French and Arabic were used as subjects and instruments of instruction. In this sense, Al Jabri (1985) points to the fact that the Moroccan elite that accompanied the transition from colonization to independence was strongly inclined to maintain the essence of the French educational system so as to scaffold the Moroccan educational one that was in its gestating stage. It was not surprising, then, the nationalist leaders endorsed a bilingual education where Arabic was assigned the function of cementing the links with Arab-Islamic civilization and French was given the role of modernizing the entire population.

Arabization in education: a political trend toward monolingualism

After independence and more specifically from the early 70's to the end of 90's, Morocco, in common with Algeria and Tunisia, opted for a policy of Arabization, by which they meant replacing French, the language of the colonizer, with Arabic, the emblem of Arabic cultural and linguistic identification. The process of Arabization referred to an Arabic-only policy in education and administration. The engineers of this process aimed to rehabilitate the status and the role of Arabic in the Moroccan community and to re-establish the pillars of linguistic and cultural unification with the Arab world that French occupation had deeply jeopardized. The policy of Arabization mandated the use of Arabic as the instrument of instruction of both literary and scientific disciplines.

Beyond its educational dimension, Arabization is seen as the marker of cultural and political independence. Thus, reinstating Arabic was a means of asserting the country's Arabo-Islamic identity, and its cultural independence from Western influence (Miliani, 2000). The idea that Arabization policy re-asserts authentic Moroccan identity and restores the use of

Arabic as an official language of the nation was an ostensible motto rehearsed ideologically and politically to persuade the (illiterate) rank-and-file to think and speak within the confines of a forced monolingual box.

To the illiterate masses [Arabization] was largely symbolic, since they had never learnt to read French or Classical Arabic, but they believed it would lead to greater equality of opportunity for them. In actual fact, this has not necessarily been the case, and a number of commentators have observed that a powerful motivation behind the policy is the pursuit and maintenance of power: the élite promote Arabization from virtuous ideological motives, but in the knowledge that French continues to be necessary for social and professional success, and thus ensure that their own children are educated bilingually.

(Marley 2005: 1489)

Arabization has been considered by nationalists and fundamentalists as a unifying force for cementing the Moroccans over an “authentic” Moroccan identity that had been blurred by the French colonizers. Thus, it symbolized self-identification and self-affirmation against foreign interventions, particularly the French ones. However, this policy had many unforeseen negative repercussions. First, it glossed over the multilingual and multicultural makeup of the country. Indeed, the policy of Arabization favored the assimilation of the existing linguistic varieties by Arabic as a dominant language under the motto of *one nation one language* (Gogolin, 1994). Basically, Arabization as a policy inspired by the underpinnings of what Gogolin (1994) calls *the monolingual habitus* was endeavored to cause the attrition or the loss of vitality of other competing languages.

Second, it ignored the possibility for openings to the outside world, particularly European countries which were reckoned as examples worthy of emulation in terms of scientific and technological advancements. It really aimed at creating a linguistic and cultural rupture with Western Europe by capitalizing the identification with Pan-Arabism sweeping in the East. As such, French, which had been monopolizing the linguistic panorama during and in the aftermath of colonization, which was no longer used as a primary language of knowledge or an instrument of instruction of science and technology in elementary and secondary schools. It was kept in the Moroccan educational system as a second language to be learned as a content area.

Third, and more practically speaking, the policy of Arabization created a linguistic chaos

in the Moroccan educational system in that educators who had received their education and training in French found it almost challenging to instruct scientific streams in Arabic. They also encountered serious difficulties in meeting the needs and expectations of the multilingual student populations because teachers had to show commitment to the prescribed language of instruction, notably Arabic. Berber students were, and may be still are, the biggest losers from Arabic mainstreaming in the elementary and secondary public education. In this sense, Ennaji (2005, 71) reported that:

As most rural Berber children are monolingual, they feel ill-at-ease when they first attend primary school because their teachers usually speak Moroccan Arabic and Standard Arabic but not Berber. School is a challenge because Berber-speaking children have to learn two new languages (Arabic and French) together with other school subjects. Thus, for Berber native speakers, multilingualism and multiculturalism are the norm for the rest of their lives.

Indeed, the choice of Arabic as the medium of instruction was more substantially informed by political and ideological considerations than purely educational ones, and was deeply controversial with issues of feasibility, popular expectations, and heterogeneous cultural idiosyncrasies that characterize Moroccan society. The aim of the whole project was to create a utopian outcome: a homogeneous country. However, it is widely assumed that any language planning or policy cannot succeed by the attrition and exclusion of other languages and cultures because it is wisely stated that “no language, whatever it may be, represses another” (Barthes, 1978). As a matter of fact, successful language policies should be primarily concerned with the promotion of the whole linguistic repertoire through a system of maintenance and preservation for the country to enjoy its linguistic and cultural wealth.

Multilingualism reinstated: political rehabilitation of the linguistic market

It is widely acknowledged by linguists and other educational actors that state policy with respect to Arabization has been a failure for the reason that it resulted in the marginalization of other languages which are inherently and intrinsically part of the linguistic capital of Morocco and the creation of what Maamouri (2010) calls “double semi-lingualism” meaning that the majority of Moroccans are linguistically deficient on a number of levels.

As a response to these linguistic limitations, the official stakeholders have shown a strong

inclination to adopting a multilingual policy that valorizes the ingredients of the Moroccan linguistic market on democratic basis. Therefore, after more than forty years of pursuing the elusive goal of a linguistically unified country, the Charter of Educational reform, produced in 2000, represents a dramatic change of policy. This charter covers the whole range of educational reform, but for the purposes of this paper I will focus solely on the language provision, which occupies several articles. Article 110 states that Morocco will now be adopting “a clear, coherent and constant language policy within education”. This policy has three major thrusts: “the reinforcement and improvement of Arabic teaching”, “diversification of languages for teaching science and technology” and “an openness to Tamazight”. Interestingly, the Charter does not literally use the word Arabization, an acknowledgment of its negative repercussions on the educational system.

The Charter does provide for the creation of an Arabic Language Academy, to undertake the job of qualifying Arabic as a modern language, but at the same time proclaims that scientific and technological disciplines should be taught in schools in the most appropriate languages, making reference to those used in higher education. French, as a language worthy of consideration, is never mentioned by name, although at present it is the “co-official” language alongside with Arabic and Amazigh with a tremendous hegemony in higher education. It is implied, however, that other languages could be used, the obvious implication is English. The Charter thus appears to acknowledge tacitly the failure of Arabization in the area of science and technology teaching and advocated at least a temporary return to bilingual education in this field. The other new departure in this Charter is the opening up to Tamazight as a measure to go beyond monolingual habitus in a multilingual society, and that students’ education could be greatly facilitated if their early years learning could make use of their mother-tongue/home language as an instrument of instruction.

In spite of the importance of these reforms which endeavored to promote bilingual/multilingual education in several domains and contributed to the birth of an educational system that values the multiple languages of instruction and recognizes local idiosyncrasies, the linguistic outcomes in Morocco are still at stake and the relations among the languages in use are more chaotic. In the schools, multilingualism represents a reality that is very difficult to handle. First and foremost, it causes a feeling of “linguistic insecurity” for both instructors and students, which results in low and unsatisfactory outcomes for all students (Cheddadi, 2011). We now witness in schools, as much as the universities, *a double incompleteness* at the level of language mastery of (Arabic, French and English) and knowledge (Sabaa, 1996). Proficiency levels are getting lower and lower. Pupils’ as well as students’ language mastery is

appalling. People even speak of multilingual illiteracy. Further problems related to this chaotic multilingualism are: the large ratio of unsuccessful students; the problem of drop-outs; the repetition of school years, the problem of orientation at the university level, loss of languages, cultures and knowledge systems and ineffective/inefficient use of human resources.

Mother-tongue-based multilingual education

Among the proposed solutions to this appalling linguistic situation (chaotic multilingualism) is the reorganization of the multilingual landscape by the launching of what is termed integrated multilingualism (Moatassime, 2002). The latter implies the utilization of the mother-tongue in early education in parallel with the consolidation of the national languages (Standard Arabic and Amazigh) and immediately after that, the addition of one or two foreign languages. This approach is called mother-tongue-based multilingual education (Chumbrow, 2009). It typically refers to first-language-first education that is schooling which begins in the mother-tongue and then transitions to additional languages. Indeed, mother-tongue-based multilingual education reinforces and revitalizes the mother tongue and ensures the vitality of all languages in a multilingual setting and then constitutes a formidable measure to manage the linguistic pot in an attempt to prevent language endangerment and language loss.

There is, in fact, a growing trend around the world to endeavor the mother tongue language (L1) as an instrument of instruction in early years of education. The adoption of this hypothesis is somehow justified by the idea that linguistic competencies and cognitive faculties are strongly interconnected in such a way that “cognitive development correlates with language development” (Cummins, 2000). A frequently-cited UNESCO (1953) report reinforces the above-mentioned linguistic and cognitive correlations. The gist of the report suggests that the use of mother tongue as an instrument of early education serves multiple objectives

It is axiomatic that the best medium for teaching a child is his mother tongue. Psychologically, it is the system of meaningful signs that in his mind works automatically for expression and understanding. Sociologically, it is a means of identification among the members of the community to which it belongs. Educationally, he learns more quickly through it than through an unfamiliar linguistic medium.

(UNESCO, 1953, 11)

The first language/home language or mother-tongue plays a crucial role in the process of cognitive development and concept formation at the early stage of child education. In resonance

with this, Cummins (1984) devised the widely cited “interdependency hypothesis”, which implies a child’s proficiency in basic interpersonal communication skills (BICS) usually done in his mother tongue is conducive to the promotion of his cognitive academic language proficiency (CALP) (Cummins, 2000). In line with this linear relationship these two types of literacy, the cognitive and academic development the child is maximized if learning takes place through the use of mother tongue or home language.

When the CALP is laid on the BICS, learning takes place maximally. However, when a new language is introduced at school age, the learner starts to build another set of BICS at school age of four or five rather than building on the language acquired by the mother tongue BICS. This fundamentally psychological or psycholinguistic handicap has adverse consequences for the educational process.

(Chumbrow, 2013, 46)

Therefore, the use of the mother tongue first has positive implications with respect to certain psychological, linguistic and cognitive factors. Thus, confidence from the mastery of the mother tongue leads to a smooth and successful mastery of any other language and by implicating the learning of new knowledge in various areas of interests. On the basis of the gained linguistic confidence, the pupil can build an amalgam of knowledge and experience through observing and interacting with peers and adults in his community of practice. Besides, the linguistic variety and its concomitant knowledge and experience that the child brings to school constitutes a considerable capital to invest for the sake of lucrative learning in the classroom. Contrastively, the use of the second/official language as a medium of instruction during early education is a serious disadvantage in that the child does not know the language employed as an instrument of learning and has to learn it before or simultaneously with acquiring knowledge and experience in it. Indeed, the pupil who does not speak the official/second language when he starts school finds that his home language, knowledge and experience – rather than serving as catalysts for new learning— are relegated to a marginalized position making the child learn from experiential vacuum. This constitutes a major handicap which cripples the accumulation and development of linguistic and cognitive competencies of the child. His learning and problem-solving experiences acquired in his own cultural and social setting are not exploited as a priori in the school environment.

Conclusion

There is every reason to believe indeed that the Moroccan linguistic situation is still complex and very often chaotic despite the repetitive state endeavors to manage the multilingual turmoil in the private and public spheres. Many factors still combine to perpetuate the confusion. France, as an ex-colonial power, still exerts extensive pressure on its Francophone elite to embellish the status of French as the language of education, administration and economy. The nationalist bloc (with its various ideological orientations: Islamists, Pan-Arabists, and communists) stand firm against any “plot” devised to disempower Arabic as an ontological marker of identity and culture. In the same vein, Amazigh ethnic groups advocate the political and linguistic centrality of Amazigh language in the Moroccan linguistic marketas the authentic variety spoken by a larger portion of Moroccans. Recently, the Moroccan policy-makers have carried on a remarkable reform to establish a multilingual policy asserting an official status to Arabic and Amazigh and promoting foreign languages to cope with the tremendous move toward political, linguistic and economic globalization.

Paradoxically enough, these languages are still undemocratically recognized in the Moroccan education system and do not enjoy a similar amount of consideration in usage among students with varying grades and streams. Language planners in Morocco still consider all students as a monolithic focus population, and by doing that, they gloss over multiple intervening variables such as: social class, ethnic belonging and geographical affiliations. On the basis of these contradictions and inconsistencies, this paper has attempted to argue that beside a supposedly accurate management of official and foreign languages in education, mother tongues/home languages should be seriously recognized as a scaffolding medium of instruction at an early age. It is by doing this that students can feel the motivation and ability to learn the other languages – be they official or foreign- and other aspects of knowledge and experience. In the end, I can assume with no doubt that a consistent application of mother tongue-based multilingual education will guarantee equal access to knowledge relevant to national welfare and consequently improve the social and economic condition of the Moroccans, especially in rural areas where poverty and illiteracy are still alarming.

References

- Al Jabri, M.A. (1985). ?adawa?3LaMushkil at-Ta3limi bi Lmaghrib (Impressions on the Issue of Education in Morocco). Dar Nashr, Casablanca.
- Barthes, R. (1978). Leçon Inaugurale de la Chaire de Sémiologie Littéraire du Collège de France. Paris : Seuil.
- Boukous, A. (1995). Société, Langue et Culture au Maroc. Rabat : Publication de la Faculté des Lettres.
- Chahhou, K. (2014). The Status of Languages in Post-Independent Morocco: Moroccan National Policies and Spanish Cultural Action. Unpublished PhD Dissertation.
- Charter of Education and Training. www.men.gov.ma/curricula.
- Cheddadi, A. (2011). Le paysage linguistique marocain entre héritage du passé et exigences du présent. In Al Madrassa Al Margibia. Vol 3, CSE, Rabat.
- Chumbow, BS. (2009). Linguistic Diversity, Pluralism and National Development in Africa. Africa Development, 34/2.
- Chumbow, BS. (2013). Mother Tongue-Based Multilingual Education. In H. McIlwraith (ed). Multilingual Education in Africa: Lessons from Juba. Language-in- Education Conference.
- Cummins, J. (2000). Language Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire. Bristol: Multilingual Matters.
- Ennaji, M. (2005). Multilingualism, Cultural Identity, and Education in Morocco. USA: Springer.
- Gogolin, I. (1994). The Monolingual Habitus of the Multilingual School. Munster: Waxman.
- Maamouri, M. (2000). Aménagement linguistique en contexte scolaire au Maroc. MEN : Direction des curricula.
- Marley, D. (2005). From Monolingualism to Multilingualism: Recent Changes in Moroccan Language Policy. Cascadilla Proceedings.

Miliani, M. (2000). Teaching English in a Multilingual Context: the Algerian Case. Mediterranean Journal of Education Studies, 6/1, 13-29.

Moatassime, A. (2002). Peut-on Gérer la Complexité Interculturelle au Maroc. Libération Décembre.

Sabaa, R. (1996). L'Arabisation des Sciences Sociale: le Cas Algérien. L'Harmattan.

Sadiqi, F. (2003). Women, Gender and Language in Morocco. Lieden: Koninklijke Brill.

UNESCO.(1953). Education in a Multilingual World. Unesdoc.unesco.org.

Youssi, A. (1995). The Moroccan Triglossia: Facts and implication. International Journal of the Sociology of Language, 112, 29-46.

CANNABIS CULTIVATION AND ITS INFLUENCE ON SECONDARY SCHOOL STUDENTS' ACHIEVEMENT: GHOMARA AS A CASE STUDY

MEKLACH Yassin and MERZOUKI Abderrahmane

Department of Biology, Faculty of Sciences, University Abdelmalek Esaâdi, Tetouan,
Morocco.

Abstract

Secondary school students' achievements in Ghomara(coastal area of Chefchaouen, Rif Mountains, Morocco) is deeply influenced by the cultivation of cannabis. To illustrate this relationship, a field study was conducted with students, their parents, and other stakeholders; the study is based on a quantitative and qualitative sociological approach. It appears that most of the students, especially boys, from cannabis families had annual averages assessment marks (AAM) less than 10/20. These marks do not allow them to carry on with their education. In addition, other factors further aggravate the already precarious situation, such as the need for manpower to carry out family farming activities, social reluctance towards education, the mismatch between the education system and the labour market and the mistrust of local population to the reforms of the national education system recently proposed by the government.

Key words: School performance, education, cannabis farmers, Ghomara, Rif, Morocco.

1. Introduction:

The universal goal of education is generally to improve human development and strengthen understanding, tolerance and friendship among nations including racial or religious groups according to the 26th article of the Universal Declaration of Human Rights (UDHR ,1948).

In Morocco, with the efforts made to improve education, it is noted that this later is facing increasing and complex challenges including dropping out of school and access to good

quality education for children and young people. Despite the consecutive implemented reforms, the education system in Morocco is facing several difficulties, such as dropping out of school, which threatens thousands of students every year and forces them to leave school before obtaining a diploma (CSEFRS,2019).

Since 1999, the educational system of Morocco claims, through the National Charter of Education and Training, to generalize schooling and improve the quality of education mainly in rural areas. Ten years later, the new proposed reform of education called “the Emergency Program” has been established to further strengthen schooling to the age of 15, empowering and motivating students in secondary schools and universities, and above all overcome the previous cross-cutting issues of the educational system. Unfortunately, a huge gap remains to achieve the foreseen goals, and Morocco remains among the last ranked countries with regard to the quality of education (120 of 137 countries in 2017(GCR 2017-18)). Regarding fundamental learning skills; a new indicator called “learning poverty”⁽¹⁾ just ranks the country outside the international standards with a value of 68.6% and is 2.5 points worse than the average in the Middle East and North Africa (MENA) (World Bank 2019). In addition to that, the program of international student assessment (PISA), that evaluates 15-year-old student's abilities in reading, mathematics and science, placed Morocco 75 out of 79 participated countries (OECD 2019). Therefore, the problem of education in Morocco clearly reflects the current situation of development in the country. The adult illiteracy is still embarrassing with a value of 32.2% in total and 43% among women (HCP 2018).

Furthermore, rural area is severely vulnerable. In addition to low access to basic services (electricity, water, health care and transport), it suffers from high unemployment rate forcing young people to drop out of school very early to look for work. The income from the cannabis cultivation is so attractive that young students drop out easily from school to start their own cannabis business or support their family in growing cannabis.

According to authors' knowledge, there are few studies that directly address the culture of certain drugs, child labour and school performance like a study which treats the cultivation of coca (Dammert 2007) and the other that of Khat(Ngeranwa 2013)and no previous research intended to shed light on the relationship between performance scholastic of student and growing cannabis in the MENA region. Nevertheless, this relationship was studied with regards to consumption and drugs addiction (Shapiro et al., 2010; Anglin et al. 2012; Bidwell

1- The Learning Poverty indicator combines the concepts of schooling and learning at the end of primary education, building on indicators of reading proficiency and school enrolment.

et al. 2014; Pacoricona Alfaro et al. 2017; Walukevich et al. 2019; Schultz 2019; Mason et al. 2019).

Hence, and to be more precise, there were no studies examining the impact of cannabis cultivation, as a “rural” farming activity, on the educational achievement of farmer’s children.

In the studied region, most students of the secondary school come from families that grow cannabis. Thus, and within the context of the social phenomena associated with the cultivation of cannabis in Ghomara, through ethno-sociological surveys (Meklach et al. 2010; 2017), it was noticed that there is a remarkable difference between annual assessment marks of students belong to farmers that grow cannabis and their classmates.

To highlight the possible relationship that may exist between student performance at school and the cultivation of cannabis as an extended family practice in the study area, a field research was carried out using a questionnaire supplemented by interviews with the local population.

2. Material and methods

2.1. Setting

This study was conducted in collaboration with the provincial educational institution in Chefchaouen and the faculty of science in Tetouan. It covers four rural municipalities namely; Stehat; Bni Bouzera; Bni Mansour, and Bni Selman, all affiliated to the tribal of Ghomara (Figure 1). The geographical extension of these rural municipalities bordered on the northeast side by the Mediterranean Sea, on the northwest side by the river of Oued-Laou, on the southwest by the rest of the rural communities of Chefchaouen, and on the southeast by Al Hoceima province. The study focuses on the downtown of Stehat municipality, which accommodates students coming from the four above mentioned municipalities, and thus may reflect the main characteristics which mark the problem of schooling in the area.

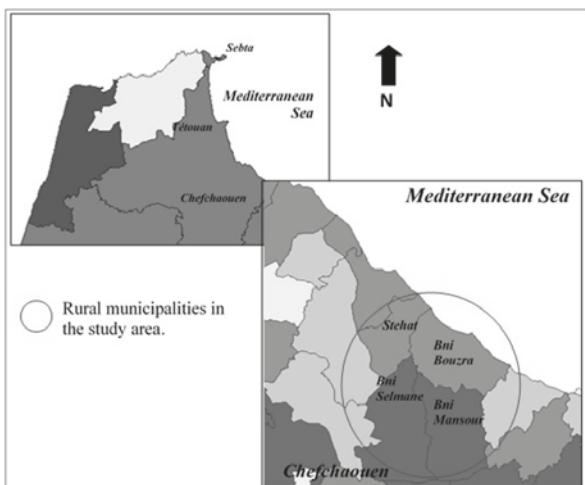


Fig.1 : Geographical Location of the Study Area

2.2. Participants:

In this research project, we held three meetings with teachers in order to present an overview of the study and how to accomplish it. A total of 5 teachers out of 22 who attended each of these three meetings expressed their willingness to participate and to pass the questionnaire to their students in order to collect quantitative data. We also contacted all other interested people in the village to actively attend future focus groups for qualitative data, who provided their names and contact information for future meeting.

2.3. Procedure:

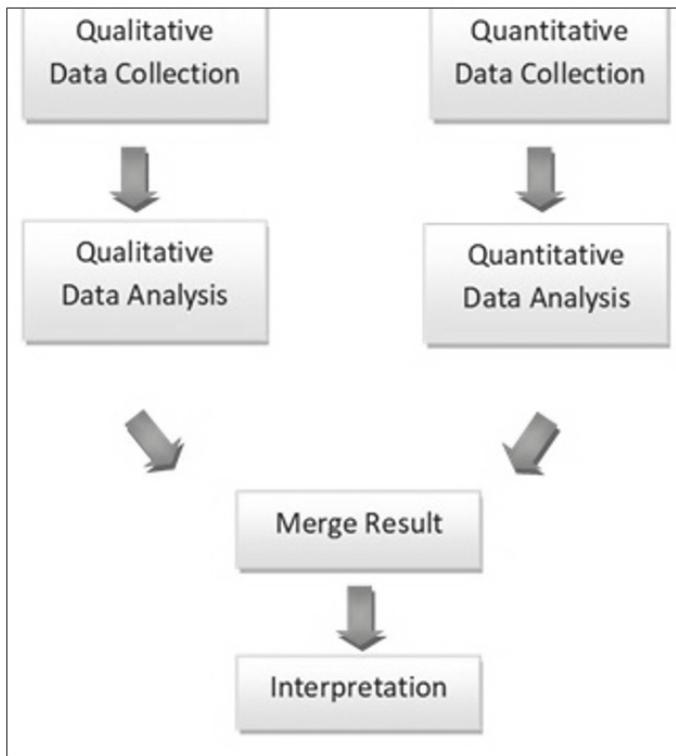


Fig.2 : Convergent Mixed Methods Design. Adapted from Creswell & Plano Clark (2011).

Adopting a mixed-method approach, inspired by sociological and anthropological methodologies, was crucial to explore the phenomenon. In addition to supplementing statistical information, it made it possible to better explain the mechanisms that control the studied phenomenon. Qualitative research can be also used to implement quantitative methods or to extend results of survey data by exploring them in further depth. The qualitative interviews undertaken in this study represent personal narrative experiences based on interpretive sociology perspectives (Coffey & Atkinson 1996; Silverman 1999), in particular, the perspectives of active interviewing (Holstein and Gubrium 1997).

From the design perspective, a convergent mixed method was used where quantitative and qualitative data were collected in the same time, analysed consecutively, and then merged in overall analysis and interpretation (Creswell and Plano Clark 2011) (Figure 2).

In this work, qualitative analysis can highlight the cause and effect relationship between the parents' representation concerning the education of their children and the influence of the prevailing activity of cannabis cultivation on their achievements.

The secondary school in which this study was conducted is located in the rural municipality of Stehat. It is considered the meeting point of students coming from areas producing cannabis. The total number of students in this secondary school for the 2018/2019 scholar year was 304 students. The number of surveyed students is 100 in which 45% are girls. This is a random sample in the 3rd grades of secondary school; the sample size selected was considered enough to give decent estimates of measured factors. In addition, this survey was focused on giving clear explanations of the studied phenomena rather than providing the precise measures on their magnitude.

To collect quantitative data, the students were surveyed in class. The objective is to illustrate the socio-economic data of their family; particularly those who grow cannabis as the main activity. Being in the classroom provide students freedom to answer the questionnaire without being influenced by their parents and relatives. In addition, it allows student to clarify unclear questions by asking their teacher. This way, the author ensure consistency especially for sensitive questions related to cannabis cultivation seen as "a taboo" subject among the inhabitants.

In order to analyse this quantitative data, we adopted diagnostic analysis using the "genetic" method that searches and explains the initial cause and the generating event ("the causative cause"). The counting was manual to avoid overwriting some quantitative data by computer processing. The results obtained were analysed using the STATISTICA version 6 software. A value of $p < 0.05$ was considered statistically significant.

For the qualitative data, the technique used in this survey consists of an open and in-depth interview conducted with local population, namely parents, students and also young people and others involved in this research (Table 1). The participants in this part of the study were between 18 and 79 years old, 76.2% were male and 23.8% female. They have different family situations and different occupations. We opted for this choice to enrich the debate on the subject and bring out the maximum of opinions.

Table 1: Characteristic of the Qualitative Sample.

Surveyed people ((n=21)	Sex	Age	Number of children	Profession
1	Male	45	3	Farmer
2	Male	51	6	Farmer
3	Female	62	7	Farmer
4	Male	39	3	Farmer
5	Male	43	5	Farmer
6	Female	18	-	Farmer
7	Female	19	-	Student
8	Male	20	-	Student
9	Male	21	-	Student
10	Male	18	-	Student
11	Male	45	2	Employee
12	Male	55	6	Fisherman
13	Male	23	4	Fisherman
14	Male	49	3	Teacher
15	Male	66	-	Seller
16	Male	50	1	Seller
17	Female	37	4	Seller
18	Female	33	2	No occupation
19	Male	41	5	Driver
20	Male	79	3	Chekh ⁽²⁾
21	Male	54	3	F'qih ⁽³⁾
22	Female	33	1	Instructor
23	Male	45	-	Provincial administration of education

To identify the issues, a guide on how to interview people has been established (Table 2), with some flexibility, so additional follow-up questions could be asked depending on the case (Fylan 2005) including the aspects of the studied issue such as:

- Personal attitudes towards education,

2- Local agent of the authorities.

3- Muslim jurist.

- Availability of human resources and infrastructure related to education,
- Education and employment.

Table 2: Interview guide sample questions.

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • What do you think about children's education in your village? If you have observed factors negatively influencing children's schooling (Instructors, ways of learning, equipment...), can you give specific examples? Have you noticed any positive impact of school on local children? If so, can you give specific examples? • Knowing that the cultivation of cannabis is widespread in the mountains of Ghomara region, does it influence the education of young people? In what ways, if at all? • How can we motivate young children in the region to continue their education? <p style="margin-top: 10px;">Does cannabis cultivation intervene in this topic?</p> |
|---|

The analysis of qualitative data began with the textual transcription of audio tapes recorded during the interviews. They were inserted into the Atlas'ti7.0 qualitative data analysis software (Scientific Software Development GmbH, Berlin, Germany). The collected data was analysed by theme and its meanings are summarized by assigning a code to each of them. The codes (or data) were compared and the relations between them were established (explanations, problems, comments ...) by editing the tool "network" on the software. To ensure the objectivity of the work, the codes were analysed by three researchers belonging to the Department of Biology in the Faculty of Sciences, Tetouan, Morocco.

3. Results:

3.1. Quantitative results:

The results of the survey show that girls represent only 29% of the total student population compared to boys (71%) (Figure 3). While in the nearest urban school (ex. Ibn-Sina Middle School in Tetouan), girls represent 48.4% (Delegation of provincial education statistics, 2019)

(with a total of 874, including 423 girls⁽⁴⁾). This low percentage of girls from rural area enrolled

4- <http://www.delegtetouan.ma/downloads/2017/Dalil%202016-2017.pdf>

in middle school is already registered at national level (CSEFRS 2019). It could be explained by the fact that the future of the girl is predetermined, in most cases, from the start of her life, since her main task is to be a housewife, so her family circle prepares her for future marriage, most often at a very young age. Therefore, his schooling is considered a waste of time and money.

The distribution of students according to the occupational status of their parents (Figure 4), reveals the importance of the category "Farmers" which is about half (44%). The category "fishermen" represents 23% while other categories represent 18%, 11%, and 4% respectively for traders, civil servants, and others. This observation is logical, since the study area has a dominant agricultural activity with a strip open to the Mediterranean Sea, suitable for a traditional coastal fishing activity. Usually, according to the daily attendance during the survey, most of those who practice fishing occupation have plots used for agriculture. We can also notice that the percentage of employees remains lower compared to those of free professions, this is consistent with the Moroccan statistical data from the General Population and Housing Census of 2014 (RGPH 2014)

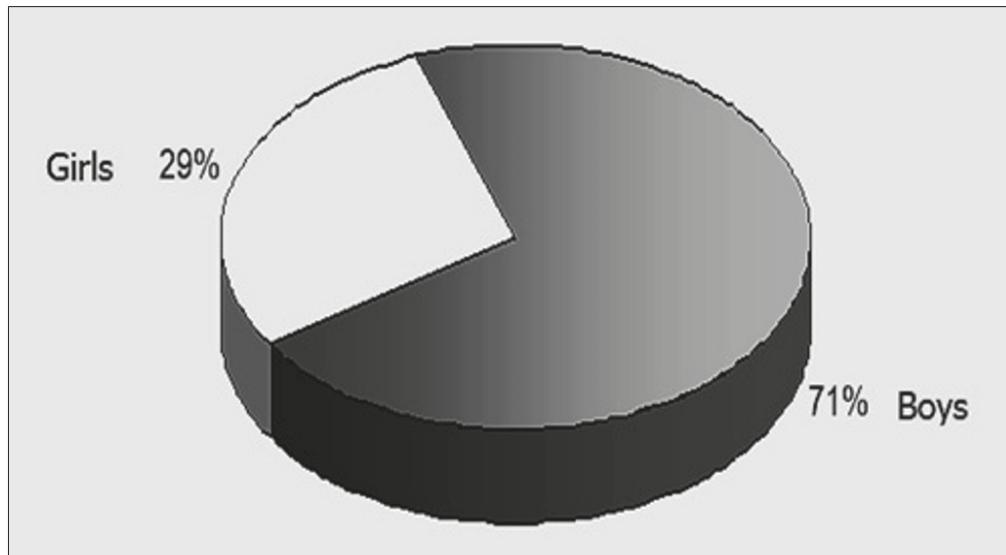


Fig. 3. Distribution of Students by Gender

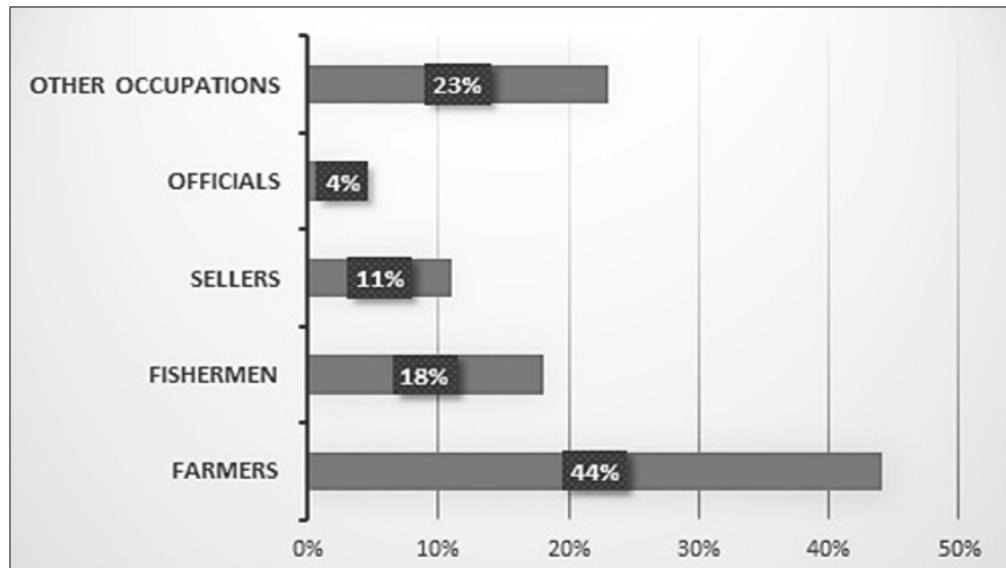


Fig. 4. Distribution of Student According to the Occupations of their Fathers.

As previously indicated, we will quantitatively measure the scholastic performance of the student by comparing their marks. In the same way, we will adopt in this study an annual averages assessment marks of 10/20 since it is, legally, the threshold to pass overall exams and access to higher level in the Moroccan education system. The middle school of Stehat subject of our survey receives students from 14 primary schools existing in the surrounding rural area.

The distribution of students according to the obtained scores are expressed with the annual averages assessment marks (AAM) (Figure 5). It shows that more than half of the students (52%) have an AAM higher than 10, and 36% of them have an average score between 10 and 12. The rest (48%) have an AAM less than 10. In the last group, 29% have an AAM between 08 and almost 10, while 19% have an AAM less than 08. This result indicates that at the middle school of Stehat almost half of the students find difficulties to progress in the school.

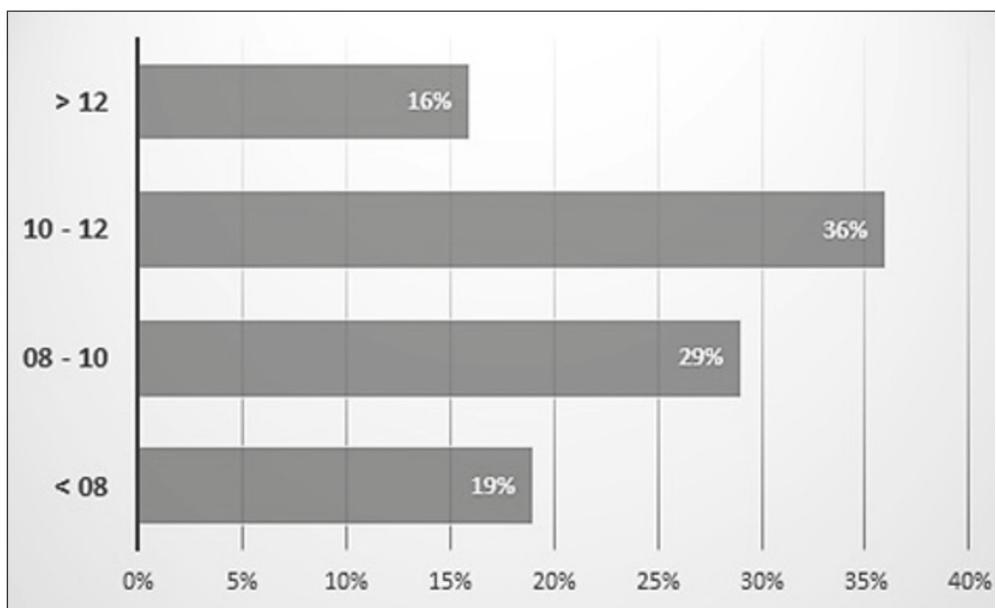


Fig. 5. Distribution of students according to their AAM obtained score average.

To get an idea on the AAM distribution by gender, a ratio was calculated between boys and girls according to the AAM intervals obtained (sex ratio AAM). It seems clear that the value of sex ratio is inversely correlated with the value of the AAM with a regression coefficient $R^2 = 0.95$ (Fig. 6). It turns out that girls have better marks, with an AAM of over 10/20 compared to boys. This observation can be explained by the fact that girls, in those rural areas, find their schooling as a way to escape the rough tasks at home (guarding little brothers, linen, chore of water ...), in the other hand, the situation of girls is critical, because they may be pulled out from school for a simple mistake, it is up to them to balance between their domestic obligations, and sometimes outside in the fields, considered as priority, and to obtain good results, therefore, the majority of girls get good marks compared to the boy. This finding can also be observed at the national level in primary, intermediate and secondary schools, girls have a lower repetition rate and a high dropout rate than boys (CSEFRS 2019).

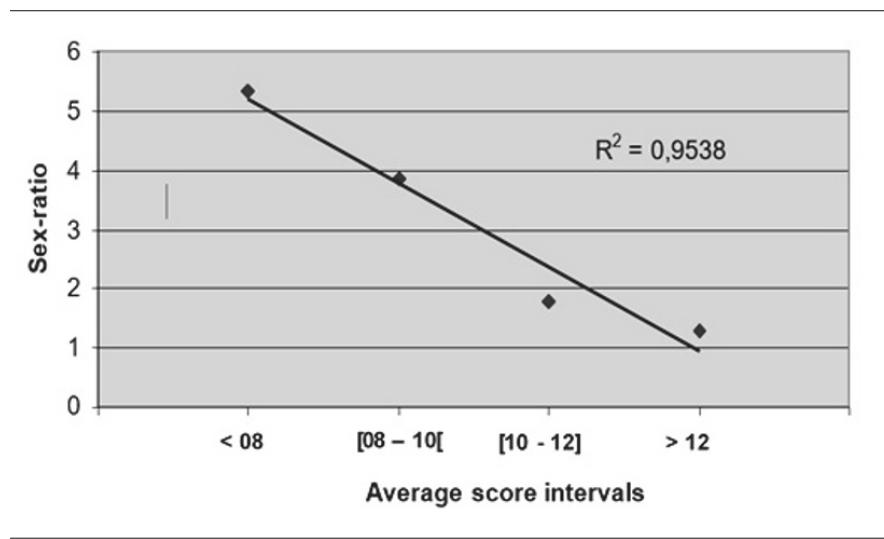


Fig. 6. Distribution of Student's Average Score according to the Sex-ratio

The effect of father's occupation factor (FOF) on the dependent variable AAM of students differentiates three categories and clearly shows the separation of the group "farmers of cannabis" from the other groups ("Farmers of other cultures" and "Other occupations") (Fig. 7). In fact, the student who come from families that grow cannabis (group 1) shows a fairly lowschooling performance compared to other students. This factwas reflected by an AAM less than 9.5 out of 20. Moreover, the survey conducted in this region showed that children aged between 12 to 16 are actively involved in cannabis cultivation, especially in the field monitoring(5), harvesting period, transport, and threshing for obtaining resin. Therefore, it seems that the cultivation of cannabis has direct effects onschooling performance of children, and boys are more affected.

5- Through "control towers" or "Nouwala" made manually from the stems of trees and canes, cannabis farmers monitor fields in turn, day and night. Schoolchildren are thus participating in this process, and thus disrupting their educational pathways

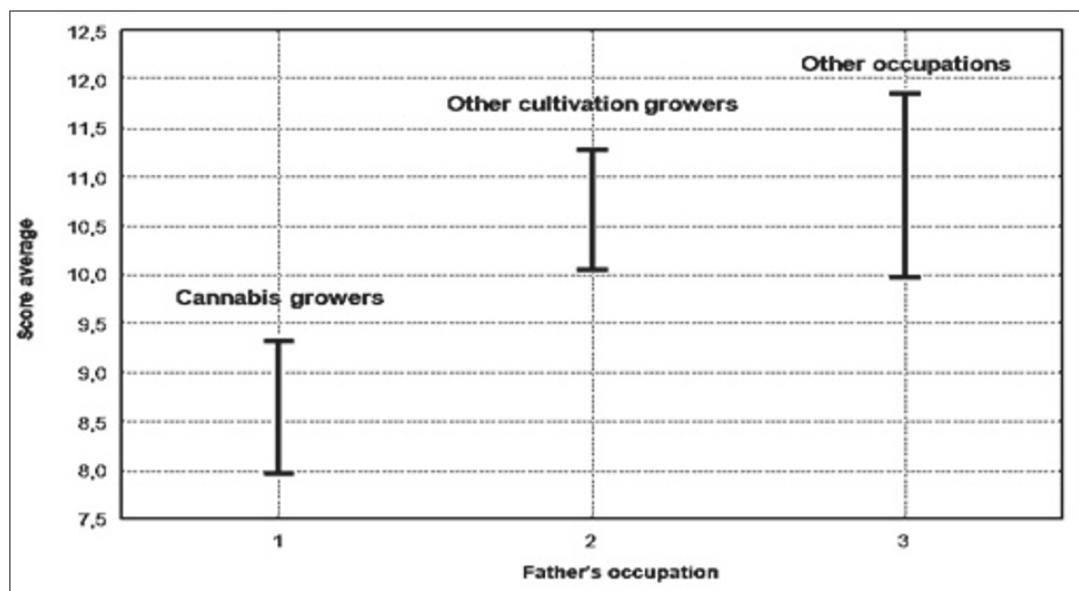


Fig. 7. Impact of Father's Occupation on Average Score of his Children. Common Effect: $F (2, 97) = 12.154, p <= 0.001002$, Effective Hypothesis Decomposition, Vertical Bars Represent Confidence Interval at 0.95%

3.2. Qualitative Results:

Personal Attitudes Towards Education:

The preliminary approximation of the personal attitudes towards education of surveyed population highlights double and contrasting perspectives (Fig. 8). Firstly, although growing cannabis is more profitable than other crops, farmers perceive that the future of this culture is not guaranteed, does not offer a decent life and is unstable and not secure to make life, so they are aware of the importance of education for the lives of their children, as they said: "In general, parents want their children to study ". Secondly, young people, do not yet understand the dangers involved in a particular sector of agricultural activity, they are proud of their profits, for them it is a quick way of profit. In addition to that, due to the proximity of the Mediterranean coast, they think obsessively about immigrating on a boat. This idea of leaving the country is widespread even in the youngest children.

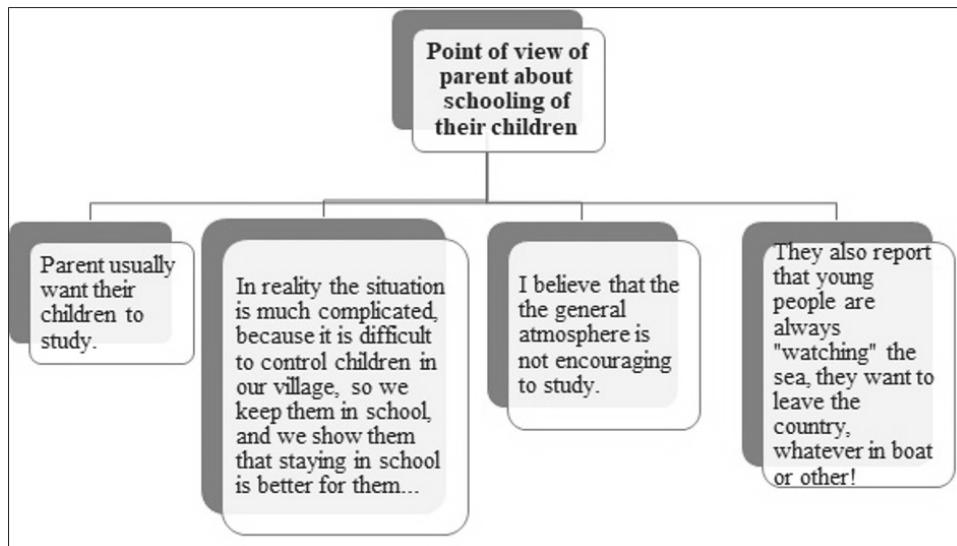


Fig. 8. Attitudes and Behaviour of Parents towards the Schooling of their Children.

For the Educational Infrastructure and Necessary Means:

The results (Fig. 9) show the opinions of local people (both parents, other adults and young people at school age) about the schooling problems in the study area. The respondents distinguished three fundamental aspects: Lack of educational infrastructures, lack of human resources (teachers) and lack of authorities' involvement. According to one of the respondents: "the authorities do not have, in these moments, a clear strategy to provide a sustainable solution". He also mentioned an important missing element, the girls' boarding school with capacity that satisfies the needs of schooling girls from distant villages. In fact, the similar institutions exist, but with a limited number of beds, which imply that, a limited number who will benefit. Boys can find an alternative, to congregate among themselves and rent houses. While for girls, the absence of beds is one of the reasons that can deprive them of their integration into school life.

According to the surveyed people, responding about the physical conditions of the local school building they insist on the need to improve and develop the pre-existing educational

infrastructure in the area, to develop classes that are sometimes in ruins and rehabilitate schools. In addition to that, the lack of equipment for the proper functioning of secondary education institutions is accentuated by the deterioration of what is already present, (didactic materials, etc.). One of the interviewed fathers expressed his dissatisfaction with this issue. He describes: "My son told me that many tables on which they are writing is broken, the instructor contacted a lot of times his school director about this subject without any response, and finally, he fixed it, but in the very bad manner!.."

As a result, the participants in this survey agree that their daily lives of the local population seem to be on the fringes of the contexts and intentions of interest of local authorities and without institutional involvement.

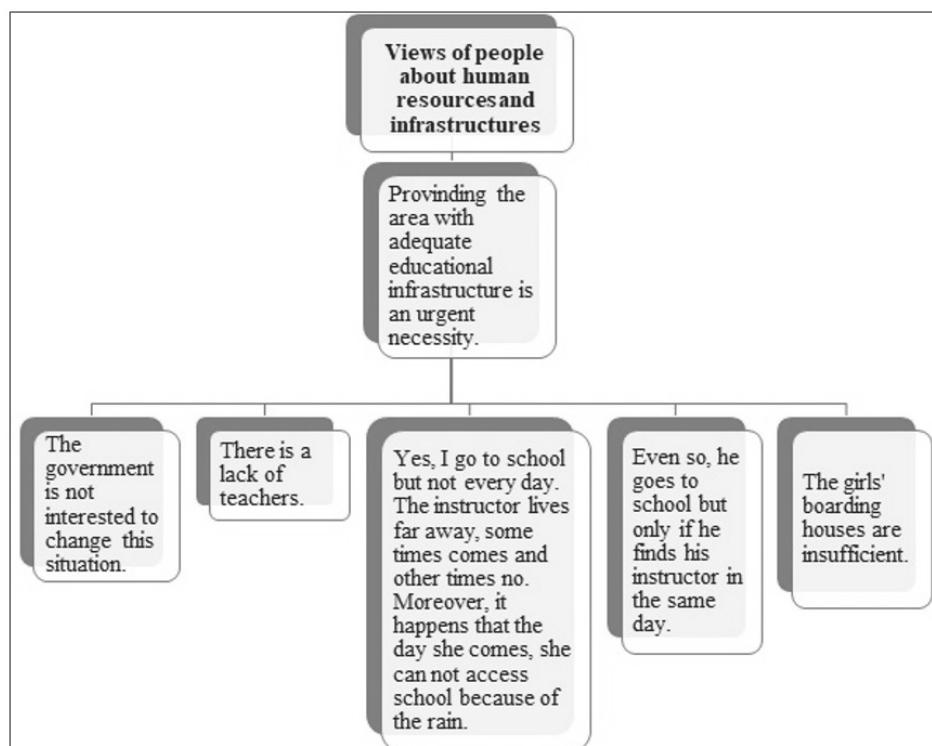


Fig. 9. For the Educational Infrastructure and Necessary Means in the Study Area

Continuity of Schooling:

According to the respondents (Fig. 10), the continuity of education among young students is considered essential. They affirm that education certainly offers opportunities of the future, since being a graduate allows, although in a difficult way, to find a place in the labour market, as a respondent described: "Yes, indeed, my children will have to make their obligation to finish their schooling, the next turn is from the authorities, which has the obligation to find the work for them". On the other hand, the desire and obligation to continue schooling is sometimes blocked, during rainy days, by severe climatic conditions (continuous rainy days...) and combined, in some cases, with the disastrous state of the roads to school, which prevent access by students and teachers to join the school, this occurs especially in the mountainous areas of the study area. However, the problem lies in the difficulty to go beyond primary education. This is due to "the need for manpower to take care of family farms" especially for children over 13 years old. On the other hand, family in rural area requires labour to carry out farming activities including cannabis cultivation, which is a dominant trend within this area of study, and other tasks such as cattle breeding, mowing the grass and harvesting. In this case, young children play a decent role of taking care specially of cannabis plantations and its growth.

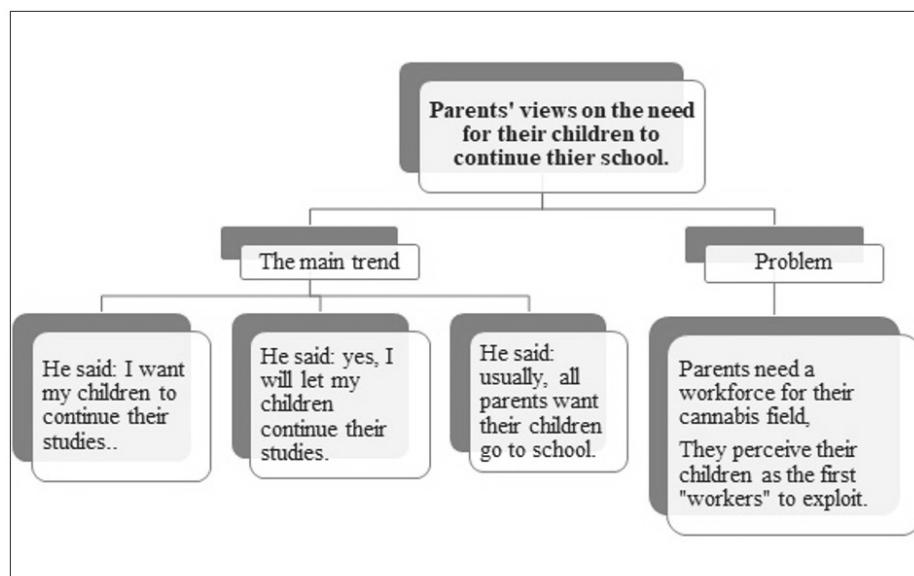


Fig. 10. Parents' Opinions on the Continuity of Schooling of their Children.

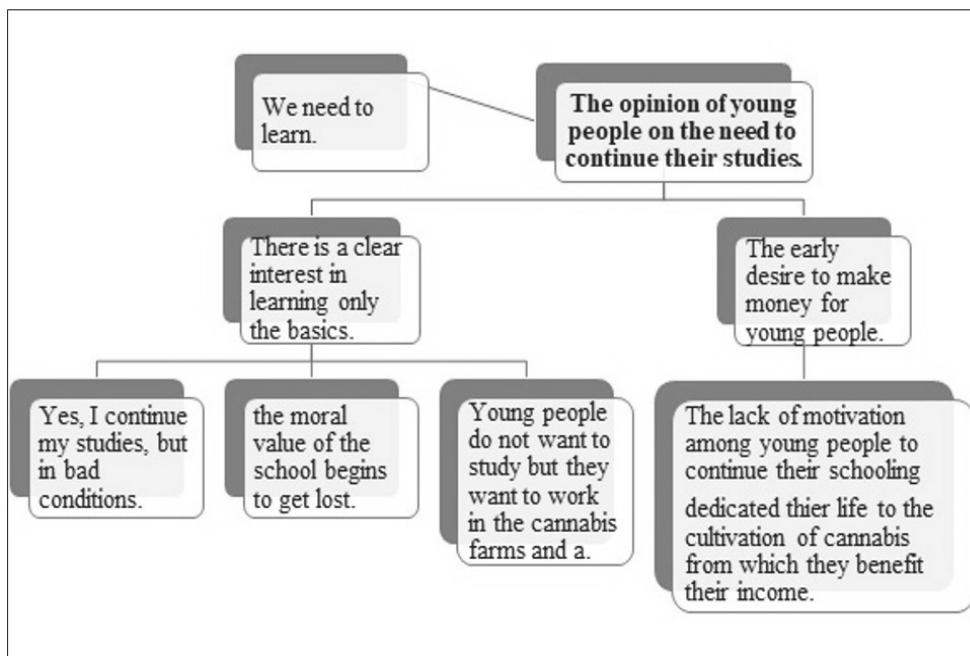


Fig.11. Young people's Views on the Continuity of their Schooling

Apart from those who have expressed their intention to continue their schooling, the rest of the surveyed young people showed their interest to learn only basic notion (reading and writing). In our study area, there is a general dominance trend that marginalizing schooling due to the uncertain outcome after graduation. This negative cultural perception towards schooling, unfortunately encourage students to lose faith in school and leave school as early as they can to earn money by working in cannabis field.

So, the idea of " earning money " and disposing of income is the most dominant trend among the young students of the study area. This through their early implication in the activities related to cannabis cultivation, a student firmly shared that: "We prefer to work in the family plots of cannabis than going to school!". The cultivation of cannabis then allows the young people of the studied zone to achieve economic independence at an early age, with serious

changes for their career and personality. Without forgetting that they play the role of head of the family if the father is absent either in prison or wanted by the justice⁽⁶⁾.

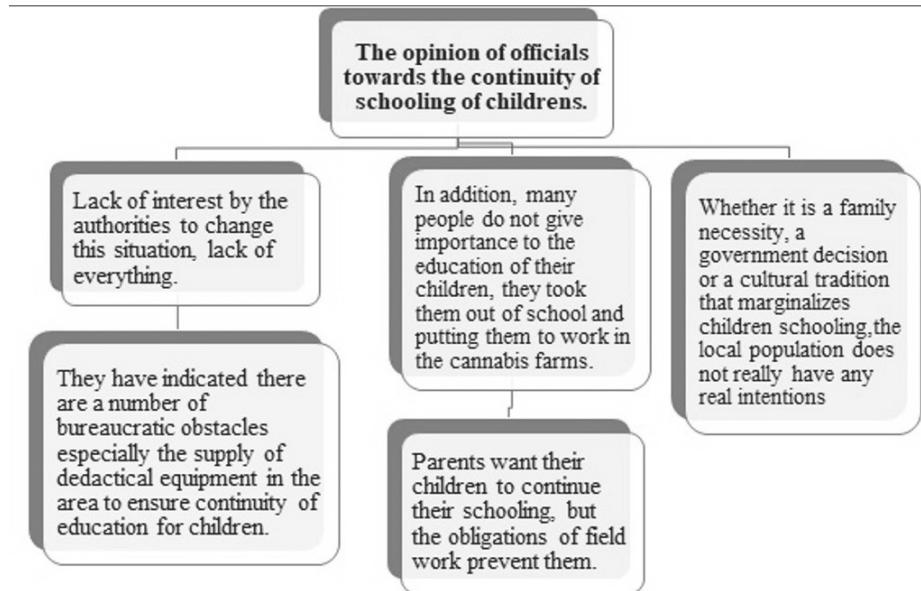


Fig.12. Opinions of the Officials and others working in the education sector towards the schooling of children

The figure 12 shows the opinions of the officials and others personnel involved or interested in children's schooling in the concerned municipality, such as teachers ,people with a respected social status in the village) Sheikh ,Fquih ,etc ,(.elected officials ,representatives of institutions .According to many farmers ,expressing almost the same opinions ”,we still face the challenges of field work obligations ,growing cannabis adds other burdens”, because the growing season of cannabis cultivation almost match school year (UNODC 2003), which seriously hinders the schooling of children who participate in cannabis cultivation. This problem is clearly manifested during the preparation period for passing the exams at the end of the year, because it coincides with that of the growth of growth of cannabis which

6- This is a real social phenomenon in the North of Morocco, the wanted people are those peasants who have cultivated illegally cannabis and who have been summoned by the authorities to answer for this crime. The peasant prefers not to go there, for fear of ending up in prison, and therefore lives in hiding and fear of being arrested.

implies the need to take care of it, in particular the time of watering the plants which often take place at night, the optimal moment to rest, which causes fatigue and lack of focus for these students during the day. Moreover, the fact that the farmers assert the necessity of earning income is more important than schooling, so they exploit their children as less expensive work forces to minimize the costs of growing and protecting cannabis crop. Other respondents who work in the education sector stated that most of the local population is very negligent or indifferent towards the education of their children and clearly perceive insufficient efforts made by the authorities towards this issue.

4. Discussion:

The current study attempts to fill the gap in the literature regarding the effect of growing cannabis on students' achievement, through measuring students' achievement in area where cannabis cultivation is widespread. The study area covers the municipality of "Stehat", coastal part of eastern Chefchaouen province, northern Morocco.

The quantitative analysis demonstrated the remarkable interplay between the students' achievement and parents' work. In fact, the professional background activities linked to the cultivation of cannabis revealed to have a negative impact on students' schooling in the studied area. Along the same lines, according to the latest Moroccan CSEFRS report in 2019, gender analysis reveals that girls outperform boys in their MAA, in a way that directly affects the dropout rate, mainly among boys, in secondary schools in these rural areas. (CSEFRS 2019), while in primary schools' dropout by sex affects 5.6% of girls against 4% of boys. We can therefore see that the boys most concerned by dropping out of school in middle and secondary schools in rural areas. Similar results were observed concerning the cultivation of "Khat", a plant with psychotropic effect, in Kenya (Ngeranwa 2013) where the Khat cultivation influenced the enrolment of children in primary schools and the impact was more severe on boys than girls. Students from families that practice Khat farming performed lower in school than those from non-Khat farming families.

The qualitative complement of the data analysis of this study showed that the populations, even if it claims the need for learning for their children, they are not aware, understandable and yet imbued with the value and importance of education, however they feel a negative attitude towards school, which does not allow them to find a job for their children. As a result, this frustration further reduces the already low level of trust toward education institutions⁽⁷⁾. Other

7- Trust in Institutions Index: Preliminary Findings by the Moroccan Institute For Politic Analysis (2019).
<https://mipa.institute/7141>

related factors that indirectly affect the scholastic performance and the continuity of schooling of the local students, are the deterioration of educational infrastructure, the lack of equipment and insufficient/qualified human resources for education. Together, these factors encourage students to drop out of school, and redirected toward the attractive cannabis cultivation at an early age, which sometimes puts them at risk for their own safety⁽⁸⁾.

Moreover, despite the extension of the cultivation of cannabis in the region and the acquisition of the technical equipment, and import external workforces to work in the fields of cannabis, the population retains always the same practice and maintains the habit of exploiting the workforce within the family for supervising and monitoring. Involving their own children in cannabis cultivation is above all due to illicit aspect of this practice that requires above all the trust between practitioners; also, sieving⁽⁹⁾is the most delicate step in this illegal activity and requires the intervention of a support person, most often the most vulnerable members of the family: children.

Furthermore, including the opinions of professionals of the education sector was of paramount importance. It highlights the bipolarity of views regarding the education of children in the area and demonstrates the presence of a deep gap in education coordination between the local population, elected officials and stakeholders.

It is worth remembering that the survey was carried out in an atmosphere where distrust reigns among cannabis farmers towards any “foreign person”. So, establishing individual relationships with cannabis growers and building trust was very difficult. Additionally, the study should be much more spread over other regions in the north of Morocco where cannabis is grown. Moreover, the limits of this study include its extension to a limited locality characterized by the cultivation of cannabis on their mountain, therefore, cannot be generalized outside the same region.

Finally, the studied phenomenon is represented by a small sample size due to the fact that conducting surveys in schools requires specific authorization and much coordination between local and provincial educational institutions, and the student's families, that is difficult to carry out. Despite these limitations, this study provides some interesting insights into the schooling performance of students coming from families that grow cannabis.

8- https://www.hcp.ma/Le-travail-dangereux-des-enfants-ages-de-7-a-17-ans-au-Maroc_a1755.html

9- A large plastic bowl on which it is install piece of nylon fabric that will serve as a sieve thereafter, the mesh allowing the top inflorescences of cannabis to pass which will accumulate in resin form.

5. Conclusion

In this article, students' achievements were analysed through combining quantitative and qualitative method. The results show the significant effect of growing cannabis on students' performance and highlight a general trend to integrate children from an early age into cannabis farming activities. This trend generates disruptions in their schooling and produces a lack of interest in education in general in the region, especially with inadequate and discouraging infrastructure.

The results also suggest that, despite many reform plans that experienced the Moroccan education system, several indicators remain negativeso thatthe country gets unsatisfying ranking in the Human Development Index.This part of rural territory in the north of the kingdom can therefore give a clear image of the output of this sector in Morocco.If the government does not step forward in seeking real solutions to these problems, it will continue to lose its development goals and deprive students of their right to a fair and quality education; as well as their right to obtain a certification or a diploma supposed to help them flourish, build their future and participate in the full development of their country. Furthermore, all reform plans have reached a deadlock. Authorities and decision-makers must react and propose alternative solutions for the study region and for the whole country. They will have to prioritize an increase in budget dedicated to the education sector, provide adequate infrastructure (roads, tracks, electrification ...), and prepare highly qualified and motivated human resources, because investing in human capital directly generates economic development.

Acknowledgements:

The authors would like to thank all the interviewees from Stehat village for their contribution. Special thanks should also go to the editors and the anonymous reviewers whose feedback and comment shave been of great help to the improvement of the manuscript.

ORCID:

YassinMeklach, ID<https://orcid.org/0000-0003-3012-2183>

Funding:

This research received no specific grant from any funding agency in the public, commercial, or not-for-profit sectors.

References:

- Anglin, D. M., Corcoran, C. M., Brown, A. S., Chen, H., Lighty, Q., Brook, J. S., Cohen, P. R. "Early cannabis use and Schizotypal Personality Disorder Symptoms from adolescence to middle adulthood" *Schizophrenia Research*, 137(1-3), 45–49, 2012. doi:10.1016/j.schres.2012.01.019
- Beck, K. H., Caldeira, K. M., Vincent, K. B., O'Grady, K. E., Wish, E. D., Arria, A. M. "The social context of cannabis use: Relationship to cannabis use disorders and depressive symptoms among college students" *Addictive Behaviors*, 34(9), 764–768, 2009. doi:10.1016/j.addbeh.2009.05.001
- Bidwell, L. C., Henry, E. A., Willcutt, E. G., Kinnear, M. K., Ito, T. A. "Childhood and current ADHD symptom dimensions are associated with more severe cannabis outcomes in college students" *Drug and Alcohol Dependence*, 135, 88–94, 2014. doi:10.1016/j.drugalcdep.2013.11.013
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. "Designing and conducting mixed methods research" Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Inc, pp 488, 2011.
- Chabrol, H., Chauchard, E., Goutaudier, N., & van Leeuwen, N. "Exploratory study of the psychopathological profiles of adolescent cannabis users" *Addictive Behaviors*, 37(10), 1109–1113, 2012. doi:10.1016/j.addbeh.2012.05.005
- Coffey, A., & Atkinson, P. "Making sense of qualitative data: Complementary research strategies", Sage Publications, pp 216, 1996.
- Jones, C. B., Meier, M. H., Pardini, D. A. "Comparison of the locations where young adults smoke, vape, and eat/drink cannabis: Implications for harm reduction" *Addictive Behaviors Reports*, 8, 140–146, 2018. doi:10.1016/j.abrep.2018.09.002
- CSEFRS (Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique). *Atlas Territorial de l'abandon scolaire, Analyse des parcours de la cohorte 2014-2018 et cartographie communale*, Rabat, 2019.
- Dammert, A. C. "Child labor and schooling response to changes in coca production in rural Peru" *Journal of Development Economics*, 86(1), 164–180, 2008. doi:10.1016/j.jdeveco.2007.06.007
- Deschenaux F, "Analyse du champ de la recherche en sciences de l'éducation au regard des

méthodes employées : la bataille est-elle vraiment gagnée pour le qualitatif ?” Recherches qualitatives, 27, pp 5 – 27, 2007.

- Fylan F. “Semi-structured interviewing”, in: Miles, J. & Gilbert, P. (Eds.) A Handbook of Research Methods for Clinical and Health Psychology, 5, pp. 65–78, 2005.
- GCR(Global Competitiveness Report) by World Economic Forum, 2017 – 2018.
- HCP (Haut-commissariat au plan), Les indicateurs sociaux du Maroc, 2018.
- Holstein, J.A., Gubrium, J.F. “Active Interviewing”, In: Silverman, D. (Eds.), Qualitative Research: Theory, Method and Practice, Sage, London, pp. 113-129, 1997.
- Manzar A., Avants B., Cyckowski L., Cervellione K. L., Roofeh D., Cook P., Gee J., Sevy S,
- Kumra S. “Medial temporal structures and memory functions in adolescents with heavy cannabis use”, Journal of Psychiatric Research , 45(8), 1055–1066, 2011. doi:10.1016/j.jpsychires.2011.01.004
- Mason, M. J., Brown A., Moore, M., “The accuracy of young adult cannabis users’ perceptions of friends’ cannabis and alcohol use”, Addictive Behaviors 95, 28 – 34, 2019. doi: 10.1016/j.addbeh.2019.02.021
- Meklach Y., Haluza, R. D., Kadiri M., El Ouahrani A., Molero Mesa J., & Merzouki A. “Cannabis cultivation within a religious context: A case study of Ghomara in the Rif Mountain (Northern Morocco)”, Journal of Ethnicity in Substance Abuse, 18(1), 45 – 66, 2017. doi:10.1080/15332640.2017.1300972.
- Meklach, Y., Sanchez Alhama, J., Molero Mesa, J., Martos, A. V., Ouahrani, A., Merzouki, A. “Cannabis and sustainable development in Ghomara’s mountains (western coastal part of Rif-North of Morocco): The gender makes the difference?” Journal of Sustainable Development in Africa, 12(3), 2010.
- Morales, E., Ariza, C., Nebot, M., Pérez, A., Sánchez, F. “Consumo de cannabis en los estudiantes de secundaria de Barcelona: inicio en el consumo, efectos experimentados y expectativas”. Gaceta Sanitaria, 22(4), 321–329, 2008.
- Ngeranwa Daniel J. N. “Impact of Khat cultivation on educational performance among upper primary schools’ pupils in Gachoka division”, Embu County, Kenya, MSc. Thesis, The

school of environmental studies of Kenyatta University, 2013.

- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do, PISA, OECD Publishing, Paris, 2019. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
- Pacoricona Alfaro, D.L., Ehlinger, V., Spilka, S., Ross, J., Sentenac, M., Godeau, E. "Alcohol, tobacco and cannabis use: Do students with mild-intellectual disability mimic students in the general population?" *Research in Developmental Disabilities*, 63, 118–131, 2017. doi:10.1016/j.ridd.2016.10.009
- Pérez, A., Ariza, C., Sánchez-Martínez, F., Nebot, M. "Cannabis consumption initiation among adolescents: A longitudinal study", *Addictive Behaviors*, 35(2), 129–134, 2010. doi:10.1016/j.addbeh.2009.09.018
- Rasic, D., Weerasinghe, S., Asbridge, M., Langille, D.B. "Longitudinal associations of cannabis and illicit drug use with depression, suicidal ideation and suicidal attempts among Nova Scotia high school students. *Drug and Alcohol Dependence*, 129(1-2), 49–53, 2013. doi:10.1016/j.drugalcdep.2012.09.009
- RGPH (Recensement générale de la population et d'habitat) "Population légale d'après les résultats du RGPH 2014" sur le Bulletin officiel N° 6354.
- Schultz, N.R., Bassett, D.T., Messina, B.G., Correia, C.J. "Evaluation of the psychometric properties of the cannabis use disorders identification test - revised among college students", *Addictive Behaviors*, 2019. doi:10.1016/j.addbeh.2019.02.016
- Shapiro, G. K., & Buckley-Hunter, L. "What every adolescent needs to know: Cannabis can cause psychosis", *Journal of Psychosomatic Research*, 69(6), 533–539, 2010. doi:10.1016/j.jpsychores.2010.04.002
- Silverman, D. "Doing qualitative research. A practical handbook", London, UK: Sage, pp 336, 1999.
- Small ML. "How to conduct a mixed methods study: Recent trends in a rapidly growing literature" *Annu. Rev. sociology*. 37, pp 57 – 86, 2011.
- UDHR (United Nations, Universal Declaration of Human Rights). General Assembly resolution 217 A. 1948.

-
- UNODC (United Nations Office on Drugs and Crime), Maroc. Enquête sur le cannabis 2003, Vienne, UNODC, 2003.
 - Walukevich-Dienst, K., Neighbors, C., Buckner, J. D. "Online personalized feedback intervention for cannabis-using college students reduces cannabis-related problems among women", Addictive Behaviors, 98, 106040, 2019. doi:10.1016/j.addbeh.2019.106040
 - World Bank. "Ending learning poverty: What will it take?" Conference version. Washington, DC: World Bank. 2019.

LA EVALUACIÓN COMO COMPONENTE DIDÁCTICO EN LA ENSEÑANZA DE EFE EN LA ENCG EN TIEMPOS DE LA COVID 19

ARARE Ahmed

ENCG

Universidad Chouaib Doukkali

El Jadida. Marruecos

Introducción:

La enseñanza del Español con Fines Específicos es una importante área de la educación que conlleva varias actividades didácticas, empezando desde la planificación de las clases impartidas, la elaboración del material y los soportes didácticos, el diseño curricular del programa en general y de las unidades pedagógicas, determinar los objetivos y los contenidos que se van a transmitir, la metodología que se piensa adoptar, las competencias que se quiere desarrollar en los estudiantes... Es todo un conjunto de actividades que el profesor debe llevar a cabo a lo largo de su actuación docente. Pero a la hora de enfrentarse a la enseñanza de esta variedad de la lengua, que es el Español con Fines Específicos, el profesor debe tener en cuenta otros factores más importantes, entre otros el perfil del estudiante que se espera formar, sus necesidades como futuro profesional, la metodología que se debe adoptar, no convertir la clase en potenciar la adquisición de vocabulario, no intentar enseñarle al estudiante su profesión, sino ayudarle a adquirir competencias lingüísticas que le permitan desenvolverse en situaciones reales de su actividad profesional, expresarse en español dando y recibiendo información, y relacionarse con otros profesionales. Dentro de todo este proceso, la evaluación, que es el tema de esta comunicación, tiene una gran importancia debido al papel que desempeña tanto para el profesor como para el educando. De ahí, cabe plantear las preguntas siguientes: ¿Qué es la evaluación? ¿Para qué evaluar? ¿Qué medidas se deben tomar para que la evaluación sea justa y fiable? ¿Cómo evaluar en tiempos de la COVID 19?

1- La evaluación

1-1 Qué es la evaluación?

La evaluación es un componente pedagógico inherente a la educación, ha sido objeto de estudio y de análisis de muchos estudiosos e investigadores, y ha sido definida desde distintos puntos de vista. De acuerdo con Miguel Ángel Santos Guerra y en su estudio titulado: Sentido y finalidad de la evaluación de la universidad, afirma que:

*“La evaluación **no** es un proceso de naturaleza descendente que consiste en controlar y en exigir al evaluado sino que es un proceso de reflexión que nos exige a todos el compromiso con el conocimiento y con la mejora.” (Santos Guerra, 2001:9)*

Santos Guerra, y como muchos investigadores, al hablar de la evaluación subraya que es un “proceso”, eso quiere decir que está presente en todas las etapas de la operación enseñanza-aprendizaje, además es un concepto multidimensional cuya definición supone el uso de muchos conceptos.

Prácticamente, la evaluación es una serie de recursos mediante los cuales el docente juzga el nivel y el grado en que los estudiantes han conseguido los objetivos, previamente diseñados en un curso, la evaluación permite tomar decisiones en torno al funcionamiento y la eficiencia de la operación enseñanza-aprendizaje, y por lo tanto ayuda a revisar e introducir, en el proceso educativo, las modificaciones y los ajustes necesarios, favoreciendo una justa y exacta adecuación entre los objetivos y la metodología adoptada en la enseñanza impartida.

La evaluación ha de ser continua para que sirva al estudiante de autocontrol y le ponga diariamente frente a sí mismo, ya que también se aprende de los aciertos y de los errores y para el profesor, la evaluación le sirve para cuestionar su metodología y modificar su actuación conforme a las nuevas necesidades del estudiante.

1-2 Para qué se evalúa?

La evaluación es una estrategia esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que utiliza métodos cuantitativos (exámenes) y otros cualitativos (valoraciones y observaciones). La evaluación puede tener muchas funciones, y por lo tanto conduce, de una parte a tomar

decisiones y determinar la adecuación de la metodología y la práctica docente a las necesidades urgentes del contexto en que se aplica, y de otra parte, las actividades evaluativas permiten una adecuación entre los objetivos, los contenidos, la metodología y el aprendizaje de los estudiantes.

La evaluación, de esta manera se convierte en una herramienta para reflexionar e investigar en todo el proceso, y producir los debidos cambios para su mejor funcionamiento, y los evaluadores han de interesarse por las competencias de los estudiantes, por lo que son capaces de hacer, y por sus habilidades en usar conocimientos para producir otros. En este sentido Ana Isabel Mora Vargas señala:

“El concepto no es sólo rendir cuentas de los aciertos y desaciertos de un plan o programa de estudios o del desempeño profesional, sino también recibir retroalimentación para el mejoramiento académico y personal tanto del personal docente como de la población estudiantil y, por ende, de la institución educativa.” (Mora Vargas, 2004:4)

Lo más importante no es el hecho de disponer de algún trabajo de los estudiantes para darles una nota, y aprobar a estos y suspender a otros, sino lo más importante es el aprendizaje en sí mismo: enseñarles a pensar por sí mismos, a adoptar una actitud activa y crítica, y ayudarles a investigar, analizar y reflexionar sobre los mismos conocimientos, en su proceso de disfrutar aprendiendo y aprender a aprender. La evaluación no debe convertirse en mero instrumento para comprobar el grado de memorización sistemática de algunos contenidos y conocimientos muy limitados.

1-3 Modos de evaluar:

A nivel funcional se puede hablar de varios tipos de evaluación dependiendo de los criterios u objetivos diseñados previamente por el docente. Santos Guerra alude precisamente al aspecto multidimensional de este concepto al declarar que:

“Existe la posibilidad de utilizar la evaluación para diversas y muy diferentes funciones: Diagnóstico, comparación, clasificación, jerarquización, control, mejora, comprensión, amenaza, comprobación, aprendizaje, emulación, diálogo, clasificación, pasatiempo, etc.” (Santos Guerra, 2001:8)

Sin embargo, en el proceso educativo destacan tres modalidades principales de evaluación, a estas tres funciones evaluativas alude también Javier Cortés De las Heras en su Guía de evaluación educativa que son la evaluación diagnóstica, la evaluación formativa y la evaluación sumativa.

- La evaluación diagnóstica: se realiza al comienzo de un curso y permite al docente darse cuenta de la situación inicial de sus estudiantes, y descubrir el grado de dominio de algunos aspectos que se deberían haber cubierto en una etapa anterior. Esta evaluación será conveniente sólo cuando los estudiantes cuenten con conocimientos previos.
- la evaluación formativa: como la definen varios autores costarricenses

“La evaluación formativa permite determinar de manera individual o grupal el grado de logro de los objetivos, contenidos curriculares o competencias, considerando los procedimientos utilizados por los docentes durante la mediación pedagógica, con la finalidad de adaptar los procesos metodológicos a los progresos y necesidades de aprendizaje observados en los estudiantes.” (VV.AA., 2013:11)

Eso quiere decir que el estudiante necesita comprobar su progreso en el proceso de adquisición de nuevas competencias para reforzar o cambiar su manera de estudiar, y para el profesor, la prueba de la evaluación continua o formativa le permite gestionar mejor el curso y tener información sobre la buena marcha de la operación de enseñanza-aprendizaje y poder, por lo tanto reflexionar e investigar en todo el proceso.

- La evaluación sumativa: se realiza al final del programa para evaluar el rendimiento de los alumnos y medir las mejoras y los avances realizados al final del proceso. Este tipo de evaluación proporciona la recopilación de información y asegura la existencia de conformidad entre lo adquirido por los estudiantes y las exigencias de las normas o el plan curricular.

2- La evaluación de los aprendizajes en tiempos depandemia

2-1 Trabajar desde la virtualidad, una nueva realidad en la universidad:

A la hora de elaborar una prueba, se debe saber primero lo que se quiere evaluar, y si se trata de una evaluación inicial, continua, o final. Se determinan los objetivos que se persigue alcanzar, el número de preguntas de la prueba, el nivel de dificultad evitando cualquier ambigüedad... La elaboración de una prueba de evaluación ha de tener en cuenta

también, la situación emocional del estudiante, las condiciones sociales y excepcionales que está viviendo como es el caso que estamos viviendo estos últimos meses.

Durante esta experiencia inédita y excepcional impuesta por la Covid 19, toda la comunidad docente y en todo el mundo, ha empezado a buscar formas nuevas y distintas para llevar a cabo esta compleja tarea de evaluación educativa. Es sabido que la presencia física del profesor entre sus alumnos es muy importante para una buena marcha del proceso de la enseñanza-aprendizaje, pero dada la situación de la cuarentena, los docentes han de mantener esta relación con los estudiantes e intentar ayudarles de distintas maneras y evaluar sus competencias. A nivel de nuestras universidades, el cambio ha afectado todas las enseñanzas impartidas que se han servido de la modalidad virtual para asegurar una continuidad del proceso. Además este cambio ha de influir incluso en la forma de evaluar. Al principio, las autoridades educativas parece que no se ha fiado de la modalidad no presencial para evaluar, sobre todo en la enseñanza escolar. En el mismo sentido, y aunque muchos docentes siempre han resistido al uso de las herramientas tecnológicas en las aulas, por la pandemia se han visto obligados a usarlas, no sólo en sus enseñanzas sino también en la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes.

La pandemia y el aislamiento social obligado han hecho que directivos académicos, profesores y estudiantes se adapten a la nueva realidad que consiste en convertir en virtual toda la operación pedagógica universitaria.

2-2 El reto de evaluar en línea durante la cuarentena:

Pasar a la modalidad en línea ha sido una urgencia pedagógica, tanto los directivos como los docentes han estado obligados a adoptarla para obtener una calificación del estudiantado y no perder el curso. Es cierto que tal estrategia no ha sido pensada ni planificada con antelación. Sin embargo, dada esta circunstancia excepcional de la pandemia, todo el mundo ha tenido que colaborar para llevar a cabo esta operación tan compleja, los responsables políticos y pedagógicos, estudiantes y familias se han comprometido espontáneamente a afrontar la delicada situación con gran responsabilidad y conciencia. Las universidades han intentado elaborar una serie de orientaciones a fin de ayudar a los docentes en su tarea evaluativa, al mismo tiempo todos los docentes han sido convocados a asistir a unos cursos de formación pedagógica en línea con el fin de ayudarles a trabajar y a adaptarse a la inevitable modalidad virtual.

Las formaciones se han realizado a través de webinarios que intentan explicar cómo usar las plataformas educativas digitales de la universidad tanto para enseñar como para evaluar a distancia de la mejor manera posible.

2-3 Procedimientos evaluativos:

Como hemos señalado previamente, toda evaluación ha de responder a una serie de criterios, es decir que a la hora de preparar una prueba de examen, el profesor ha de tomar en consideración muchos factores de manera que sea objetiva, válida, clara, fiable y justa. Asimismo, la prueba es un instrumento que sirve para medir las capacidades del alumno, su aprendizaje y su rendimiento, también sirve para recoger información sobre sus conocimientos y sus destrezas, y reforzar su aprendizaje. Para lograr tal objetivo se ha intentado ajustar el contenido de las pruebas, tanto en la evaluación continua como en la sumativa, al diseño curricular pedagógico en que se deben respetar las características singulares de este grupo de estudiantes. Se trata de un grupo de estudiantes (200 estudiantes) que siguen sus estudios empresariales y comerciales en una carrera profesional de cinco años en la ENCG (Escuela Nacional de Comercio y Gestión). Aprenden el español como lengua extranjera en los semestres séptimo y octavo con un volumen horario de 20 horas por semestre. Estos estudiantes están invitados a hacer en línea, un examen de español cuyas preguntas son muy variadas, pero todas están relacionadas con las competencias y los contenidos adquiridos previamente en presencial y en línea. Las pruebas contienen ejercicios de léxico, comprensión lectora, funciones comunicativas, gramática y de expresión escrita, es decir que no hay ninguna modificación o cambio a nivel de elaboración de las pruebas. Encontramos preguntas y ejercicios variados, a nivel léxico por ejemplo encontramos preguntas de tipo: elección múltiple, relacionar palabras con sinónimos, completar frases o párrafos, agrupar palabras por su significado... A nivel grammatical hay ejercicios como vemos a continuación: elección múltiple, llenar huecos con unidades gramaticales, conjugar verbos según el contexto, uso de marcadores discursivos, uso de estructuras gramaticales... a nivel comunicativo podemos ver actividades como: distinguir entre situaciones comunicativas, completar con una intervención o una frase según una situación determinada, elección múltiple del exponente adecuado para una situación determinada... a nivel de expresión escrita, encontramos también ejercicios de tipo: escribir el final de un texto o una historia, describir una imagen, discutir una idea, escribir un texto argumentativo o de opinión, redactar una carta o una solicitud de trabajo...

2-4 Las medidas para organizar la evaluación en la virtualidad:

Evaluar correctamente a los estudiantes es un reto de todos los docentes, pero evaluar durante esta crisis sanitaria ha sido un reto doble que los profesores han tenido que enfrentar. Ante el cambio del formato de evaluar, los profesionales de la pedagogía han tenido que adaptar el proceso a las nuevas circunstancias, es decir evaluar a distancia. Esto implica más trabajo, más esfuerzo y más reflexión en la manera de hacerlo, sobre todo que se trata de problema excepcional y una realidad sin precedentes, impuesta por la covid 19.

Los docentes universitarios han tenido que velar por la justicia, la transparencia y la equidad entre todos los estudiantes en el momento de evaluar su rendimiento. Para garantizar todo ello, han tomado medidas como reducir el tiempo de la realización del examen a fin de que los estudiantes se concentren en la prueba y no busquen las respuestas en otras fuentes, y por lo tanto menos posibilidades de plagio. Las pruebas no se han basado en la memorización y la reproducción o la devolución de los mismos contenidos adquiridos, sino en la evaluación de las competencias de los estudiantes y su capacidad de usar lo aprendido para producir nuevos conocimientos. En esta dimensión, y tanto en la evaluación continua como en la sumativa, se puede realizar exámenes orales usando plataformas virtuales, encargar trabajos prácticos, mandar una situación o contexto problemático para una posterior discusión oral, realizar un cuestionario oral, ayudar a los estudiantes a realizar una autoevaluación de sus propias competencias a través de plataformas... Pues el debate ha empezado respecto al tema de la evaluación en general y en época de la pandemia en particular, y se esperan más propuestas y sugerencias por parte de todos los docentes.

Conclusiones y recomendaciones:

Ante el aislamiento social, preventivo y obligatorio, urge reflexionar y organizar encuentros virtuales como este, a fin de remediar esta situación, buscar instrumentos adecuados, confiables y válidos de evaluar, e intercambiar ideas y experiencias para construir nuevas alternativas. Las autoridades educativas y los responsables pedagógicos deben empezar ya a buscar métodos eficientes, y elaborar toda una guía para los docentes, a fin de facilitar la operación de enseñanza-aprendizaje y la labor de la evaluación, sobre todo a la hora de usar los medios tecnológicos.

En general, la evaluación no es sólo un instrumento para comprobar el aprendizaje que ha realizado el estudiante, sino también es un análisis de toda la operación de enseñanza-aprendizaje; por ello se debe reflexionar crítica y seriamente sobre la práctica docente con el

propósito de efectuar los adecuados cambios para un mejor desarrollo del programa. Para que una evaluación sea verdadera, justa y eficaz, se propone hacer de la evaluación un instrumento de formación y orientación tanto para el profesor como para el estudiante, debe ser también una oportunidad para tomar decisiones sobre lo que el estudiante puede hacer en su tarea de autoaprendizaje. Hay que motivar a los estudiantes a preocuparse por aprender, por aprender a aprender, y por disfrutar aprendiendo, más que obsesionarse por las calificaciones, adoptar nuevos instrumentos de evaluación en tiempos de la pandemia. En pocas palabras, hay que decir que todo el proceso educativo necesita una reflexión seria por parte de los profesores sobre su práctica, y una investigación sobre su propia tarea docente en un proceso de autocrítica y autoformación tomando la didáctica como guía para su actuación.

Bibliografía:

- Santos Guerra, Miguel Ángel (2001), Sentido y finalidad de la evaluación de la universidad. Rev. Perspectiva Educacional, Instituto de Educación Universidad Central de Venezuela, n°37-38, I y II Sem. Págs. 9 – 33
- VV.AA., 2013, La evaluación formativa, Ministerio de Educación Pública Costarricense p.11
- SanjuanLópez, F. y Bustinduy Amador, A. (2006). Español jurídico: Manual de español profesional. Madrid: Alcalíngua.
- Cortés de las Heras, J. (2015). Guía de evaluación educativa para el profesorado de educación primaria y secundaria. Inédito.
- Mora Vargas, Ana Isabel, 2004, La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos, Revista Electrónica «Actualidades Investigativas en Educación», vol. 4, núm. 2, julio-diciembre, 2004, p. 0 Universidad de Costa Rica.

DIDÁCTICA DE LAS FÓRMULAS DE CORTESÍA VERBAL

ASPECTOS PRAGMÁTICOS DEL ESPAÑOL

MABROUK Mounia

Professeur

Département de Langue et Littérature Espagnole

Faculté des Lettres et Sciences Humaines DharMahraz-Fès

Université Sidi Mohammed Ben Abdellah

De entrada, cabe señalar que si bien es cierto que las fórmulas de cortesía aparecen en textos literarios, es en la práctica oral de la lengua donde se manifiestan con más frecuencia. Por eso, son fórmulas que no pueden de ninguna forma disociarse de la situación de comunicación o del uso en un contexto bien determinado; de ahí la importancia del componente pragmático en la enseñanza de dichas fórmulas.

Hemos de tener en cuenta también el hecho de que la enseñanza del español en nuestro sistema educativo se basa fundamentalmente en textos literarios (generalmente de autores clásicos o conocidos) o en otros sacados de la prensa escrita; es decir que se descuidan producciones textuales que reflejan el uso real de la lengua y donde intervienen factores individuales, sociales y situacionales. Una simple fijación en los textos que manejamos en nuestra práctica docente corrobora este hecho.

A este respecto, debemos reconocer que nuestra enseñanza sigue obedeciendo a enfoques tradicionales, lo cual se manifiesta prácticamente en todos los planos. Esto porque “se suele suponer que el alumno de un curso superior puede desenvolverse con facilidad en las situaciones cotidianas que se estudian en niveles anteriores y por ello se le imponen las cuestiones más espinosas [del español] mediante exhaustivas explicaciones con sus correspondientes excepciones, amplios listados, etc.; y todo ello a menudo ejemplificado con muestras de lengua procedentes de la literatura o, cuando no, lo suficientemente enrevesadas como para presentar todo el léxico y la variedad morfosintáctica que se

pretende estudiar»⁽¹⁾

En tal situación, el uso efectivo de la lengua -donde las fórmulas de cortesía desempeñan un papel clave- no recibe mucha atención, por lo que la competencia comunicativa de los aprendientes muestra ciertas insuficiencias.

Es de reconocer que, en tanto que docentes, insistimos más en la organización de los signos lingüísticos (palabras, oraciones) empleados en la comunicación y en el modo en que se usan estos signos para referirnos a personas, objetos, ideas y sentimientos; por lo que las relaciones de tales signos con los usuarios de la lengua y el contexto de la comunicación se descuidan notablemente. Esto significa que la competencia pragmática ocupa poco espacio en los contenidos que enseñamos a nuestros alumnos. Hemos de subrayar que empleamos aquí el término “pragmática” en el sentido que le da Van Dijk:

“A la pragmática debe asignársele un dominio empírico consistente en reglas convencionales del lenguaje y manifestaciones de éstas en la producción e interpretación de frases. En concreto, debería hacer una contribución independiente al análisis de las condiciones que hacen aceptables las frases en alguna situación para hablantes de la lengua”⁽²⁾

Estas palabras de Van Dijk dan a entender que son muy importantes lo que él llama “Reglas Convencionales del lenguaje”; y esto es aplicable evidentemente tanto en el caso de un hablante nativo como de otro extranjero.

Dado que lo convencional tiene carácter social, nos preguntamos sobre el papel de la competencia sociolingüística en nuestros programas. Parece que esta competencia recibe poca atención en nuestra actividad docente. Para ilustrar lo que estamos comentando, fijémonos en la fórmula de saludo “Buenos días”, fórmula que denota evidentemente la existencia de un trato cortés. Puesto que la competencia pragmática implica también interpretar adecuadamente lo que dice el interlocutor, a un alumno marroquí le sorprendería el hecho de oír dicha fórmula a las tres de la tarde, por ejemplo. Lo normal para él sería oír “Buenas tardes”, porque se deja llevar por los esquemas lingüísticos de la lengua materna. En todo caso, el no dominio de las competencias pragmática y sociolingüística puede conducir a malos usos y malas interpretaciones. Téngase en cuenta, a este respecto, que son abundantes

1- Susana Pastor Cesteros, De la gramática pragmática a la práctica en el aula, en Didáctica del español como lengua extranjera, Colección Expolingua, Fundación Actilibre, Madrid, 1999, pp. 221-235.

2- Van Teun, Dijk, Texto y contexto (Semántica y pragmática del discurso), Madrid, Cátedra, 1980, pp. 189-190.

los usos lingüísticos que dependen de la norma. Esto se manifiesta también en el caso de las fórmulas de cortesía, que son exponentes funcionales que apenas cambian por ser precisamente fórmulas pertenecientes a la norma. Un botón de muestra en este ámbito, serían las expresiones rituales como “buenas tardes”, “mucho gusto”, “¡que aproveche!”, etc. Estos exponentes funcionales son diferentes de otros denominados “generativos”, los cuales pueden mostrar cierta variación ampliándose en varias direcciones. Forman parte de esa clase de exponentes generativos enunciados como: “le importaría decirme dónde está el teatro?”, “puede decirme dónde está el teatro?”, etc. La característica de esta última clase de exponentes es precisamente la variación formal o estructural, pero semánticamente tienen en común con los exponentes funcionales el hecho de indicar cortesía y pragmáticamente el hecho de relacionarse directamente con el contexto.

El valor del contexto es de suma importancia en el caso de los exponentes generativos, dado que es él el que determina el empleo de una forma lingüística u otra. Claro que no es lo mismo usar “¡déjame el libro!” que usar “¿puedes dejarme el libro?” o “¿podrías dejarme el libro?”. Más allá de la cuestión de las formas verbales utilizadas en estos tres enunciados (el imperativo, el presente de indicativo y el condicional simple respectivamente), se aprecia la importancia tanto del contexto de uso como la naturaleza del interlocutor; es decir que la coordenada pragmática se impone para inclinarse al empleo de una forma u otra, la cual puede escaparse a nuestros alumnos tanto a nivel de uso como a nivel de interpretación de lo que dice el interlocutor. Por eso “al trabajar los exponentes funcionales [y los generativos] no debemos olvidarnos de que, [como decíamos anteriormente], la comunicación no sólo consiste en expresar lo que queremos decir, sino también en interpretar lo que los demás nos dicen, bien sea de forma oral o escrita”.⁽³⁾

Dicho esto, nos preguntamos si nuestras enseñanzas son enseñanzas contextualizadas. Es cierto que los contextos literarios (cuando se trata de estudiar una obra literaria, por ejemplo) reciben cierta atención; pero la realidad muestra que las situaciones efectivas ocupan poco espacio en nuestra tarea docente. Esto revela que el componente pragmático debería tenerse en cuenta en nuestra actividad, sobre todo cuando se trata de enseñar aspectos lingüísticos que tienen íntima relación con la realidad cotidiana, tal como es el caso de las fórmulas de cortesía verbal cuyas funciones no son simplemente comunicativas sino también sociales e incluso éticas. En otros términos, la cortesía verbal depende tanto de variables situacionales como de otras sociales o socioculturales. En este sentido, un alumno marroquí no llegará a entender una respuesta contextual a “Buenos días” con

3- Encina Alonso, Cómo ser profesor y querer seguir siéndolo, Edelsa, Madrid, 1997, p. 74.

“Adiós”, tan corriente en España en la actualidad.

En otros términos y para recalcar las palabras de Susana Pastor Cesteros refiriéndose a la enseñanza de la gramática, debemos “reconsiderar la lengua teniendo en cuenta su uso y concebir la comunicación como el objetivo prioritario y no ya el aprendizaje sistemático de normas y aplicaciones repetitivas de un esquema gramatical dado (...); también dotar de mayor significación al contexto en que se desarrolla la comunicación (...). Plantearnos qué cambia al utilizar precisamente un mecanismo y no otro, ante un eventual listado de posibilidades, es tener en cuenta factores como qué es lo que realmente queremos expresar, en qué situación y circunstancias lo hacemos, ante qué interlocutores, de qué modo hablamos sobre lo que estamos diciendo, etc. En definitiva, tener en cuenta el uso real que hacemos del lenguaje, para lo cual conviene a su vez barajar, cosa que se ignora a menudo, las variantes, los distintos registros y la actitud del hablante. En todos estos elementos (...) es precisamente donde entra en juego la dimensión pragmática de la lengua”.⁽⁴⁾

Para concluir, conviene insistir en que el desarrollo de la competencia comunicativa, objetivo que todos pretendemos alcanzar, no puede hacerse efectivo sin tener en cuenta lo operacional. Las formas lingüísticas en uso, la actitud del hablante y la naturaleza del interlocutor son factores de suma importancia en la concepción didáctica de los contenidos que queremos transmitir a nuestros alumnos.

4- Susana Pastor Cesteros, op-cit, pp. 222-223.

BIBLIOGRAFIA :

- CHOMSKY, Noam, Adquisición de las estructuras cognoscitivas, México, Trillas, 1981.
- COSERIU, Eugenio, Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar, Madrid, Gredos, 1992.
- DIJK, Teun Van, Texto y contexto (Semántica y pragmática del discurso), Madrid, Cátedra, 1980.
- La ciencia del texto, Barcelona, Paidós, 1992.
- ENCINA, Alonso, Cómo ser profesor y querer seguir siéndolo, Madrid, Edelsa, 1997.
- PASTOR CESTEROS, Susana, “De la gramática pragmática a la práctica en el aula”, en Didáctica del español como lengua extranjera, Colección Expolingua, Madrid Fundación Actilibre, 1999.



معارف تربوية
Connaissances pédagogiques

Connaissances PÉDAGOGIQUES

Numéro 5 Décembre 2020