RMERE

المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي

مجلة محكمة

مقالات المجلة ذات تعريف رقمي
Digital Object Identifier

يصدرها
المركز المغربي للتقييم والبحث التربوي

بشراكة مع
مركز التوجيه والتخطيط التربوي

يونيو 2023

العدد 9

RMERE

Volume N° 9

Revue Marocaine de l Evaluation et de la recherche Educative

Revue à comité de lecture

مقالات المجلة ذات تعريف رقمي
Journal article with DOI

RMERE

Publiée par
le Centre Marocain d'Évaluation et de la Recherche Éducative

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

Juin 2023

Volume N° 9

Journal with Digital Object Identifier

المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي

مجلة دولية محكمة

ذات تعريف رقمي D.O.I

يصدرها

المركز المغربي للتقييم والبحث التربوي

بشراكة مع

مركز التوجيه والتخطيط التربوي

مدير المجلة:

د.خالد أحاجي

العدد التاسع

يونيو 2023.

الكتاب: تقييم مؤسسات التربية والتكوين والبحث العلمي.

الطبعة التاسعة: يونيو 2023.

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

الناشر: المركز المغربي للتقييم والبحث التربوي.

المطبعة: مركز التوجيه والتخطيط التربوي. الرباط COPE RABAT

تصفيف النص وإعداده للطباعة: د.خالد أحاجي

تهييئ الغلاف: المستشار في التوجيه، هشام السعدي

المراجعة: د.زارو عبد الله.

تعبر المقالات عن رأي أصحابها

يخضع ترتيب المقالات لأولويات منهجية لا غير.

البريد الالكتروني للمجلة: revue.evalrecherped@gmail.com

الخزانة الوطنية للمملكة المغربية

رقم الإيداع القانوني: 2017PE0053

الترقيم الدولي : (ر د م ك) 2550-5688

جميع الحقوق محفوظة للناشر.

مدير التحرير:

- الأستاذ الدكتور خالد أحاجي، مركز التوجيه والتخطيط التربوي. الرباط.

لجنة التحرير:

- الأستاذة الدكتورة وفاء رمضاني، مركز التوجيه والتخطيط التربوي. الرباط.
- الأستاذ الدكتور لطفي الحضري، مركز التوجيه والتخطيط التربوي. الرباط.
- الأستاذ الدكتور العربي هداني، مركز التوجيه والتخطيط التربوي. الرباط.
- الأستاذ الدكتور قاسم النعيمي، مركز التوجيه والتخطيط التربوي. الرباط.
- الأستاذ الدكتور عبد العالي حور، مركز التوجيه والتخطيط التربوي. الرباط.
- الأستاذ الدكتور محمد لغبيسي، مركز التوجيه والتخطيط التربوي. الرباط.
- الأستاذ الدكتور محمد شيخي، مركز التوجيه والتخطيط التربوي. الرباط.
- الأستاذ الدكتور محمد بنجيلالي، مركز التوجيه والتخطيط التربوي. الرباط.
- الأستاذة الدكتورة جهان موكن، مركز التوجيه والتخطيط التربوي. الرباط.

لجنة المراجعة:

- الأستاذ الدكتور تباعي نور الدين، مركز التوجيه والتخطيط التربوي. الرباط.
- الأستاذ الدكتور زارو عبد الله ، مركز التوجيه والتخطيط التربوي. الرباط.
- الأستاذ الدكتور حسن بودساموت، مركز التوجيه والتخطيط التربوي. الرباط.
- الأستاذ الدكتور سعيد الزعيم، مركز التوجيه والتخطيط التربوي. الرباط.

لجنة القراءة (الوطنية)

- د.عبد اللطيف كداي. كلية علوم التربية. المغرب.
- د.الحسن لغرايب. المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين فاس مكناس. فرع صفرو. المغرب.
- د.عدنان جزولي. كلية علوم التربية. المغرب.
- د.محمد حليمة. المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين فاس مكناس. فرع صفرو. المغرب.
- د. سميرة حجي. كلية علوم التربية. المغرب.
- د.أمينة سوساي. المدرسة الوطنية للتجارة والتدبير. أكادير. المغرب
- د.أحمد الصمدي. المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين فاس مكناس. فرع صفرو. المغرب.
- د.أحمد حمداني. المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين. الدار البيضاء سطات. المغرب.
- د.جليلة أشواق. المدرسة العليا للتدريس التقني. الرباط. المغرب.
- د.محمد وهابي. المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين فاس مكناس. فرع صفرو. المغرب.
- د.الطاهر الصامت.المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين .ملحقة اسباتا مكناس.
- د.جواد الهلالي. المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين فاس مكناس. فرع صفرو. المغرب.

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

لجنة القراءة الموسعة (الدولية)

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

الخط التحريري لمجلة المركز الوطني للتقييم والبحث التربوي

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

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

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

فالرهانات الحالية لمنظومات التربية والتكوين في العديد من الدول أصبحت صادمة بكل وضوح، من أزمات متواترة واختلالات ملحوظة بين بلدان الشمال وبلدان الجنوب وتفاوتات عميقة بين الأغنياء والفقراء في نفس البلد. أما سياسات التربية والتكوين المقترحة من عدة جهات فتصب في اتجاه خلق المزيد من المفارقات والتي تطرح العديد من التساؤلات تهم مصير الدول الأقل تقدما، مما يدعو الجميع إلى إعادة تصور علاقات اجتماعية واقتصادية بالنسبة لساكنة تمتلك معالم ومراجع محددة كما أنها تستشرف المستقبل عبر آفاق تنموية طموحة.

فالتفكير الجماعي في إطار مشروع مجتمعي بين جميع الباحثين سيعمل على الإجابة عن السؤال الجوهري التالي: أي مواطن تطمح منظومة التربية والتكوين إلى إعداده للغد؟

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

في هذا الإطار، تطرح عدة تساؤلات مشروعة:

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

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

– أي مستقبل لمنظومة التوجيه و التخطيط التربوي بالمغرب؟

– أي دور للتوجيه والتخطيط التربويين في إصلاح منظومة التربية؟

– ماهي رهانات التوجيه التربوي في بناء المشروع المجتمعي؟

– أية استراتيجية لبناء مدرسة المستقبل؟

– وأي مستقبل لمجتمعنا المعاصر؟

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

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

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

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

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

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

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

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

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

أخلاقيات وشروط النشر في المجلة

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

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

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

✓ تدرج الهوامش في نهاية البحث وبشكل نظامي؛

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

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

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

Journal with Digital Object Identifier

Revue Marocaine de l'Évaluation et de la Recherche Educative

Revue internationale à comité de lecture.

Avec D.O.I

Publiée par

Le Centre Marocain d'Evaluation et de la Recherche Educative

En partenariat avec

Le Centre d'Orientation et de Planification de l'Education

Le Directeur Responsable :

Dr.Khalid AHAJI

Numéro 9

Juin 2023.

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

Neuvième édition : *Juin 2023.*

Source : *Appel à publication au 9ème numéro de la revue*

Editeur : *Centre Marocain d'Evaluation et de Recherche en éducation*

Conception de la couverture : *Mr. Hicham SAADI*

Révision : *Dr.Abdellah ZAROU.*

Maison d'édition : *Centre d'Orientation et de Planification de l'Education (COPE).*

Les articles reflètent les opinions de leur auteur.

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

Email : *revue.evalrecherped@gmail.com*

Numéro de dépôt : *2017PE0053*

ISSN : *2550-5688*

Tous droits réservés.

Procédure d'évaluation et éthique de publication

1. La soumission

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

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

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

2. La première évaluation : lecture interne

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

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

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

3. La deuxième évaluation : lecture externe en double aveugle

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

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

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

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

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

4. Les résultats de l'évaluation

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

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

5. La troisième évaluation : la décision de publication

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

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

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

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

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

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

Manquement à l'intégrité scientifique

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

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

Directeur de publication :

- Khalid AHAJI

Comité de rédaction

- Ouafae RAMDANI. Centre d'Orientation et de Planification de l'Education. Rabat
- Lotfi EL HADRI. Centre d'Orientation et de Planification de l'Education. Rabat.
- Larbi HOUDANI. Centre d'Orientation et de Planification de l'Education. Rabat.
- Kacem NAIMI. Centre d'Orientation et de Planification de l'Education. Rabat.
- Abdelali HOUR. Centre d'Orientation et de Planification de l'Education. Rabat.
- Khalid YAYMOUT. Centre d'Orientation et de Planification de l'Education. Rabat.
- Mohamed LAGHBISSI. Centre d'Orientation et de Planification de l'Education. Rabat.
- Mohamed CHIKHI. Centre d'Orientation et de Planification de l'Education. Rabat.
- Mohamed BENJILALI. Centre d'Orientation et de Planification de l'Education. Rabat.
- JIHAN MOUKKEN. Centre d'Orientation et de Planification de l'Education. Rabat.

Comité de révision :

- Abdellah ZAROU. Centre d'Orientation et de Planification de l'Education. Rabat.
- Said ZAHIM. Centre d'Orientation et de Planification de l'Education. Rabat.
- Noureddine TBBAI**.** Centre d'Orientation et de Planification de l'Education. Rabat.
- Hassan BOUDASSAMOUT. Centre d'Orientation et de Planification de l'Education. Rabat.

Comité de lecture restreint (National):

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

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

Comité de lecture élargi (international) :

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

محتويات العدد

المقالات المنشورة باللغة العربية

عنوان المقال	رقم الصفحة
- الوعي بالهوية المهنية لدى المقبلين على مهنة التدريس: بحث في رسائل التحفيز المقدمة لمباريات التوظيف عبد الجليل شوقي. المغرب.	1
- بناء مقياس كفاية التوجيه مدى الحياة لدى الطلبة الجامعيين الجدد محمد حابا و عبد القادر رايض. المغرب.	19
- أهمية المفاهيم في بناء المعرفة : نماذج تدريسية غزلان سبا ومحمد لغبيسي. المغرب.	40
- التحليل العاملي لقياس مدى توظيف أساتذة مادة الجغرافيا لفضاء الساحة المدرسية في بناء الدرس الجغرافي وأليات تدبيره ديداكتيكيا امبارك حيروش و فاطمة الزهراء بن عمارة. المغرب.	62
- القدرة التنبؤية للكفاءة الذاتية والأمن النفسي في السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى معلمي المرحلة الأساسية في المحافظة الوسطى- فلسطين خالد عوض مؤنس. فلسطين.	84
- نحو توحيد معايير لأخلاقيات مهنة المدرس في النسق البيئي التربوي بالمغرب خالد حمدان. المغرب.	115
- المواكبة التخصصية للمستشار في التوجيه وإرشاد أسر المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة محمد عليلو. المغرب.	130
- أثر التكوين المستمر على مردودية المستفيدين: حالة التكوين المستمر في نظم المعلومات الجغرافية الحسن أكوناض و قاسم النعايمي. المغرب.	154
- الاختيار الدراسي نحو التعليم العالي وفق منهجية "Studyfit"، محاولة للإرساء في ممارسات الاستشارة والتوجيه بالمغرب رفيق هشام. المغرب.	169
- مقياس "روك"(ROCS) للمشروع الشخصي: الدافعية و دينامية التغيير فاطمة محي الدين. المغرب.	182
- تَقْنِين ومَغْرَبَة مقياس بوركس لتقدير سلوك الأطفال والمراهقين في سن التمدرس مصطفى مرزوكي. المغرب.	205

Table des matières

N° de page	Titre de l'article	
230	-Revue de la littérature sur l'utilisation de l'analytique d'apprentissage: objectifs visés et manière d'utilisation dans le processus d'enseignement Abdelkhalek Zine &Abdelali Kaaouachi. Maroc.	Les articles publiés en langue française/Anglaise
239	-Towards an adapted model to measure Moroccan teachers' acceptance of the use of ICT in their pedagogical practices Abderrahim GHASSOUB. Maroc.	
260	-Conceptualisation de la cyberviolence entre pairs en milieu scolaire par les élèves du collège et du secondaire. Bouchra ASSISS. Maroc.	
283	-Etat des lieux de la recherche-action dans la formation des enseignants du fondamental et du post-fondamental au BURUNDI. Cas de l'Institut de Pédagogie Appliquée. Constantin NTIRANYIBAGIRA, Alexis BANUZA &Ernest NSHEMEZIMANA. BURUNDI.	
293	-Place des soft skills dans la réforme de l'enseignement supérieur : quelles perceptions et quelles pratiques ? Fatima OUAHMI & Es-Saâdia AOULA. Maroc.	
309	-Réflexion critique sur la culture-contrôle d'aujourd'hui et l'évaluation formative de demain en FLE : cas d'une école primaire à Casablanca Youssef HAMDANI. Maroc.	
332	-Soft skills, Hard skills et Mad skills: vers une meilleure combinaison pour assurer l'adéquation poste-profil Rachid HOUMAIDA. Maroc.	
350	-L'enseignement par l'analytique de l'apprentissage pour prédire la performance: une revue de littérature sur les techniques utilisées et les activités alignées des enseignants Abdelkhalek Zine &Abdelali Kaaouachi. Maroc.	
358	Problématique de l'attrition des enseignants du SENEGAL : les facteurs de rétention. Djibrirou Daouda Ba. SENEGAL.	

المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي.العدد التاسع/ يونيو 2023.
CEMERE
_____

الوعي بالهوية المهنية لدى المقبلين على مهنة التدريس: بحث في رسائل التحفيز المقدمة لمباريات التوظيف

عبد الجليل شوقي[1]*

[1]المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين كلميم واد نون، كلميم، المغرب.

Awareness of professional identity among candidates for the teaching profession: Research motivation letters submitted for employment tests

Abdeljalil CHAOUKI[1]

[1]Regional Center for Education and Training Professions, MENPS, Guelmim, Morocco.

Orcid No: 0009-0002-8624-0090

Email:abdeljalil.chaouki@men.gov.ma

ملخص

الأهداف: تهدف هذه الورقة العلمية إلى الكشف على مدى وعي الناجحات والناجحين في مباراة توظيف الأساتذة بأبعاد ومقومات الهوية المهنية، انطلاقا من الإقرارات المعبر عنها قبل مباريات التوظيف في رسائل التحفيز، بغرض الوقوف عند جاهزية هذه الأطر لتحمل مهنة التدريس، انطلاقا من الكفايات التي تم ارساؤها خلال فترة التكوين الأساس بالجامعة.

المنهجية: استخدام المنهج الوصفي التحليلي، والاستفادة من التكنولوجيات الحديثة في مجال الإحصاء، ولا سيما برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS20).

النتائج:عبر الأغلبية المطلقة من المترشحين(ات) لمباريات التوظيف لممارسة مهنة التدريس –من خلال رسائل التحفيز– عن ميلهم لهذه المهنة واهتمامهم بها، بل وممارستهم لها بشكل غير نظامي، وعبروا –كذلك– عن حبهم لهذه المهنة واستعدادهم النفسي لمزاولتها (وعي عالي)، وبالمقابل فإن وعيهم بأهمية الكفايات الأكاديمية المعرفية والمهنية والتقنية هو وعي متوسط، في حين أن وعيهم بالالتزام الأخلاقي والمهني كان وعيا ضعيفا.

الخلاصة: خلصت الدراسة إلى أهمية توفر المقبلين(ات) على مهنة التدريس على كفايات غير أكاديمية، من خلال اعتماد اختبارات نفسية وبسيكوتقنية واجتماعية لتدقيق النوايا المعبر عنها في رسائل التحفيز وانتقاء أجود العناصر المتسمة بالالتزام الأخلاقي والمهني، فضلا عن ضرورة تقوية تكوين المترشحين(ات) لمهنة التدريس تكوينا أساسا ومستمرا يسعى لتقوية القدرات الأكاديمية واللغوية والتقنية.

الكلمات الدالة: مهنة التدريس، الهوية المهنية،كفايات أكاديمية، كفايات غير اكاديمية،الوعي بالممارسة، الكفايات المهنية.

ABSTRACT

Objectives: This scientific paper aims to reveal the extent to which the successful in the professor's recruitment tests are aware of the dimensions and components of professional identity, based on the declarations expressed before the recruitment tests in the motivation letters, to see when these frameworks are ready to assume the teaching profession, from the competencies established during the basic formation period of the university.

Methods: Use of analytical descriptive curriculum and utilization of modern technologies in statistics, in particular SPSS20.

Results: The absolute majority of candidates for recruitment tests for the teaching profession, through motivation letters, expressed their tendency and interest in this profession, and even irregularly practised it, and expressed their love for the profession and their psychological willingness to pursue it (high awareness). In contrast, their awareness of the importance of cognitive, professional and technical academic skills, while being mediocre and conscious.

Conclusions: The study concluded that it was important for future teaching professionals to have access to non-academic skills by adopting psychological, psychotechnical and social tests to scrutinize the intentions expressed in motivation messages and selecting the finest elements of ethical and professional commitment, as well as the need to strengthen the composition of candidates for the teaching profession primarily and continuously seeking to strengthen academic, linguistic and technical capacities.

Keywords: Teaching profession, professional identity, academic competencies, non-academic competencies, awareness of practice, professional competencies.

المقدمة

عملت الوزارات الوصية على التربية الوطنية والتعليم العاليبالمغرب على بناء استراتيجية جديدة لتكوين المدرسين(ات)، انطلقت منذ 2018، معتمدة خمس سنوات للتكوين، منها ثلاث سنوات من التكوين الأساس بفضاء الجامعة، وسنة واحدة للتكوين التأهيلي بفضاء المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، وسنة في إطار تحمل المسؤولية الكاملة بفضاء المؤسسة التعليمية بتأطير من المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين.

ويبقى أساس هذه الاستراتيجية هو توفير تكوين أساس بفضاء الجامعة في تخصصات مهن التربية والتكوين، وقد تم تخريج دفعات من حاملي الإجازة في التربية، وإن كانت لا تلبي الخصاص المعبر عنه من طرف الاكاديميات الجهوية للتربية والتكوين.

وتسعى هذهالورقة العلمية للوقوف عند مدى توفر منظومة التربية والتكوين في سنة 2022 على مدرسين(ات) متوفرين على مقومات قبليةللهوية المهنية، وما مدى إسهام فضاء التكوين الأساس بالجامعة في بناء الهوية المهنية لمدرس(ة) المستقبل؟ وما هي الجهود المطلوب القيام بها من أجل انتقاء أجود العناصرالموفرة على ملامح الهوية المهنية

قبل التوظيف في المهنة؟ وذلك في إطار إعداد جيل جديد من المدرسين(ات) المهنيين(ات) القادرين على مواكبة الإصلاح وإنجاحه.

1. مصطلحات الورقة العلمية

- **مفهوم الهوية المهنية**

يشير بعض الباحثين أن مفهوم الهوية المهنية لا زال مفهوما غامضا لم ينل حظه من البحث والدراسة الكافية، فلم يعرف بشكل واضح، ولا زالت البحوث تحاول استكشاف الهوية المهنية (بركات، 2017)، في غياب دراسات علمية معمقة حول الموضوع، ولا سيما في العالم العربي، على اعتبار أن ضرورات مثل هذه البحوث تنطلق من حاجات المقاولات والمؤسسات لتطوير إنتاجها عن طريق الارتقاء بالموارد البشرية العاملة لديها، من خلال فهم ذهنية المهني والغوص في مكنوناتها، ودراسة العلاقات المهنية داخل بيئة العمل.

ترى بعض الدراسات المهتمة بالهوية المهنية أن هذه الهوية ليست شيئا فطريا يولد مع الإنسان، لكنها كفاية يتم اكتسابها عبر الزمن من خلال التدريب والاحتكاك مع شيوخ المهنة والفن؛ وتتشكل وفق ترابط أبعاد اجتماعية ثلاثة: "العالم المعاش في العمل، والسيرة الاجتماعية والمهنية، وكذلك الحركات المهنية" (بوشرمة، 2018).

سنكتفي بتقديم مفهوم الهوية المهنية لدى بعض الباحثين الغربيين: Renaud Sainsaulieu- Claude Dubar- Riopel Marie Claude

الهوية المهنية لدى Renaud Sainsaulieu

يستند R. Sainsaulieu في تحديد مفهوم الهوية المهنية على المقاربة الثقافية التي تنظر إلى المؤسسة ليس باعتبارها مجالا مختصرا حول عملية الإنتاج، بل انطلاقا من كونها مجالا للتنشئة الاجتماعية وتشكل الهويات الفردية والاجتماعية، حسب القيم والمعايير التي تشكلت عليها بنية المؤسسة (بن راس، 2019).

قدم R. Sainsaulieu أربعة شروط لتحقيق الاعتراف بالذات والآخر، على اعتبار العلاقة الوجودية بين الذات والآخر (بن راس، 2019):

1- الانتماء للمؤسسة؛

2- تحقيق فردي أو جماعي؛

3- المسار الشخصي المهني؛

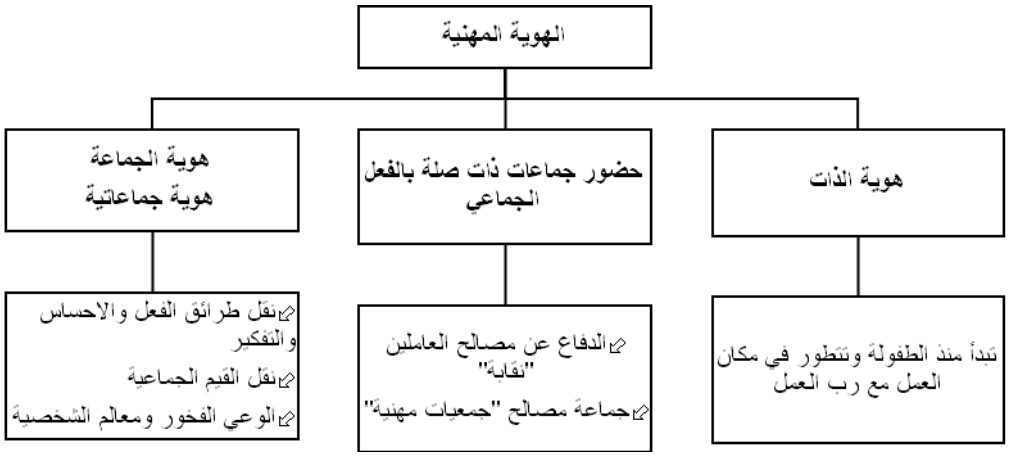
4- القدرة على مقاومة كل أشكال الهيمنة التي تفرض في مجال العمل.

تسمح هذه الشروط الأربعة بخلق نوع من الثقة في بيئة العمل من جهة، وكبح جماح تغول المشغل من جهة أخرى، مما يمهد الطريق أمام ارتقاء مهني ذاتي وجماعي، بما يعود بالنفع على الفرد والجماعة والمشغل؛ لنصل في النهاية لهوية مهنية أساسها الانتماء للمؤسسة والدفاع من مصالح الجميع.

الهوية المهنية لدى Claude Dubar

خصص Claude Dubar الفصل الثالث من كتابه "أزمة الهويات" لتناول أزمة الهويات المهنية، مشيرا في بداية الفصل إلى أن "مفهوم الهوية المهنية يستدعي التباسات ينبغي محاولة الحد منها منذ البداية" (دوبار، 2008)، موضحا مواضع التقارب والتمايز بين ما قدمه ومفهوم الهوية المهنية عند Sainsaulieu، مؤكدا أن "الهويات المهنية أدوات معترف بها اجتماعيا، بالنسبة إلى الفرد، في مماثلة بعضهم لبعض، في حقل العمل والوظيفة" (دوبار، 2008).

يخلص دوبار في هذا الفصل إلى أن "هوية المهنة هي نموذج الهوية الجماعاتية التي تفترض إذن وجود (جماعة) يمكن ضمنها نقل (طرائق الفعل والإحساس والتفكير) التي تمثل في الآن ذاته قيما جماعية (الوعي الفخور) ومعالم الشخصية (مهنة اليد). وهي تقتضي عموما تماهيات مبكرة لدى الصبيان مع مهنة الأب التي تنتقل في الأسرة، قبل التعلم في مكان العمل مع رب عمل. وهي تستند إلى (جماعات ذات صلة بالفعل الجماعي) تسمح في الآن ذاته بالدفاع عن مصالح العاملين المتماهين مع قادتهم النقابيين وكذلك الاعتراف بـ (جماعات مصالح) تضم العاملين وأرباب العمل حول أهداف مشتركة، (قواعد فائقة)، تضمن بصورة خاصة بقاء المؤسسة وتطورها"(دوبار، 2008)؛ ويمكن تقديم طرح دوبار للهوية المهنية وفق خطاطة تبرز علاقات الهوية المهنية:



الشكل (1): خطاطة تبرز علاقات الهوية المهنية لدى دوبار

مما سبق؛ يرى Dubar أن الهوية المهنية تبدأ مع الشخص منذ الولادة وتتطور وفق سيرورة ممتدة على مدى حياته المهنية، وسماها هوية الذات، تدخل هذه الأخيرة في علاقات مع جماعة المهنة، لتتشكل الهوية الجماعاتية، وهذه الأخيرة تتطور بفعل الصقل والتدريب والتكوين والتثقيف والتربية على القيم، وللحفاظ على مصالحها، تضطر للتعايش مع جماعات أخرى ذات بعد مصلحي، تضم العاملين وأرباب العمل، بغرض الحفاظ على التوازن بين متطلبات العامل وضرورات استمرار العمل.

الهوية المهنية لدى Riopel Marie Claude

يرى Riopel "أن البعد الاجتماعي للهوية يعود إلى فكرة الانتماء إلى المجموعة؛ وهذا البعد يسلط الضوء على تأثير الجماعة على الفرد، ودفعه للاستيعاب النماذج الاجتماعية للجسم المهني، وعليه فإن سيرورة اكتساب مهنة يتأسس على المعرفة والكفايات الجماعية، والانضباط لنظام من القواعد والرموز والكيفيات المعترف بها من طرف الجماعة المهنية، فإذا كان البعد الاجتماعي يعرف بـ" نحن"، فإن الهوية ذاتية يعبر عنها بـ"أنا" التي ترتكز على خصوصية الفرد. في أي تكوين مهني، يعتبر الحضور المتلازم لهذين البعدين في الهوية ضروريا ليبقى من يمارس هذه المهنة على طبيعته ويستطيع تحمل دوره المهني. ويبقى بناء الهوية المهنية، المرتبطة بتملك المعارف المهنية، متأثرا بالماضي الدراسي"(Dieci et autres, 2010).

يمكن تلخيص طرح Riopel حول الهوية المهنية من خلال الخطاطة التالية:

الشكل (2): خطاطة مفهوم الهوية المهنية لدى Riopel

- **معايير ولوج مهنة التدريس بمنظومة التربية والتكوين**

للوقوف عند معايير ولوج مهنة التدريس بمنظومة التربية والتكوين نعود إلى الوثائق الرسمية التي أنتجتها مؤسسات تشريعية ودستورية بالمغرب، ولا سيما:

- القانون الإطار 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي؛
- تقارير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي

أ- معايير ولوج وممارسة مهنة التدريس في القانون الإطار 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي

خصص القانون الإطار 51.17 الفصل السادس لتناول موضوع الموارد البشرية، ودعت مواده السلطاتالحكومية المختصة لإعداد ميثاق تعاقدي لأخلاقيات مهنة التربية والتعليم والتكوين والبحث وبعض الدلائل والمراجع المرتبطة بتدبير الموارد البشرية.

ومن خلال الإشارات المبثوثة في المواد من 36 إلى 39 يمكن الوقوف عند أهم معايير ولوج وممارسة مهنة التدريس:

الجدول (1): يوضح معايير ولوج وممارسة مهنة التدريس

على مستوى الفاعل(ة) التربوي(ة)	على مستوى خصوصية المهنة	على مستوى العلاقة مع جماعة الممارسة المهنية	على مستوى العلاقة مع المجتمع	على مستوى العلاقة بالمشغل
✓ وضع شروط نظامية لولوج مهن التدريس والتكوين والتأطير والتدبير والتفتيش؛ ✓ إلزامية التكوين الأساس قبل تحمل المسؤولية؛ ✓ تكوين ذي جودة لجميع الفاعلين بغرض تأهيلهم وتنمية قدراتهم والرفع من أدائهم وكفاءتهم المهنية	✓ لكل مهن خصوصية وفق دلائل مرجعية	✓ التشاور مع ممثلي الهيئات والمنظمات المهنية	✓ تحقيق الأهداف الأساسية المرتبطة بجعل المتعلم متشبثا بروح الانتماء للوطن ومعتزا برموزه ومتشبعا بقيم المواطنة ومتحليا بروح المبادرة؛ ✓ تحقيق التنمية	✓ أخذ بعين الاعتبار حاجات منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي ومتطلباتها؛

ومراعاة خصوصيات هذه مهن؛ ✓ مبدأ التلازم بين الحقوق والواجبات في إطار ميثاق تعاقدي؛ ✓ مهام وكفايات محددة في دلائل مرجعية للوظائف والكفاءات؛ ✓ تقييم الأداء والترقي المهني؛ ✓ تكوين مستمر ذي جودة وإلزامي ويدخل ضمن عناصر تقييم الأداء والترقي المهني.		الشاملة؛ ✓ تزويد المجتمع بالكفاءات والنخب من العلماء والمفكرين والمثقفين والأطر والعاملين المؤهلين للإسهام في البناء المواصل للوطن على جميع المستويات؛	

ب- معايير ولوج وممارسة مهنة التدريس في تقارير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي

واكب المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي عملية الإصلاح الذي عرفته منظومة التربية والتكوين، بل وقد قدم رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030، ثم أتبعها بعدد من التقارير الموضوعاتية التي قدمت رؤية المجلس لتتبع وتعميق البحث والدراسة في عدد من قضايا التربية والتكوين بالمدرسة المغربية، ومن أهم المواضيع التي حظيت باهتمام المجلس: موضوع الهوية المهنية للفاعل التربوي، انطلاقا من الأهمية التي تشكلها مهن التربية والتكوين والتدبير والبحث باعتبارها "إحدى الركائز الأساسية التي تقوم عليها المنظومات التربوية. ويعد الارتقاء المستمر بها دعامة ضرورية لتطوير هذه المنظومات والرفع من أدائها ومردوديتها. ذلك أن هذه المهن تمثل قدرات مؤسساتية وآليات عمل لاستثمار ما يمثله الفاعلون(ات) التربويون(ات) من إمكان بشري حاسم في إحداث التغيير الذي تنشده الإصلاحات التربوية، وعامل مؤثر في مساراتها، من منطلق كونهم:

- المحرك الأساس للفعل التربوي في مختلف أبعاده المرتبطة بالمهن التربوية ولا سيما التدريس، والتكوين، والتأطير، والبحث العلمي، والتدبير الإداري والمالي، والتوجيه، والتفتيش، والتخطيط، إلخ؛
- محور أداء المدرسة لوظائفها على الوجه الأمثل في خدمة المتعلم(ة)، والرفع المستمر من مردوديتها الداخلية والخارجية؛
- القلب النابض للإصلاح التربوي، الهادف إلى بناء مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء؛
- مصدر خبرة مجتمعية تمد السياسات العمومية بمختلف أنواع التأطير والتوجيه والاستشارة والرأي بخصوص مختلف المشاريع" (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2018).

قدم المجلس تشخيصا عميقا للمشكلات المتعلقة بمعايير وتدبير ولوج مهن التربية والتكوين، وحددها في:

- "نقص في معايير وشروط الولوج لمهن التربية والتدريس والتكوين والبحث بالقطاعيْن العمومي والخاص؛

- الخصاص المتزايد بالقطاع العمومي في المدرسين(ات) والمكونين(ات) والأساتذة الباحثين(ات)، ومحدودية التدابير الاستباقية لتجاوز تضخم نسب التأطير البيداغوجي، وتوفير الموارد الضرورية لذلك؛
- عدم قدرة القطاع الخاص على التأمين التام لموارده البشرية، ولا سيما بالتعليم الثانوي، رغم جهوده المبذولة، مما يدفعه إلى اللجوء إلى مدرسي التعليم العمومي، أو توظيف مدرسين(ات) يفتقدون التكوين والخبرة اللازمين؛
- التذبذب الذي طبع سياسات التوظيف في العقد الأخير، خاصة في التعليم المدرسي، فاقمه اعتماد تدابير في هذا المجال، كان لها مفعول سلبي على جودة التعلُّمات واستمراريتها وانتظامها؛
- عدم وضوح وعدم اضطراد معايير وضوابط الولوج إلى مهن التربية والتدريس والتكوين والبحث". (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2019).

ولتجاوز هذه الإشكالات؛ تناول المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي قضية الولوج مهن التدريس ضمن المدخل الثاني من المداخل الثلاثة لتجديد مهن التدريس:

- مدخل إرساء إطار مرجعي وطني ناظم للمهن التربوية ولقيم الرسالة التربوية؛
- مدخل التأهيل لممارسة مهن التربية والتكوين؛
- مدخل استقلالية المؤسسة.

وبالرجوع للمدخل الثاني " التأهيل لممارسة مهن التربية والتكوين"، فقد قسم المجلس الأعلى هذا المدخل إلى ثلاثة عناصر متلازمة ومتتابعة:

- الالتحاق بالمهن وولوجها، والمعايير والمواصفات التي تتطلبها هذه العملية، "بدءا بمواصفات الوالج(ة)، وانتهاء بمواصفات مؤسسة التكوين، مرورا بمواصفات المكون بهذه المؤسسة"؛(المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2018).
- التكوين الأساس والتأهيل المهني، من حيث الهندسة البيداغوجية ومؤسسات التكوين؛
- الاندماج المهني.

يرى المجلس الأعلى أن الالتحاق بمهنة التدريس ينبغي أن يرتكز على عنصرين متلازمين ضمن سيرورة شاملة: الاختيار الواعي لمهن التدريس، والتكوين والتأطير والمصاحبة الميدانية، الشيء الذي يمكن الفاعل (ة) التربوي(ة) من تعزيز وعيه المهني وتنمية الحس بالانتماء المهني لديه. ومن تم فإن الاختيار الواعي لمهنة التدريس والميل الفعلي لمزاولتها من جهة، وتملك المعارف والكفايات الضرورية، من الشروط الأساسية لولوجها، ومن تم تشكل الهوية المهنية المرتبطة بها، والاحساس بالانتماء المهني.

يرى المجلس الأعلى أن يتوجب اعتماد معايير محددة لولوج مهن التربية:

- الميل إلى المهنة؛
- التوافر على الاستعداد النفسي لمزاولتها مهما اختلفت ظروفها من قبيل: الشغف بالمجال المعرفي أو التقني للتخصص، ومتعة العمل مع الناشئة؛
- الرغبة في الحفاظ على الاستقلالية وحرية الابداع؛
- تملك الاتجاهات الإيجابية نحو القيم والأدوار التي ترتكز عليها المهنة التربوية؛
- التوفر على المعارف واللغات والقدرات والكفايات؛

- الالتزام الأخلاقي المسبق باحترام مقتضيات المهنة، من ضوابط تنظيمية، وقواعد العمل، والعمل المتواصل على تنمية القدرات والمعارف، والتواصل الإيجابي، والعطاء المبتكر، والمبادرة الخلاقة.

تتوزع هذه المعايير إلى:

- **كفايات أكاديمية** مرتبطة بالمعارف والقدرات والكفايات واللغات، ويوصي المجلس باعتماد "الاختبارات المعرفية واللغوية والكفائية والثقافية والتواصلية" (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2019)، ضمن اختبارات توظيف المدرسين(ات) الجدد.
- **وكفايات غير أكاديمية** مرتبطة بما هو نفسي وما هو قيمي وما هو أخلاقي، ويوصي المجلس "بإدماج الاختبارات النفسية والتقنية والاجتماعية" (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2019) ضمن اختبارات التوظيف.

- **رسالة التحفيز**

تعتبر رسالة التحفيز من الوثائق التي يدلي بها كل طالب(ة) لوظيفة، يعبر فيها عن دوافع اختياره (ها) لهذه الوظيفة، أحيانا في وظائف تخص مناصب صغرى أو في مناصب المسؤولية. وهو السياق الذي تعتمده الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين في توظيف أطرها النظامية بما في ذلك أطر هيئة التدريس. والرسالة التحفيزية هي "رسالة تلقائية أو إجابة عن إعلان يوجهها الباحث عن الشغل إلى مقاولة ما، والتي يبرز فيها اهتماماته ودوافعه اتجاه المقاولة والوظيفة المطلوبة. ويجب أن تتضمن الرسالة معلومات خاصة بالمترشح(ة) وأن تبين مساره المهني بشكل واضح ودقيق وأن توضح الإسهامات التي سيقدمها للمنصب المطلوب بغرض إثارة اهتمام المشغل، وترغيبه في إجراء مقابلة معه وقراءة سيرته الذاتية، بغرض:

- تقريب المرشح(ة) من المنصب المطلوب وترغيب المشغل على استدعائه للاختبار؛
- تسمح للمرشح(ة) باستهداف منصب شاغر يناسب مواصفاته؛
- تسمح للمترشح(ة) الذي يضع فيها بصمته الشخصية أن يتميز عن المرشحين(ات) الآخرين وأن يثير اهتمام المشغل؛
- تلخص وتبرز مؤهلات وقدرات المترشح(ة)؛
- تصاحب السيرة الذاتية وتوضح هدف المرشح(ة)؛
- تبين دوافع المترشح(ة) فيما يتصل بالمنصب" (موقع الوكالة الوطنية لإنعاش التشغيل والكفاءات، 2022).

2. الإجراءات البحثية

- **سؤال الانطلاق:** ما مدى توفر الأطر النظامية للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين الناجحين(ات) في مباريات التوظيف على هوية مهنية تعكس جاهزيتهم لتقلد مهمة مهنة التدريس؟
- **مشكل الدراسة وأهميتها:** خلال فترة التكوين التأهيلي بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، تظهر عدة سلوكات غير مهنية متعلقة بتوفر المتدربين(ات) على الكفايات غير الأكاديمية التي تؤهلهم لممارسة مهنة التدريس، مما يطرح أكثر من سؤال حول توفر هذه الأطر الجديدة على الهوية المهنية لممارسة مهنة التدريس وحول احساسهم بالانتماء إليها.

هذه الوضعية تجعلنا نطرح سؤال نجاعة وفعالية انتقاء أجود المترشحين(ات) المتمكنين من الكفايات الأكاديمية والكفايات غير الأكاديمية إبان التكوين الأساس بفضاء الجامعة: ما مدى إسهام التكوين الأساس بالجامعة في بناء الهوية المهنية للمترشحين الناجحين في مباريات توظيف الأساتذة(ات)؟

- **فرضيات الدراسة**

الفرضية العامة: توفر كفايات غير الأكاديمية لدى المترشحين لمباراة توظيف الأساتذة الأطر النظامية للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين المتدربين كفيل بتحقق الانتماء المهني وبناء الهوية المهنية.

الفرضيات الأساسية:

- الأساتذة الأطر النظامية للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين المتدربين غير متوفرين على الكفايات غير الاكاديمية وليست لهم دراية بالهوية المهنية لمهنة التدريس؛
- انتقاء أجود العناصر المتوفرة على الكفايات غير الاكاديمية يسهم في بناء هوية مهنية للأساتذة الأطر النظامية للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين.

- **منهج الدراسة وحدودها:** تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، من خلال دراسة رسائل التحفيز التي تقدم بها المترشحون (ات) لمباريات التوظيف، في ضوء الوثائق التربوية، وباعتماد التكنولوجيات الرقمية.أجريت هذه الدراسة بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة كلميم واد نون، على عينة من الناجحات والناجحين في مباراة توظيف الأساتذة الأطر النظامية للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين فوج 2022: 95 متدربا(ة).
- **هدف الدراسة:** التحقق من مدى إسهام التكوين الأساس للأساتذة الأطر النظامية للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، ولا سيما الحاصلين منهم على الإجازة في مهن التربية، في إرساء الهوية المهنية.
- **عينة البحث:**تتكون عينة البحث من عدد من رسائل التحفيز التي قدمها المترشحات والمترشحون ضمن ملف الترشيح لمباراة توظيف الأساتذة الأطر النظامية للأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة كلميم واد نون دورة دجنبر 2021.

الجدول (2): تفريغ معطيات رسائل التحفيز موضوع البحث

العينة	الجنس		لغة التحرير				مجموع عدد الرسائل
	ذكر	أنثى	العربية	الفرنسية	الإنجليزية	أخرى	
رسائل التحفيز خاصة بالأساتذة الأطر النظامية للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين المتدربينلمباراة التوظيف دورة دجنبر 2021	50	30	80	00	00	00	80

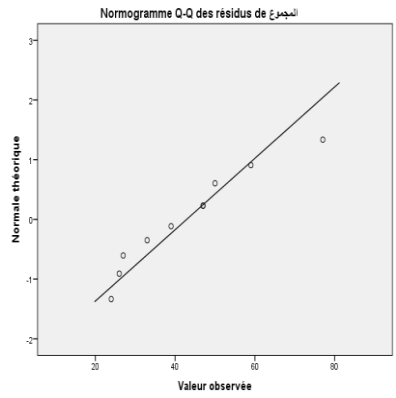
- **الأساليبالإحصائية المعتمدة:** اعتمدت الدراسة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS20)، واستخدمت الأساليب والمؤشرات والاختبارات الإحصائية التالية:(T-test) – Tests de normalité – Alpha de Cronbach– statistiques descriptives.
- **أداة البحث والتحقق من صدقها وثباتها:**

الأداة: استمارة لتحليل رسائل التحفيز لولوج مهنة التدريس خاصة بالمتدربات والمتدربين هيئة التدريس الأطر النظامية للأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة كلميم واد نون فوج 2022؛وتتكون الاستمارة من عشرة مؤشرات موزعة على خمسة معايير تمثل أبعاد الهوية المهنية، بغرض البحث عنها في رسائل التحفيز عينة البحث، وهي مؤشرات تم تحديدها انطلاقا من تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي رقم 3/2018:

الجدول (3): عناصر استمارة البحث		
1	الميل إلى المهنة: الاهتمام – الاختيار	
2	التوفر على الاستعداد النفسي لمزاولتها	
3	الشغف بالمجال المعرفي والتقني	
4	المعارف واللغات والقدرات والكفايات	
5	الالتزام الأخلاقي المسبق باحترام مقتضيات المهنة	ضوابط تنظيمية قواعد العمل تنمية القدرات والمعارف التواصل الإيجابي العطاء المبتكر المبادرة الخلاقة

لمعرفة دقة ووضوح عبارات الاستمارة، تم عرض الاستمارة على المتدربات والمتدربين الملحقين الاجتماعيين المتابعين(ات) تكوينهم بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بكلميم فوج 2022: وعددهم 12.

- **الصدق**:ولقياس مدى صدق الاستمارة تم إجراء:
  - اختبار التوزيع الطبيعي، وأعطى النتائج التالية:



Tests de normalité

	Kolmogorov–Smirnov[a]			Shapiro–Wilk		
	Statistique	ddl	Signification	Statistique	ddl	Signification
المجموع	,136	10	,200*	,925	10	,401

Il s'agitd'une borne inférieure de la signification réelle.

Correction de signification de Lilliefors

الشكل (3): نتائج اختبار التوزيع الطبيعي

من خلال اختباري الجدول أعلاه يتضح أن التوزيع الطبيعي للعينية توزيع طبيعي: اختبار (ت)، والذي أعطى النتيجة

التالية:

Test sur échantillon unique						
	Valeur du test = 0					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différencemoyenn	Intervalle de confiance 95% de la différen	
					Inférieure	Supérieure
المجموع	8,116	9	,000	42,900	30,94	54,86

الشكل (4): نتائج اختبار (ت)

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن قيمة (ت) هي 8.11 دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 00، مما يدل على ان الأداة المستعملة قامت بقياس ما وضعت له.

- الثبات: ولقياس مدى ثبات أداة القياس، تم استخدام اختبار كرونباخ ألفا alpha cronbach، والذي أعطى النتائج التالية:

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombred'éléments
,947	80

الشكل (5): نتائج اختبار ألفا كرونباخ

أعطى اختبار ألفا لقياس ثبات الأداة نسبة 94.7% وهي نسبة تدل على أن عبارات الاستمارة تتميز بالثبات الجيد؛ إذ أن القيمة الدنيا المقبولة هي 70%.

3. دراسة وتحليل نتائج الدراسة

تهدف هذه الورقة العلمية إلى الوقوف عند وعي المترشحين لممارسة مهنة التدريس بأبعاد الهوية المهنية من خلال تفريغ رسائل التحفيز المقدمة باستخدام استمارة، وتم التأكد من الصدق، ومعامل الثبات فيها.

ومن أجل الوقوف عند توفر المترشحين(ات) لمهنة التدريس وقياس مدى وعيهم بأبعاد الهوية المهنية، وظفت التكرارت والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري، ومن أجل تقدير درجة الوعي لديهم نضع الدرجات التالية:

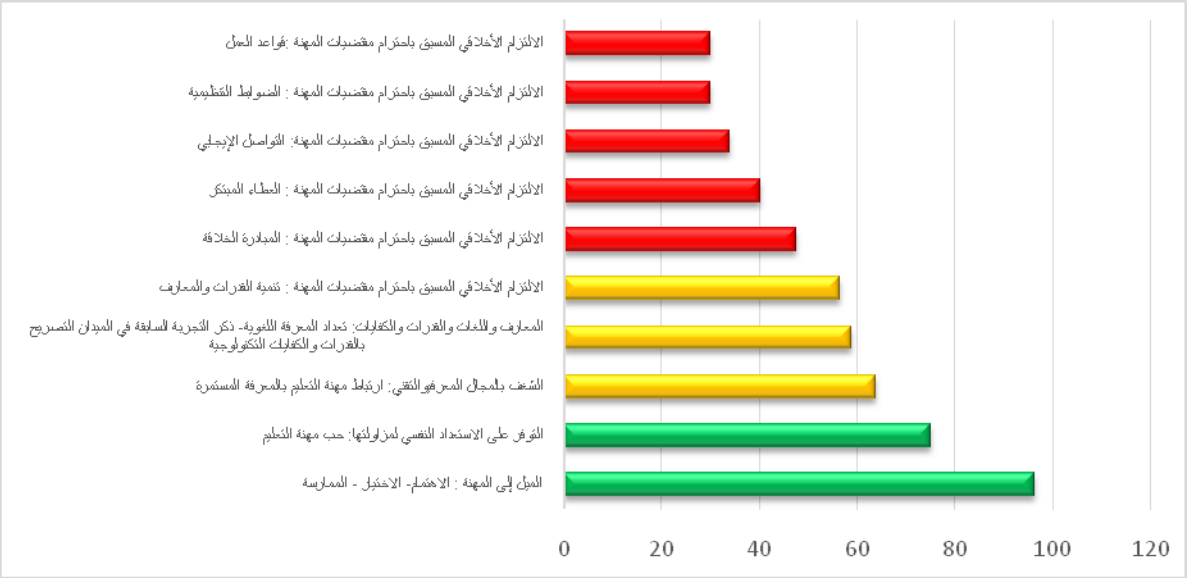
- أقل من% 25: ضعيف جدا
- من 25% وأقل 50%: ضعيف
- من 50% وأقل من 75%: متوسط

⇗ 75% وأكثر: مرتفع

- **تقديم نتائج مدى الوعي بأبعاد الهوية المهنية**

الجدول (4): جدول إبراز درجات وعي العينة بأبعاد الهوية المهنية						
المؤشر	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري للتكرارات	عدد التكرارات بالعينة المدروسة	النسبة المئوية	تقدير الوعي
الميل إلى المهنة: الاهتمام– الاختيار – الممارسة	80	42,9	16,72	77	96,25	مرتفع
التوفر على الاستعداد النفسي لمزاولتها: حب مهنة التعليم				60	75	مرتفع
الشغف بالمجال المعرفي والتقني: ارتباط مهنة التعليم بالمعرفة المستمرة				51	63,75	متوسط
المعارف واللغات والقدرات والكفايات: تعداد المعرفة اللغوية– ذكر التجربة السابقة في الميدان التصريح بالقدرات والكفايات التكنولوجية				47	58,75	متوسط
الالتزام الأخلاقي المسبق باحترام مقتضيات المهنة: تنمية القدرات والمعارف				45	56,25	متوسط
الالتزام الأخلاقي المسبق باحترام مقتضيات المهنة: المبادرة الخلاقة				38	47,5	ضعيف
الالتزام الأخلاقي المسبق باحترام مقتضيات المهنة: العطاء المبتكر				32	40	ضعيف
الالتزام الأخلاقي المسبق باحترام مقتضيات المهنة: التواصل الإيجابي				27	33,75	ضعيف
الالتزام الأخلاقي المسبق باحترام مقتضيات المهنة: الضوابط التنظيمية				24	30	ضعيف
الالتزام الأخلاقي المسبق باحترام مقتضيات المهنة: قواعد العمل				24	30	ضعيف

من خلال الجدول أعلاه؛ يشير المتوسط الحسابي إلى ان الوعي الجماعي لأبعاد الهوية المهنية وعي متوسط. ويتوزع مستوى الوعي بكل بعد من أبعاد الهوية المهنية على الشكل التالي:



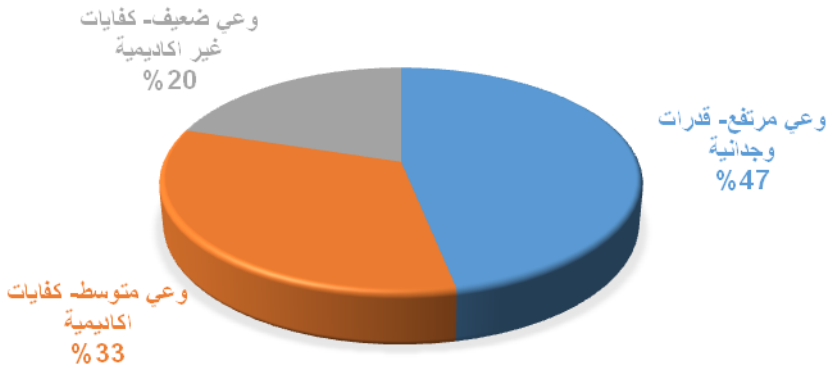
الشكل (6): النسبة المئوية لمستوى الوعي حسب كل بعد على حدة

وعلى مستوى كل بعد، يمكن تقسيم درجة الوعي بأبعاد الهوية المهنية من خلال رسائل التحفيز إلى ثلاث مجموعات، تمثل كفايات وقدرات مختلفة:

الجدول (4): توزيع درجات وعي العينة بأبعاد الهوية المهنية على القدرات والكفايات

درجة الوعي	المؤشرات	القدرات والكفايات
مرتفعة	✓ **الميل إلى المهنة:** الاهتمام– الاختيار – الممارسة ✓ **التوفر على الاستعداد النفسي لمزاولتها:** حب مهنة التعليم	قدرات وجدانية عاطفية
متوسطة	✓ **الشغف بالمجال المعرفي والتقني:** ارتباط مهنة التعليم بالمعرفة المستمرة ✓ **المعارف واللغات والقدرات والكفايات:** تعداد المعرفة اللغوية– ذكر التجربة السابقة في الميدان التصريح بالقدرات والكفايات التكنولوجية ✓ **الالتزام الأخلاقي المسبق باحترام مقتضيات المهنة:** تنمية القدرات والمعارف	كفايات أكاديمية: المعرفة– اللغات– كفاية التدريس
ضعيفة	✓ **الالتزام الأخلاقي المسبق باحترام مقتضيات المهنة:** المبادرة الخلاقة ✓ **الالتزام الأخلاقي المسبق باحترام مقتضيات المهنة:** العطاء المبتكر ✓ **الالتزام الأخلاقي المسبق باحترام مقتضيات المهنة:** التواصل الإيجابي ✓ **الالتزام الأخلاقي المسبق باحترام مقتضيات المهنة:** الضوابط التنظيمية ✓ **الالتزام الأخلاقي المسبق باحترام مقتضيات المهنة: قواعد** العمل	كفايات غير أكاديميةوالقيم

وتتوزع هذه الأبعاد الثلاثة حسب النسب التالية:



الشكل (7): توزيع عبارات الهوية المهنية الواردة في رسائل التحفيز

- **تحليل نتائج مدى الوعي بأبعاد الهوية المهنية**

أفضت نتائج هذا البحث إلى وجود درجات في الوعي بأبعاد الهوية المهنية من خلال رسائل التحفيز التي تقدم بها المترشحون(ات) لمباريات التوظيف في مهنة التدريس: وعي عالي– وعي متوسط– وعي ضعيف.

أولا: أبعاد الهوية المهنية ذات الوعي العالي

تضمن أكثر من 75% من رسائل التحفيز –موضوع عينة البحث– عبارات وإقرارات حول:

- **الميل إلى المهنة:** الاهتمام– الاختيار – الممارسة
- **التوفر على الاستعداد النفسي لمزاولتها:** حب مهنة التعليم

عبر الأغلبية المطلقة من المترشحين(ات) لمباريات التوظيف لممارسة مهنة التدريس –من خلال رسائل التحفيز– عن ميلهم لهذه المهنة واهتمامهم بها، بل وممارستهم لها بشكل غير نظامي، وعبروا –كذلك– عن حبهم لهذه المهنة واستعدادهم النفسي لمزاولتها. وهي قدرات وجدانية يعبر المترشح(ة) من خلالها عن استعداده(ا) لاكتساب هوية مهنية عاطفية، والقبول بالولاء والانتماء المهني العاطفي، والحلم بالرضا المهني والشعور بالارتياح والسعادة في كنف هذه المهنة، وهي استعدادات شخصية وقبلية، اعتبرها Michael Eugene Porter وMowday المرحلة الأولى من مراحل إرساء الهوية المهنية: "مرحلة ما قبل العمل : وهي التي تمتاز بالمستويات المختلفة من الخبرات والميول والاستعدادات التي تؤهل الفرد للدخول في العمل في المنظمة تلك المؤهلات الناجمة عن خصائص الفرد الشخصية وتوقعاته بالنسبة للعمل، ومعرفته للظروف الأخرى والتي تحكم قرا ره بقبول العمل. مرحلة البدء في العمل: وهي التي يكتسب الفرد من خلالها الخبرات المتعلقة بعمله وبخاصة تلك التي يكتسبها في أشهر عمله الأولى والتي يكون لها دور هام في تطوير إتجاهاته نحو العمل وتنمية ولائه له والانخراط عضوا في التنظيم. مرحلة الترسيخ: وتتأثر مما يكتسبه الفرد من خبرات متلاحقة تدعم ولاءه وانخراطه الاجتماعي. وتتمتن فيها اتجاهاته وقيمه وأنماط السلوك التي يكتسبها

من تفاعله مع المنظمة." (دودو وبوكربوط، 2021، ص:295)، فالنتيجة التي توصلت إليها الدراسة بخصوص القدرات الوجدانية لدى هذه الفئة التي لم تلتحق بعد بالعمل، تتوافق ونتائج دراسة بورتر ومودي بخصوص مرحلة ما قبل العمل، حيث من الطبيعي أن تطغى الخصائص الشخصية للمترشح(ة) وتوقعاته وأحلامه.

وهذا التعبير من طرف المترشح(ة) عن استعداده النفسي غير كافي، بل ينبغي أن يتم مأسسة ذلك من خلال اختبارات للتأكد من هذه الاستعدادات، وقد أوصى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي بذلك في تقاريره من خلال الدعوة "لإدماج الاختبارات النفسية والتقنية والاجتماعية" (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2019، ص:24). علما أن الاختبارات الشفوية التي من شأنها التأكد من هذه الاستعدادات النفسية والميل للمهنة، أحيانا تكون "شكلية وتركز فقط على الكشف عن عيوب النطق والهيئة الخارجية" (مشري، 2018، ص:89)، ولا يتم تنفيذ بطائق الاختبارات الشفوية بشكل دقيق، وإن كانت هذه البطائق لا تعطي ما يكفي من الأهمية لهذا البعد، فضلا عن كون القائمين(ات) بتمريرها غير متخصصين(ات) في القيام بهذه الاختبارات، كما أن الاختبارات الحالية لولوج مهنة التدريس تفتقر إلى الاختبارات النفسية والبسيكوتقنية.

ثانيا: أبعاد الهوية المهنية ذات الوعي المتوسط

تضمن ما بين 50% و75% من رسائل التحفير –موضوع عينة البحث– عبارات وإقرارات حول:

- الشغف بالمجال المعرفي والتقني: ارتباط مهنة التعليم بالمعرفة المستمرة
- المعارف واللغات والقدرات والكفايات: تعداد المعرفة اللغوية– ذكر التجربة السابقة في الميدان التصريح بالقدرات والكفايات التكنولوجية
- الالتزام الأخلاقي المسبق باحترام مقتضيات المهنة: تنمية القدرات والمعارف

عبر أكثر من نصف المترشحين(ات) عن شغفهم بالمعرفة والتقنية، وعن امتلاكهم للمعارف واللغات والقدرات والكفايات المهنية، وعن عزمهم عن تنمية قدراتهم ومعارفهم، وبالنظر إلى مجموع المترشحين(ات) فإن الوعي بأهمية الكفايات الأكاديمية المعرفية والمهنية هو وعي متوسط.

لكن؛ وبالنظر لاستراتيجية وزارة التربية الوطنية منذ 2012 في تكوين الأطر التربوية، والتي تشترط الحصول على شهادة الإجازة في التخصص لولوج مهنة التدريس، فإن الإرادة التربوية بالمغرب اقتضت جعل الكفايات الاكاديمية المعرفية الجيدة من أهم أبعاد الهوية المهنية للمدرس(ة).

ومنذ سنة 2018، أقرت وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي استراتيجية جديدة لتكوين الأطر التربوية، من خلال اعتماد خمس سنوات من التكوين، في ثلاثة فضاءات (الجامعة– المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين– المؤسسة التعليمية)، وأضافت شرطا آخر غير ملزم يتمثل في الحصول على الإجازة المهنية في التربية أو الإجازة في المسالك الجامعية للتربية، وهو ما يدل على الإرادة لاختيار مترشحين(ات) متوفرين(ات) على كفايات مهنية في التدريس قبل ولوج التكوين التأهيلي أو التوظيف المشروط بالنجاح في التكوين التأهيلي.

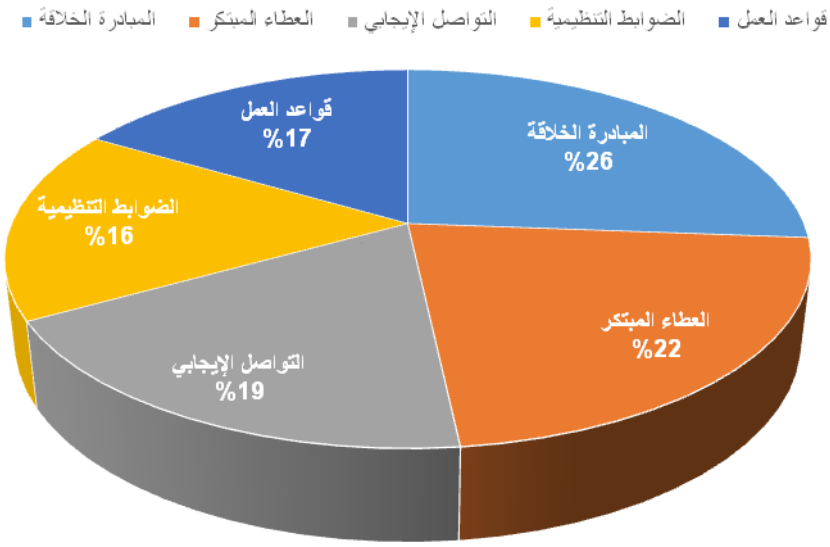
توحي نتائج هذه الدراسة إلى أن وعي المترشحين(ات) لمهنة التدريس غير مكتمل بخصوص التوفر على الكفايات المعرفية واللغوية والتدريسية، على الرغم من كون شروط التقدم للتوظيف تتجه في أغلبها إلى التوفر على هذه الكفايات.

ثالثا: أبعاد الهوية المهنية ذات الوعي الضعيف

لم تتضمن سوى أقل 30% و47.5% من رسائل التحفير –موضوع عينة البحث– عبارات وإقرارات متعلقة بالالتزام الأخلاقي:

- الالتزام الأخلاقي المسبق باحترام مقتضيات المهنة: المبادرة الخلاقة
- الالتزام الأخلاقي المسبق باحترام مقتضيات المهنة: العطاء المبتكر
- الالتزام الأخلاقي المسبق باحترام مقتضيات المهنة: التواصل الإيجابي
- الالتزام الأخلاقي المسبق باحترام مقتضيات المهنة: الضوابط التنظيمية
- الالتزام الأخلاقي المسبق باحترام مقتضيات المهنة: قواعد العمل

لم يعبر سوى ما بين الثلث وأقل من النصف عن اعتقادهم أن الالتزام الأخلاقي هو من أهم مقومات الاستعداد لممارسة مهنة التدريس، وقد توزعت هذه العبارات إلى:



الشكل (8): نسبة العبارة في رسائل التحفيز المرتبطة بالكفايات غير الأكاديمية

ما يثير الانتباه في هذا التوزيع هو أن أضعف وعي بمقومات الهوية المهنية يرتبط بالضوابط التنظيمية وقواعد العمل، وهو ما يؤكده واقع مهنة التدريس، الشيء الذي رصده المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، حيث أهمية "الالتزام المسبق باحترام مقتضياتها ذات الصلة بقواعد العمل والضوابط القانونية، والعمل على استدامة تنمية القدرات الذاتية وتطويرها وملاءمتها" (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2019).

وتتجلى خطورة غياب هذا الالتزام الأخلاقي القبلي في كونه يؤثر على إرساء هذا الالتزام بعد التوظيف، وقد أشارت بعض الدراسات أن الالتزام هو "درجة الاستثمار الشخصي الذي يظهره الفرد في قيمه وأهدافه ومعتقداته، وأنه تركيب ذاتي وثابت للأنا، يعبر عن نوع من الاستقرار والتماسك النهائي لمسارات معينة من الأحداث بحيث تصبح تركيبة الهوية نفسها منظمة لتلك الالتزامات" (المجنوني، 2010). كما ان هذا الالتزام الأخلاقي هو أساس الالتزام المهني، على اعتبار ان هذا الأخير "يتسع ليشمل الارتباطَ النفسي والشعور بالعضويةِ، واستعداد الفردِ للتضحيةِ وبذل

الجهدِ في المؤسسةِ سعياً لتحقيق المؤسسةِ أهدافَها وإقامتِها رسالتَها نظراً للتوافق بين أهدافِ الفردِ وقِيمه وأهدافِ المؤسسةِ وقِيمها؛ كما أنّه مؤشرعلى الصدق والإخلاص في العمل، واحترام قِيمه وأخلاقياتِه" (عابدين، 2010).

4. التوصيات

من خلال النتائج التي وصلت إليها هذه الدراسة نوصي بما يلي:

- اعتماد معايير وضوابط محددة لانتقاء أجود الكفاءات لولوج مهنة التدريس، وفق إطار مرجعي للمهن أوصى به المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي؛
- اعتماد اختبارات نفسية وبسيكوتقنية واجتماعية لتدقيق النوايا المعبر عنها في رسائل التحفيز، واعتماد هذه الوثيقة أساسا في هذه الاختبارات؛
- اعتماد اختبارات للتأكد من التوفر على الكفايات الاكاديمية: المعارف واللغات والتواصل..؛
- اعتماد اختبارات للتأكد من التوفر على الكفايات المهنية في التدريس في تخطيط الأنشطة التدريسية والمندمجة وتنفيذها وتدبيرها وتقويمها ودعمها ومعالجتها؛
- اعتماد اختبارات تقف عند الالتزام الأخلاقي والمهني لانتقاد أجود المدرسين(ات).
- تجاوز الضعف المرصود في التوفر على الكفايات غير الأكاديمية المتعلقة بالالتزام بقواعد العمل والضوابط التنظيمية، من خلال تعزيز التكوين بعد النجاح في مباريات التوظيف.

قائمةالمصادروالمراجع

❖ المراجع بالعربية

- بركات، هشام بشر حسين. (2017). استقصاء مستويات الهوية المهنية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية بجامعة بابل،1 (32)، 84-109.
- بن راس، نورة. (2019). الهوية المهنية وعلاقتها بالالتزام بالعمل لدى أساتذة قاصدي مرباح ورقلة، مذكرة لاستكمال متطلبات شهادة ماستر أكاديمي غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح وقلة، الجزائر.
- بوشرمة، سامية. (2018). الهوية المهنية بين الواقع والتصورات الاجتماعية. مجلة العلوم الإسلامية والحضارة،1 (08)، 345- 361.
- دوبار، كلود. (2008). أزمة الهويات تفسير تحول. ترجمة رندة بعث. (ط1). لبنان:مكتبة الشرقية.
- دودو وبوكربوط، نوري نور الدين وعز الدين. (2021). العواملالمكونةللولاءالتنظيميداخلالمؤسسة. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية. الجزائربجامعةقاصديمرباحورقلة، 13 (04): 291- 302.
- زمان، نور الدين. (2019). المهنة في التراث السوسيولوجي وعوامل تغير مكانتها. مجلة دفاتر المخبر، 11(02)، 7-29.
- عابدين، محمد. (2010). درجةُ الالتزام المهني لدىمديري المدارس الثانويةِ الحكوميةِ الفلسطينيةِ ومعلّميها من وجهاتِ نظر المعلّمين والمديرين. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 6(3)، 203-217.
- المجنوني، سلوى عبد الله. (2010). تشكل هوية الانا وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 4(3)، 269-320.
- مشري، سلاف. (2018). الهوية المهنية للمدرس وعلاقتها بالالتزام بأخلاقيات المهنة. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية،1 (09)، 79-96.
- ميكشيللي، أليكس. (1993). الهوية. ترجمة علي وطفة. (ط1). سوريا: دار الوسيم للخدمات الطباعية.

❖ وثائق قانونية وتنظيمية وتقارير

- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي بالمغرب. (2018). "الارتقاء بمهن التربية والتكوين والبحث والتدبير". تقرير رقم 2018/3.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي بالمغرب. (2019). "رأي المجلس في موضوع: مهن التربية والتدريس والتكوين والبحث

آفاق للتطوير والتجديد". تقرير رقم 2019/5.

- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي بالمغرب. (2021). "مهنة الأستاذ(ة) في المغرب على ضوء المقارنة الدولية". تقرير موضوعاتي.
- المملكة المغربية. (2019). القانون الإطار 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي.

❖ **References**

Journal's Citation:

- *Frayet Picouleau, &Anne-Marie et Sterenn. (2010). diagnosis of occupational identity: an essential dimension for quality at work. Revue Management Prospective Ed, 38, 72-84.*

Thesis:

- *HOLCMAN, Robert. (2006). l'ordresociologique, élémentstructurant de l'organisation du travail L'exemple des bureaucratiesprofessionnelles: ordresoignantcontreordredirigeant à l'hôpital. Unpublished Master's thesis, Conservatoire national des arts et métiers CNAM, France.*

Website

- *Le grand robert de la langue française. (2023).Retrieved from:www.dictionnaire.lerobert.com*
- *ANAPEC du Maroc(2023).*.Retrieved from: *http://www.anapec.org/conseils/AR/index.php?page=trouver_un_emploi&rubrique=6*
- *Dieci, Sandra Pellanda et autres. (2010). The construction and development of professional identity in initial training.* Retrieved from *https://www2.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdii/ACABADES%20FINALS/413.pdf*

بناء مقياس كفاية التوجيه مدى الحياة لدى الطلبة الجامعيين الجدد

محمد حابا [1]، عبد القادر رايض [2]
1. طالب باحث بسلك الدكتوراه، مختبر العلوم الإنسانية التطبيقية،
جامعة سيدي محمد بن عبد الله – فاس
(mohamed.haba@usmba.ac.ma)
2. أستاذ التعليم العالي، المدرسة العليا للأساتذة، جامعة سيدي محمد بن عبد الله – فاس

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى بناء مقياس كفاية التوجيه مدى الحياة لدى الطلبة الجامعيين الجدد،وتحديد بنيته العاملية،واستخراج خصائصه السيكومترية، وكذا اختبار جودة مطابقة النموذج العاملي للبيانات. ولتحقيق هذا الهدف، عمل الباحث بداية على ضبط مفهوم كفاية التوجيه مدى الحياة من الناحية النظرية، وكذا انطلاقا من بعض التجارب التربوية، قبل أن يتم بناء مقياس كفاية التوجيه مدى الحياة باتباع الخطوات المنهجية التي يقتضيها الأمر. تم تطبيق الصورة الأولية للمقياس على عينة مكونة من 320 طالبا جامعيا جديدا بجامعة السلطان مولاي سليمان ببني ملال.وبعد تجميع أجوبة المستجوبين، تم إنجاز التحليل العاملي الاستكشافي الذي أفرز بنية عاملية مكونة من سبعة أبعاد هي: معرفة الذات، الفعالية الذاتية، الاستقلالية، الاستكشاف، التخطيط، تدبير العبور ثم الأمل، كما تم احتساب الخصائص السيكومترية خاصة معامل ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ، ومعاملات الارتباط بين بنود المقياس ودرجته الكلية، وتم في الأخير اختبار مطابقة هذا النموذج السباعي مع البيانات الميدانية من خلال تحليل عاملي توكيدي، حيث حصل على مؤشرات مطابقة جيدة سمحت للباحث بالموافقة عليه.

الكلمات المفتاحية: مقياس، كفاية التوجيه مدى الحياة، تحليل عاملي، خصائص سيكومترية، نموذج.

مقدمة:

في سياق سوسيواقتصادي متحول، وفي ظل حركية متواصلة للمهن وعدم استقرار المسارات المهنية وصعوبة التوقع بمآلاتها، تتزايد الحاجة إلى رأسمال بشري فاعل قادر على تدبير علاقته بالمستقبل المهني، خاصة بعد أن أصبحت المسارات المهنية تحت مسؤولية الأفراد (Savickas & Pouyaud, 2016: 7)، وهو ما يفرض على المدرسة إعداد روادها لمواجهة مستلزمات هذا الواقع الاجتماعي والاقتصادي والمهني الجديد.

وإذا اعتبرنا أنه من غايات منظومة التوجيه المدرسي والمهني إعداد المتعلم لتدبير التحولات والتعثرات والانعطافات التي تعرفها حياته المستقبلية سواء الجامعية أو المهنية، من خلال"تعويده على المرونة في التفكير والعمل، ليكون قادرا على تكييف نفسه وفق التغير السريع الشامل الذي يجري حوله في مختلف نواحي الحياة"(هندي، وآخرون، 1995: 23)، بحيث تصبح "مساعدة الأشخاص على التحكم في مسارهم في عالم لايقيني حيث فرص الشغل تتضاءل وحيث الحركية تتزايد" (Soidet, et al., 2020 : 24)

إحدى وظائف المدرسة، فإن الأمر يستدعي تجديد الممارسة التوجيهية عبر"بلورة نموذج يمكن من تأسيس تدخلات للمواكبة في مجال التوجيه تكون متوافقة مع خصوصيات المجتمعات والمنظمات المرنة للقرن 21" (Savickas & Pouyaud, 2016 : 6).

وفق هذا المنظور، يقتضي اضطلاع الفرد بمسؤولية تدبير مساره الدراسي والجامعي والمهني والحياتي تمكينه من المهارات والقدرات والموارد التي من شأنها مساعدته على أداء مختلف أدواره الاجتماعية الحالية والمستقبلية، حيث تبرز في هذا الإطار أهمية الرأسمال الكفاياتي الذي يجب تنميته لدى المتعلم قصد الإيفاء بالتزامات توجيهه الذاتي وبناء مساره في ظل سيرورة للتوجيه مدى الحياة تيسر له "تأمين مساره المهني في سياق يتسم بعدم اليقين الناتج عن التطور السريع للمهن والتقنيات وتنظيم العمل"(Bricler, Michel, Mars 2009:95-101).

في ظل الصعوبات التي تعترض المتعلم المغربي في تدبير مساره الأكاديمي والمهني، والتي تبرز من خلال ما يواجهه أغلب الحاصلين على شهادة الباكلوريا في تدبير محطة العبور من الثانوي إلى العالي، وكذا حجم الإكراهات التي تواجه الطلبة في مسارهم الجامعي مما يعيق تكيف مع متطلبات الوسط الجامعي، وتزايد مؤشرات الهدر الجامعي، إلى جانب صعوبات الاندماج المهني وتدبير الانتقال إلى سوق الشغل لخريجي المؤسسات الجامعية. تعكس هذه الوضعية حاجة المتعلم إلى تنمية كفاية التوجيه مدى الحياة. غير أن الوقوف عند مدى نجاح المدرسة في هذا المسعى يقتضي التوفر على أدوات موضوعية للقياس، من شأنها مساعدة الفاعلين التربويين والباحثين في الكشف عن درجة استعداد المتعلمين لمواجهة القضايا المتعلقة بتوجيههم حالا واستقبالا.

وعلى هذا الأساس، تطرح هذه الدراسة الأسئلة التالية:

- ما المقصود بمفهوم كفاية التوجيه مدى الحياة؟ وما هي أبعاده ومكوناته؟
- هل تتوفر لمقياس كفاية التوجيه مدى الحياة مؤشرات صدق وثبات تتوافق مع خصائص المقياس الجيد؟
- ما هي مكونات البنية العاملية لمقياس كفاية التوجيه مدى الحياة؟
- هل يتحصل النموذج البنائي لمفهوم كفاية التوجيه مدى الحياة على مؤشرات مطابقةجيدة؟

وارتباطا مع أسئلة الدراسة، ومع هدفها العام المتمثل في بناء مقياس لكفاية التوجيه مدى الحياة واستخراج بنيته العاملية وخصائصه السيكومترية، ثم اختبار مدى مطابقة نموذجه مع البيانات الميدانية، وذلك حتى يمكن استخدامه من قبل المختصين في مجال التوجيه المدرسي والمهني، فإن أهدافها الفرعية تتمثل فيما يلي:

- إبراز مفهوم كفاية التوجيه مدى الحياة وأبعاده انطلاقا من بعض المرجعيات النظرية والتربوية.
- بناء مقياسكفاية التوجيه مدى الحياة وفق الضوابط المنهجية المناسبة.

- توفير أداة عمل لمساعدة المتدخلين في الشأن التربوي على حسن توجيه أنشطتهم وتدخلاتهم التربوية لإنماء كفاية التوجيه مدى الحياة لدى المتعلمين.

وعلاقة بهذه الأهداف، تبرز أهمية هذه الدراسة من خلال الإضافة العلمية والعملية التي تسعى إلى تحقيقها، سواء على مستوى اهتمامها بمفهوم محوري في مجال التوجيه مدى الحياة، أو على مستوى تطلعها لبلورة نموذج لكفاية التوجيه مدى الحياة يكون بمثابة إطار مرجعي موجه لعمل الفاعلين المتدخلين في مجال التوجيه المدرسي والمهني، وأخيرا على مستوى سعيها لإبراز الطابع التطبيقي للتوجيه المدرسي والمهني من خلال إمكانية توظيف الأداة في مجالي التوجيه المدرسي والمهني والبحث التربوي.

أولا: الإطار النظري:

- مفهوم كفاية التوجيه مدى الحياة:

انطلقت أولى خدمات التوجيه خلال مطلع القرن العشرين في أمريكا الشمالية استجابة لضغط الوضع الاقتصادي والاجتماعي،واتخذت بالأساس طابعا مهنيا غايته مساعدة الأفراد في تدبير علاقاتهم بمجال العمل من خلال تحقيق أقصى درجات التطابق بين أنماط شخصياتهم وأنواع المهن التي تناسبهم (Soidet, et al., 2020: 25). غير أن الحاجة لمواجهة المشاكل الناتجة عن دمقرطة الولوج للمدرسة خلال منتصف القرن العشرين، خاصة تدبير تدفقات المتعلمين واختياراتهم بين التعليم العام والتكوينات المهنية والتقنية (كيشار وهيتو، 2009: 28)، قد جعلت للتوجيه امتدادات مدرسية، وصارت غايته مساعدة المتعلم على تحقيق التكيف والاستمرار في دراسته. أما الواقع الاقتصادي والاجتماعي والمهني الحالي، فقد منح لخدمات التوجيه امتدادا على طول المسار الحياتي للفرد،وانفتاحا على فئات متعددة ومتنوعة من خارج السياق المدرسي، حيث "يريد التوجيه في القرن الحادي والعشرين التركيز على الفرد وجعله قادرا على اختيار تكوينه ومهنته بشكل مستقل ومدروس. كما أنه يريد أن يمنح للجميع الفرصة لإعادة توجيه أنفسهم وفق منظور تنموي طول الحياة" (Damien Canzittu, 2019: 139).

ينبني التوجيه مدى الحياة على عدة مبادئ (OPOCE, 2005: 13) من بينها أساسا العمل من أجل إقدار الأفراد على اتخاذ قراراتهم بأنفسهم، وذلك من خلال إكسابهم الكفايات التي تمكنهم من تخطيط وتدبير مساراتهم الدراسية والمهنية وفترات الانتقال التي تعرفها هذه المسارات. يستحضر هذا التوجه توصيات تقرير منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OCDE, 2004 : 7) الذي اعتبر أن "الرهانات المستقبلية تتمثل في تغيير اتجاه خدمات التوجيه لكي تركز على تنمية كفايات تدبير المسارات المهنية وليس فقط توفير المعلومات واتخاذ القرارات الفورية"، يجعل أدوار التوجيه مدى الحياة تتجاوز مساعدة الأشخاص على اتخاذ قرارات فورية،بل تعليمهم كيفية إدارة مسار حياتهم المهنية (Riverin-Simard, 2004)، وهو ما يتجاوز البعد الإجرائي لخدمات التوجيه نحو بعد أكثر اتساعا يتغيى مساعدة الأفراد على

تعلم تدبير المسارات المهنية طوال الحياة، وتصير كفاية التوجيه مدى الحياة كفاية للتدبير الذاتي للمسار الدراسي والمهني (Self Career Management).

ورغم أن الإرهاصات الأولى لمفهوم كفاية التوجيه مدى الحياة تعود إلى مفهوم النضج المهني الذي طورته نظرية النمو المهني للتوجيه المدرسي والمهني خلال خمسينيات القرن العشرين، فإن الأعمال الحديثة لمجموعة من الباحثين (Savickas et al., 2010; Sovet, Annovazzi, Ginevra, Kaliris & Lodi, 2018) قد منحت نفسا جديدا للموضوع حينما اعتبرت كفاية التوجيه مدى الحياة موردا حاسما يواكب الأفراد في بناء مساراتهم المهنية أساسا، وفي التعامل مع مختلف تحولات الحياة المهنية بشكل خاص. إن هذه النظرة المتجددة للمفهوم تعكس تنامي الحاجة إليه وبالتالي طابعه الوظيفي، فإذا كانت الكفاية هي مجموعة قدرات تتمتع بئتها في المدرسة وتوظيفها خارج أسوارها في مجابهة مشكلات وحلها (بيرنو، 2004)، فإن تدبير وضعيات بناء المسار الدراسي والمهني للمتعلم لا تخرج عن هذه القاعدة، وتستلزم بالتالي إعمال كفاية التوجيه مدى الحياة، باعتبارها كفاية مستعرضة، يمكنها المساهمة في تقديم إجابات في هذا الإطار.

وهكذا، بدأت كفاية التوجيه مدى الحياة تثبت نفسها تدريجيا كدعامة أساسية في سياسات التوجيه مدى الحياة بهدف الاستجابة لرهان "تركيز خدمات التوجيه على إنماء كفايات تدبير المسار وليس فقط إعطاء المعلومات واتخاذ القرار الآنية"(OCDE, 2004)، حيث أكد البرلمان الأوروبي (2006) علىالحاجةلتطويرالمهاراتالأساسيةفيالتوجيهلتعزيزالتنميةالشخصيةوالمهنيةللأفرادوتمكينهماندماجهمالاجتماعي، قبل أن يؤكد مجلس الاتحاد الأوروبي في قراره بتاريخ 21 نونبر 2008 على أن كفاية التوجيه مدى الحياة "تعد حاسمة في منح المواطنين الوسائل الكفيلة بجعلهم فاعلين في بناء مسارهم الدراسي، والتكويني، وفي اندماجهم، وفي تدبير حياتهم المهنية".

كخلاصة، يعتبر الباحث إن كفاية التوجيه مدى الحياة تتجسد من خلال قدرة الفرد على التعبئة الناجعة لأنواع مختلفة من الموارد النفسية والشخصية والمهارات المعرفية والمنهجية والاجتماعية بشكل خلاق ومبدع قصد حل مشاكل ووضعيات تتعلق باتخاذ القرار وتدبير المسار سواء في المجال الدراسي أو المهني بل وفي باقي المجالات الحياتية ذات الأهمية بالنسبة للفرد بشكل مستقل داخل سياق دينامي.

- أبعاد كفاية التوجيه مدى الحياة:

تستلزم محاولة بناء مقياس كفاية التوجيه مدى الحياة تحديدا مسبقا لأبعادها ومكوناتها وتبويبها في إطار مرجعي يكون موجها لبناء وهيكلة الأنشطة والتدخلات المرتبطة بالتوجيه المدرسي والمهني داخل الفضاء المدرسي، ويوفر لغة مشتركة للممارسين والمتدخلين في المجال، ويكون أداة ناجعة للتواصل مع المستفيدين من خدمات التوجيه(Schiersmann, 2012، أورده: ZKPRK, 2019: 6). لذلك، تنطلق الدراسة الحالية في بلورتها لأبعاد كفاية التوجيه مدى الحياة من دراسات ميدانية (; Dulu, 2014

(Patillon, 2014 ; Michaud, 2003)، ومن تجارب بعض الأنظمة التربوية الغربية بشكل خاص في أجرأة هذا المفهوم (ZKPRK, 2019).

على مستوى الدراسات النظرية والميدانية، تبرز دراسة دولو (Dulu, 2014) الذي بلور نموذج الكفاية التوجيه مدى الحياة مكونا من ثلاثة محاور متفاعلة هي: المحور الشخصي، ويشمل الفعالية الذاتية، القدرات، التجارب ثم تقدير الذات؛ ومحور السيرورة، ويشمل قلق اتخاذ القرار، التخطيط ثم الاستكشاف؛ وأخيرا محور وضعياتي ويشمل الاستقلالية، ثم معرفة عالم الشغل والمهن. أما ميشو (Bangali, 2021 :29)، فقد درست كفاية التوجيه في سياق المواكبة،واعتبرت أن تنمية الكفاية يتم من خلال نقل التعلمات، وخلصت إلى مجموعة من العناصر المكونة لهذه الكفاية، ومنها استكشاف وفهم دينامية موارد وحدود الذات والوسط، وتبني سلوكات منسجمة معها، وتنمية صيغ جديدة لضبط موارده الشخصية والبيئية، ووعي الفرد بهشاشته الحالية، وبحاجاته في مجال النمو المهني، ثم أخذ موقع القيم والرغبات والميول والرهانات في الاختيارات المهنية والشخصية بعين الاعتبار، وأخيرا أهمية المرور إلى الفعل من أجل تنفيذ مشروعه. (Bangali, 2021 :36).

وعلى مستوى بعض التجارب التربوية، فنجد أن المرصد الوطني للإعلام حول الدراسات والمهن بفرنسا قد اعتبر أن كفايات التوجيه تغطي مجمل الكفايات الضرورية لتمكين الأفراد من "تجميع وتحليل وتركيب وتنظيم المعلومات حول التكوينات والمهن، كما تغطي أيضا قدرة الفرد على معرفة ذاته من أجل اتخاذ أفضل القرارات التي ستمكنه من التعامل مع فترات الانتقال والعبور الملازمة لكل مسار شخصي ومهني"(ONISEP, 2016). كما بلورت أستراليا سنة 2010 إطارا مرجعيا مكونا من 11 كفاية فرعية يمكن اعتباره نموذجا على المستوى الدولي (ZKPRK, 2019). تنتظم هذه الكفايات الفرعية في ثلاث مجموعات هي: الكفايات الشخصية: وتضم بناء صورة إيجابية عن الذات والمحافظة عليها، ثم التفاعل بشكل إيجابي وفعال مع الآخرين، وأخيرا القدرة على التغير والتطور والتفتح طيلة الحياة. وتضم المجموعة الثانية الكفايات المتعلقة بالتكوين واكتشاف عالم العمل، وتتضمن الانخراط والمشاركة في تعلم مدى الحياة ييسر تحقيق الأهداف المهنية، والتحديد والاستعمال الفعال للمعلومة المهنية، ثم فهم العلاقة بين العمل والمجتمع والاقتصاد. أما المجموعة الثالثة فتضم كفايات بناء المسار المهني، وتشمل خلق الشغل والمحافظة عليه، واتخاذ قرارات تساهم في تطوير المسار المهني، والمحافظة على التوازن بين العمل والحياة الشخصية، وفهم الطبيعة المتغيرة للعمل والحياة الشخصية، ثم فهم وتدبير سيرورات بناء المسار المهني.

وعلى الصعيد المغربي، فالملاحظ أنه رغم توظيف مفهوم الكفاية في مختلف الوثائق التربوية بحكم الاختيار البيداغوجي المعتمد في المدرسة المغربية منذ اعتماد الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ورغم التصريح باعتماد مقاربة تربوية في مجال التوجيه المدرسي والمهني منذ مطلع الألفية الجديدة بموجب المادة 99 من الميثاق الوطني للتربية والتكوين، فإن مفهوم الكفاية لم يرد مقترنا بمفهوم التوجيه إلا بعد صدور

القرار الوزاري رقم 062.19 (و.ت. و، 2019) بشأن التوجيه المدرسي والمهني والجامعي، كما ربطت وثيقة "دمج مكون التوجيه المدرسي والمهني في مشروع المؤسسة" (فبراير 2022: 18-19) بين انخراط المتعلم في سيرورة مشروعه الشخصي وتوفره على رأسمال كفايتي ومهاري يمكنه من "التفاعل المنهجي والمنظم مع محيطه المتغير، ومن استشراف مستقبله الدراسي والمهني والحياتي في ظل هذا التغير". يرتكز هذا الرأسمال الكفاياتي على أربعة مجالات للكفايات والمهارات الأساسية هي:مجال كفايات منهجية التعلم، ومجال كفايات منهجية الاستعلام، ومجال كفايات معرفة الذات والتموقع في المحيط، ثم مجال كفايات الإسقاط في المستقبل.

وكخلاصة، يرى الباحث أن ما يمكن اعتباره أبعادا لكفاية التوجيه مدى الحياة وشبكة المفاهيم المرتبطة بها كما تم استنتاجها سواء من خلال الدراسات التي تم الاطلاع عليها، أو من خلال التجارب التربوية الوطنية والأجنبية، أو كذلك من خلال تقارير بعض المنظمات الدولية المهتمة بقضايا التربية والتكوين، يمكن أن تشكل منطلقا لإعداد صنافة للقدرات والمهارات التي يمكن أن تندرج في إطار كفاية التوجيه مدى الحياة.

ثانيا: الإطار المنهجي:

- خطوات بناء أداة الدراسة:

- **المرحلة الأولى: جرد لائحة المهارات والموارد ذات العلاقة بكفاية التوجيه مدى الحياة:**

استنادا إلى التعريف التركيبي لكفاية التوجيه مدى الحياة المقدم أعلاه، وانطلاقا من خلاصات الأبحاث والتجارب والوثائق التربوية التي تم الاطلاع عليها، وكذا بعض الدراسات والتقارير ذات العلاقة المباشرة أو غير المباشرة بمجال التوجيه المدرسي والمهني (تقارير حول المهارات الحياتية، مهارات القرن الواحد والعشرين، المدرسة الموجهة...)، وضع الباحث لائحة مكونة من 20 مفهوما يرى أن لها علاقة بكفاية التوجيه مدى الحياة:

جدول رقم 1: لائحة المفاهيم التي يمكن ربطها بكفاية التوجيه مدى الحياة

لائحة المفاهيم				
حل المشكلات	الاستقلالية	التفكير الإبداعي	معرفة الذات	الأمل في المستقبل
معالجة المعرفة	الفعالية الذاتية	التفكير النقدي	الحافزية المهنية	المرونة
التواصل	الاستكشاف	الذكاء الوجداني	التخطيط	التكيف المهني
التعاون	تدبير العبور	اتخاذ القرار	القابلية للتشغيل	المسؤولية

- **المرحلة الثانية: إخضاع لائحة المفاهيم المقترحة للتحكيم:**

بناء على مخرجات التمرين التوثيقي أعلاه، تم بناء استمارة الكترونية موجهة لمجموعة من خبراء التربية والتكوين ينتمون إلى أطر التوجيه التربوي مفتشين ومستشارين، وأساتذة للتعليم الثانوي وللتعليم العالي، وذلك بغرض الكشف عن مدى اتفاقهم من عدمه بشأن إمكانية إدراج كل مفهوم أو مهارة أو مورد من اللائحة المحددة ضمن مكونات كفاية التوجيه مدى الحياة، وجاءت نتائج هذا التمرين المنهجي كالتالي:

جدول رقم 2: ترتيب المفاهيم ذات العلاقة بكفاية التوجيه مدى الحياة حسب المحكمين

المفهوم	م. ح.	ا. م.	مجموع	المفهوم	م. ح.	ا. م.	مجموع
حل المشكلات	,94	,246	30	التفكير الإبداعي	,75	,440	24
معالجة المعرفة	,88	,336	28	التفكير النقدي	,75	,440	24
الفعالية الذاتية	,88	,336	28	الذكاء الوجداني	,75	,440	24
الحافزية المهنية	,88	,336	28	التواصل	,75	,440	24
الاستقلالية	,88	,336	28	المسؤولية	,75	,440	24
الاستكشاف	,88	,336	28	التعاون	,63	,492	20
التخطيط	,88	,336	28	المرونة	,63	,492	20
الأمل في المستقبل	,88	,336	28	التكيف المهني	,63	,492	20
تدبير العبور	,88	,336	28	اتخاذ القرار	,63	,492	20
معرفة الذات	,81	,397	26	القابلية للتشغيل	,44	,504	14
م. ح: متوسط حسابي؛ ا.م: انحراف معياري							

بناء على معطيات الجدول أعلاه، وأمام الاتفاق شبه التام الحاصل بين المحكمين في شأن إدراج جميع المفاهيم المقترحة ضمن كفاية التوجيه مدى الحياة، بحيث أن آخر مفهوم (القابلية للتشغيل) حظي بموافقة 14 محكم من أصل 32، ومع الصعوبات التي يطرحها التوظيف العملي لجميع هذه المفاهيم من أجل منح مفهوم كفاية التوجيه مدى الحياة طابعا إجرائيا، فقد تم تحديد سقف فيما يمكن اعتباره اتفاقا تاما بين المحكمين، حيث تم اعتماد المفاهيم التي وافق عليها 28 من أصل 30 محكم، علما أن المفاهيم المستثناة من التحليل يمكن على المستويين النظري والعملي إدماجها ضمن المفاهيم التي وقع عليها الاتفاق.

- **المرحلة الثالثة: تجميع بنود وعبارات المقياس التركيبي لكفاية التوجيه مدى الحياة:**

بعد استكمال الخطوات المنهجية المتعلقة بتحديد لائحة المهارات والموارد المكونة لكفاية التوجيه مدى الحياة، ومن أجل بناء مقياس تركيبي لهذه الكفاية من خلال أبعادها الفرعية ومكوناتها التي حظيت بإجماع المحكمين، عمل الباحث على استثمار وتوظيف العبارات والبنود الواردة في مجموعة من المقاييس بعد مراجعتها لغويا وتدقيق خصائصها السيكومترية. وفي هذا الإطار، تم استثمار بنود كل من مقياس التفكير ما وراء المعرفي عند الراشدين والمراهقين الذي طوره الأردنيان الجراح وعبيدات (2011، ص 151)، والصيغة العربية لمقياس حل المشكلات التي طورها نزيه حمدي (1997، ص 34-89)، ثم الصيغة الفرنسية لمقياس الشعور بالفعالية في القرارات المرتبطة بالمسار المهني (Gaudron, 2013)، واستبيان الحافزية المهنية (Gingras & Chagnon, 1997)،ومقياس الاستقلالية (Auzoult, 2010)، وقائمة بناءالمسار المهني للمتعلم (Student Career Construction Inventory) (Savickas et al., 2018: 138–152)، ومقياس مهارة التخطيط المستخرج من (Questionnaire ECO-SUP) (Dulu, 2014)، ومقياس سمة الأمل (Snyder et al., 1991)، ثم قائمةالعبورالمهني (Career Transition Inventory) (Heppner et al., 2008).

- الصورة الأولية لمقياس كفاية التوجيه مدى الحياة:

بعد تحديد مفهوم كفاية التوجيه مدى الحياة، والضبط الأولي لأبعاده ومكوناته، وتوظيف بنود وعبارات مجموعة من المقاييس التي تم انتاجها لقياس كل مهارة أو مورد من المهارات المكونة لكفاية التوجيه، وضع الباحث صورة أولية لمقياس كفاية التوجيه مدى الحياة اشتملت في البداية على60 عبارة، قبل أن تتم مراجعتها من قبل المحكمين بحثا عن الصدق الظاهري، حيث تم سحب العبارات التي تبدو على أنها مكررة بحكم تقاطع أهداف بعض المقاييس، ليستقر الأمر على صيغة من 40 بندا. وتم توحيد منهجية الإجابة على البنود باعتمادتدريج خماسي للبدائل (غير موافق تماما، غير موافق قليلا، محايد، موافق، موافقتماما) حسب سلم ليكرت الذي يعتمد عرض البنود على المستجوبين ويطلب منهم اختيار أحد بدائل الإجابة. أما بالنسبة للتصحيح، فقد أعطيت لبدائل المقياس درجات متدرجة من 1 (غير موافق تماما) إلى 5 (موافقتماما).إضافة إلى الفقرات، تضمن المقياس مقدمة استهلالية تم خلالها تقديم الموضوع بشكل مركز، وتقديم طريقة الإجابة على فقرات المقياس، مع الإشارة إلى حرص الباحث على سرية الأجوبة وتوظيفها لأغراض علمية بحتة.

- مجتمع وعينة الدراسة:

يتمثل مجتمع البحث الحالي في الطلبة الجدد بالفصل الأول بالمؤسسات التابعة لجامعة السلطان مولاي سليمان ببني ملال برسم الموسم الجامعي 2021-2022، على أساس تنوع شعب ومسالك انتماءهم، وطبيعة مؤسساتهم (استقطاب مفتوح أو محدود)، ونوعية شهاداتهم قيد التحضير (أساسية أو مهنية).

وقد تم تمرير الصورة الأولية للمقياس على عينة البحث المكونة من 320 طالبا وطالبة، 118 منهم ذكور و202 إناث.

- أدوات وأساليب المعالجة الإحصائية للمعطيات:

بعد جمع الاستمارات وتفريغ البيانات، تمت المعالجة الإحصائية باستعمال برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) بغاية استخراج الخصائص السيكومترية للمقياس، وإجراء التحليل العاملي الاستكشافي لتحديد بنيته العاملية. وتم توظيف برنامج (AMOS)لاختبار النموذج النظري لمفهوم كفاية التوجيه مدى الحياة من خلال التحليل العاملي التوكيدي، وذلك قصد التحقق من مدى مطابقته للبيانات.

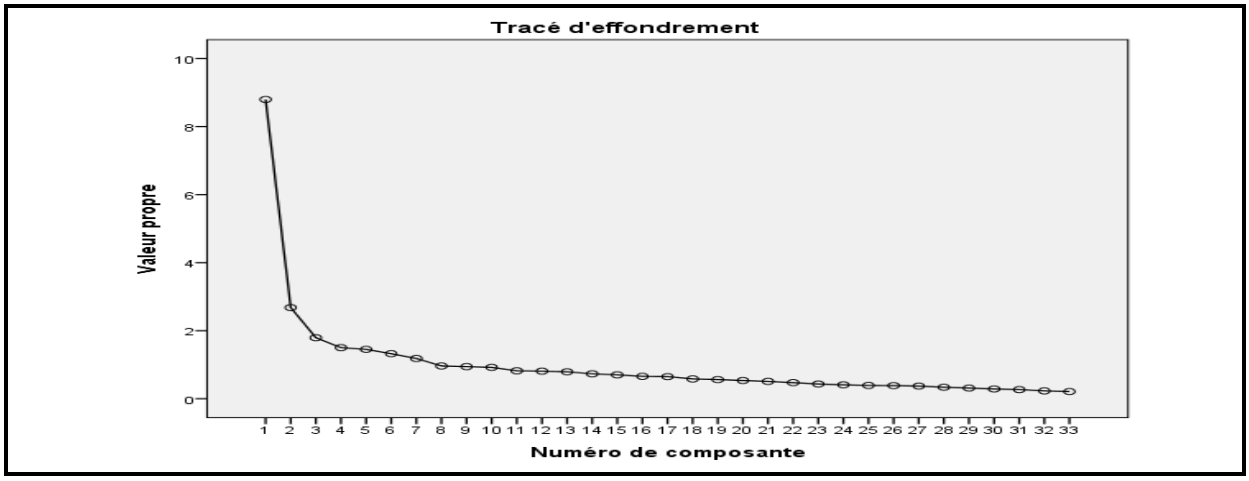
ثالثا: نتائج الدراسة:

- الدراسة الاستكشافية لمقياس كفاية التوجيه مدى الحياة:

يقتضي بناء مقياس كفاية التوجيه مدى الحياة إخضاع صورته الأولية لتحليل عاملي استكشافي قصد ضبط العلاقات القائمة بين المتغيرات واختزالها في عدد أقل من العوامل التي يمكن أن تفسرها (حسن عزت، 2011: 455). تم ذلك بعد وقوف الباحث عند توفر شروط إجراء هذا للنوع من التحليل العاملي، حيث استنتج الباحث من خلالالاطلاع على المعطيات الإحصائية المستخرجة باعتماد برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) أن قيمة مؤشر (KMO) للكشف عن كفاية حجم العينة محدد في 0.879، وهي قيمة تزيد عن الحد الأدنى المقبول لاستخدام أسلوب التحليل العاملي، كما أنها دالة إحصائيا. كما جاءت قيمة مستوى الدلالة (sig) لاختبار Bartlettأقل من 0.05، وهو ما يؤكد كذلك على وجود علاقة دالة إحصائيا، وعلى أن مصفوفة الارتباطات ليست مصفوفة الوحدة، بل تتوفر على الحد الأدنى من العلاقات مما يسمح بإجراء التحليل العاملي. أما قيم مصفوفة معاملات الارتباط بين استجابات أفراد العينة لفقرات المقياس، فقد جاءت خالية من الارتباطات التامة، حيث تم التأكد من ذلك من خلال الكشف عن قيمة محدد المصفوفة والتي بلغت 2.202 وهي تزيد عن الحد الأدنى المقبول (0.001)، غير أنها تضمنت بعض الفقرات التي جاءت قيم الارتباط الخاصة بها أقل من الحد الأدنى المطلوب (0.30)، وهو ما حدا بالباحث إلى حذفها.

كما تم استخراج منحدر التمثيل البياني للجذور الكامنة لبيانات درجات الأفراد على مقياس كفاية التوجيه مدى الحياة، حيث يبرز الشكل أدناه أن التحليل العاملي الاستكشافي للمقياس قد مكن من استخلاص سبعة عوامل، مع الإشارة إلى أنه إذا كان حجم العينة 200 أو أكثر فإن طريقة المنحدر تعتبر دقيقة، أي أن عدد العوامل المستخرجة تتسم بالاستقرار (تيغزة، 2012: 94):

شكل رقم 1: التمثيل البياني للجذور الكامنة لبيانات درجات الأفراد على مقياس كفاية التوجيه مدى الحياة



بشكل عام يحدد المنحنى العدد الأقصى من العوامل التي يمكن استخلاصها، وذلك من خلال الإبقاء على العوامل التي تظهر في الجزء شديد الانحدار قبل أن يبدأ المنحنى في الاعتدال، أي قبل أن يبدأ التباين الخاص في السيطرة على التباين العام، وهذا المعيار كثيرا ما يعطي نتائج دقيقة أكثر من استخدام قيمة الجذر الكامن التي تزيد على الواحد (أبو علام، 2009: 398). ويبين الشكل أعلاه أن الجذور الكامنة ذات الانحدار الشديد تكون في المجال (1-7) للعوامل، بعدها تميل بقية القيم إلى الانحدار الأفقي حيث يظهر منحنى المنحدر تباطؤا بل انبساطا بعد العامل السابع، مما يجعل باقي العوامل (ما بعد 7) مستبعدة من النتائج.

كما تم فحص قيم الشيوع أو الاشتراكيات، وتبين أن جميع القيم المستخلصة تفوق 0.4، بمعنى أن جميع البنود مرتبطة بالأبعاد التي تنتمي إليها بنسبة تساوي أو تفوق 40%، وهذا يدل على أن هذه البنود ممثلة بشكل جيد، وتأثيرها على المجالات مرتفع، ويعني كذلك أن العوامل المستخلصة تفسر ما يكفي من التباين.

يوضح الجدول أدناه مصفوفة العوامل الدالة إحصائيا وتشعباتها بعد إنجاز التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الرئيسية وبطريقة التدوير المتعامد (Varimax):

جدول رقم 3: مصفوفة العوامل المستخرجة من التحليل العاملي الاستكشافي لاستجابات أفراد العينة على فقرات مقياس كفاية التوجيه مدى الحياة

رقم	نص الفقرة	تشبع الفقرة على العامل						
		1	2	3	4	5	6	7
1	رغم أن مخاطر الانتقال عالية لكنني على استعداد لاغتنام الفرصة	,774						
2	رغم المخاطر، أعتقد أن هناك أملا في تدبير انتقالي الدراسي والمهني بشكل جيد	,685						
3	أعتقد أن جهودي وإبداعي وتحفيزي ستقودني إلى مهنة ملائمة	,735						

	لي							
4	قد يقول البعض أن الانتقال الدراسي والمهني مغامرة، لكن المخاطرة لا تزعجني	,717						
5	رغم عدم وضوح الانتقال الدراسي والمهني الذي ينتظرني، أعتقد أنني سأدبره بنجاح	,794						
6	أعتقد أنني مستعد للمخاطرة بالأمان الذي أملكه الآن للحصول على الأفضل	,791						
7	يرى الأشخاص الذين أحترمهم أنه يمكنني تدبير انتقالي نحو عالم الشغل بنجاح	,680						
8	أرى أنني قادر على اختيار مسار دراسي أو مهني من بين المسارات التي أرغب فيها		,697					
9	يمكنني اتخاذقراربشأن مستقبلي الدراسي أو المهني دون شعور بالقلقبشأنماإذاكانهذا القرار جيداأو سيئا		,484					
10	أمتلك القدرة على اختيارمسار دراسي ينسجم مع اهتماماتي		,722					
11	أمتلك القدرة علىوضعجدولزمني لأهدافيللسنواتالخمسالقادمة		,562					
12	أعتبر أنني قادر على تحديدالإجراءاتالتيعلي اتخاذهاللنجاحفيالمسار الذياخترته		,623					
13	أرى أنه بإمكاني إعداد سيرة ذاتية (cv) جيدة			,539				
14	أمتلك القدرة على تحديدأصناف المهنيين والمؤسساتالمهنيةالتي اخترتها			,476				
15	أمتلك القدرة على اجتيازمقابلةعملبنجاح			,407				
16	دائما ما أنهي عملي حتى ولو كان لدي شيء أكثر تسلية			,610				
17	دائما ما أنهي أي عمل بدأته			,729				
18	أنهي عملي الأهم دائمًا حتى لو قضيت وقتاكثيرا في أمور أخرى			,632				
19	أمتلك القدرة على تنفيذ مشاريعي المهنية			,526				
20	أقوم باستمرار بقراءات حول المهن				,764			
21	أجري أبحاثا حول المهنالتيأرى أنها تناسبني				,765			
22	أرى أنني قادر على تحديدالتكوين المناسب للمهن التيتهمني				,581			
23	أسعى بكل همة لتحقيق أهدافي					,622		
24	أحسنت تجاربي السابقة إعدادي للمستقبل					,616		
25	أعتبر نفسي ناجحا جدا في حياتي					,704		
26	عادة ما أحقق الأهداف التي وضعتها لنفسي					,559		
27	أركز انتباهي على المعلومات القيمة والهامة						,739	
28	أمتلك هدفا محددا لكل استراتيجية استخدمها						,601	
29	أستخدمأسلوبامنظمافيمواجهةالمشكلات						,647	
30	أرى أنني قادر على تثمين قدراتي بشكل دقيق						,430	
31	أعتبر أنني قادر على اتخاذ قرارات بشأن مستقبلي المهني							,581

32	بدأت بالفعل في تدقيق اختياري المهني المستقبلي							,730
33	حددت بالفعل الخطوات اللازمة للوصول إلى هدفي المهني							,660

يبرز الجدول أن التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس كفاية التوجيه مدى الحياة قد احتفظ بما مجموعه 33 فقرة، وأظهر سبعة عوامل متمايزة، كما ساهمت عملية التدوير بطريقة التدوير المتعامد (Varimax) في إعادة توزيع التباين بشكل متوازن بين العوامل، وجاءت نسبه كما يلي:

جدول رقم 4: التباين الكلي المفسر لمقياس كفاية التوجيه مدى الحياة بعد التدوير المتعامد

العوامل	1	2	3	4	5	6	7
الجذر الكامن	4,651	3,058	2,761	2,222	2,090	2,089	1,855
نسبة التباين المفسر	14,095	9,266	8,368	6,733	6,334	6,329	5,621
نسبة التفسير التراكمية	14,095	23,361	31,729	38,462	44,796	51,125	56,746

فسرت العوامل السبعة التي أفرزها التحليل العاملي الاستكشافي56.746% من التباين، وتتحدد كالتالي:

- **العامل الأول:** تشبعت عليه 7 فقرات، وتراوحت قيم التشبع ما بين 0.680 و0.794. فسر هذا العامل 14,095% من حجم التباين الكلي، وبلغت قيمته المميزة (4,651). من خلال فحص عبارات هذا العامل نجد أنها تتطابق كليا مع العبارات المأخوذة من قائمة العبور المهني (Career Transition Inventory) التي طورها (Heppner et al., 2008). وبذلك يمكن تسمية هذا العامل: **مهارة تدبير العبور**.
- **العامل الثاني:** تشبعت عليه 5 فقرات، وتراوحت قيم التشبع ما بين 0.484 و0.722. فسر هذا العامل 9,266% من حجم التباين الكلي، وبلغت قيمته المميزة (3.058). تتشكل عبارات هذا العامل من البنود الواردة في "مقياس الشعور بالفعالية في القرارات المرتبطة بالمسار المهني" الذي وضعه (Taylor et Betz) وكيفه للسياق الفرنسي (Goudron, 2013). وبذلك يمكن تسمية هذا العامل: **الفعالية الذاتية**.
- **العامل الثالث:** تشبعت عليه 7 فقرات، وتراوحت قيم التشبع ما بين 0.407 و0.729. فسر هذا العامل 8,368% من حجم التباين الكلي، وبلغت قيمته المميزة (2,761). تنتمي أغلب عبارات العامل للمقياس الذي وضعه (Auzoult, 2010) لقياس الاستقلالية لدى المتعلمين في السياق المدرسي الفرنسي. وبذلك يمكن تسمية هذا العامل: **الاستقلالية**.
- **العامل الرابع:** تشبعت عليه 3 فقرات، وتراوحت قيم التشبع ما بين 0.581 و0.765. فسر هذا العامل 6,733% من حجم التباين الكلي، وبلغت قيمته المميزة (2,222). تنتمي أغلب العبارات التي يحتويها هذا العامل للمقياس المخصص للاستكشاف المهني من "قائمة بناءالمسار المهني للمتعلم" (Student Career

(Construction Inventory) التي وضعها (Savickas et al., 2018: 138–152)، وبذلك يمكن تسمية هذا العامل: **مهارة الاستكشاف**.

- **العامل الخامس:** تشبعت عليه 4 فقرات، وتراوحت قيم التشبع ما بين 0.559 و0.704. فسر هذا العامل 6,334% من حجم التباين الكلي، وبلغت قيمته المميزة (2.090). تنتمي جميع العبارات التي يحتويها هذا البعد لمقياس الأمل في المستقبل الذي صممه (Snyder et al.) لقياس مدى وجود أفكار مرتبطة بالتوجه نحو الهدف لدى فرد ما. وبذلك يمكن تسمية هذا العامل: **الأمل**.
- **العامل السادس:** تشبعت عليه 4 فقرات، وتراوحت قيم التشبع ما بين 0.430 و0.739. وقد فسر هذا العامل 6,329% من التباين الكلي المفسر بواسطة المقياس، وبلغت قيمته المميزة (2.089). ومن خلال فحص العبارات التي يحتويها المقياس نجد أنها تتعلق بجوانب ذاتية للفرد ذات بعد معرفي بالأساس. وبذلك يمكن تسمية هذا العامل: **معرفة الذات**.
- **العامل السابع:** تشبعت عليه 3 فقرات، وتراوحت قيم التشبع ما بين 0.581 و0.730. وقد فسر هذا العامل 5,621% من التباين الكلي المفسر بواسطة المقياس، وبلغت قيمته المميزة (1.855). ومن خلال فحص العبارات المتضمنة في هذا البعد نلاحظ أن اثنتين من أصل الثلاث تنتمي لمقياس مهارة التخطيط الواردة ضمن الأداة التي وضعها (Dulu, 2014) تحت مسمى (Questionnaire ECO-SUP) لقياس مجموعة من كفايات التوجيه نحو التعليم العالي. وبذلك يمكن تسمية هذا العامل: **مهارة التخطيط**.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

بعد تحديد وتسمية أبعاد مقياس كفاية التوجيه مدى الحياة كما تم استخراجها بواسطة التحليل العاملي الاستكشافي، تم احتساب صدق تجانسه الداخلي عن طريق معامل الارتباط بيرسون بين درجات الأفراد على بنود وعبارات المقياس وبين الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه كل فقرة، ومع المقياس ككل، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم 5: معاملات ارتباط بنود مقياس كفاية التوجيه مدى الحياة مع درجات الأبعاد والدرجة الكلية

الأبعاد	البنود	معامل الارتباط مع	
		البعد	الدرجة الكلية
تدبير العبور	رغم أن مخاطر الانتقال عالية لكنني على استعداد لاغتنام الفرصة	,796**	,532**
	رغم المخاطر، أعتقد أن هناك أملا في تدبير انتقالي الدراسي والمهني بشكل جيد	,723**	,508**
	أعتقد أن جهودي وإبداعي وتحفيزي ستقودني إلى مهنة ملائمة لي	,805**	,625**

	قد يقول البعض أن الانتقال الدراسي والمهني مغامرة، لكن المخاطرة لا تزعجني	,769**	,539**
	رغم عدم وضوح الانتقال الدراسي والمهني الذي ينتظرني، أعتقد أنني سأدبره بنجاح	,830**	,553**
	أعتقد أنني مستعد للمخاطرة بالأمان الذي أملكه الآن للحصول على الأفضل	,799**	,499**
	يرى الأشخاص الذين أحترمهم أنه يمكنني تدبير انتقالي نحو عالم الشغل بنجاح	,749**	,560**
الفعالية الذاتية	أرى أنني قادر على اختيار مسار دراسي أو مهني من بين المسارات التي أرغب فيها	,703**	,467**
	يمكنني اتخاذ قرار بشأن مستقبلي الدراسي أو المهني دون شعور بالقلق بشأن ما إذا كان هذا القرار جيدا أو سيئا	,652**	,503**
	أمتلك القدرة على اختيار مسار دراسي ينسجم مع اهتماماتي	,743**	,501**
	أمتلك القدرة على وضع جدول زمني لأهدافي للسنوات الخمس القادمة	,747**	,565**
	أعتبر أنني قادر على تحديد الإجراءات التي علي اتخاذها للنجاح في المسار الذي اخترته	,712**	,521**
الاستقلالية	أرى أنه بإمكاني إعداد سيرة ذاتية (cv) جيدة	,598**	,441**
	أمتلك القدرة على تحديد أصناف المهنيين والمؤسسات المهنية التي اخترتها	,612**	,470**
	أمتلك القدرة على اجتياز مقابلة عمل بنجاح	,652**	,552**
	دائما ما أنهي عملي حتى ولو كان لدي شيء أكثر تسلية	,693**	,498**
	دائما ما أنهي أي عمل بدأته	,794**	,587**
	أنهي عملي الأهم دائمًا حتى لو قضيت وقتا كثيرا في أمور أخرى	,684**	,480**
	أمتلك القدرة على تنفيذ مشاريعي المهنية	,641**	,557**
الاستكشاف	أقوم باستمرار بقراءات حول المهن	,820**	,511**
	أجري أبحاثا حول المهن التي أرى أنها تناسبني	,823**	,502**
	أرى أنني قادر على تحديد التكوين المناسب للمهن التي تهمني	,698**	,467**
الأمل	أسعى بكل همة لتحقيق أهدافي	,662**	,435**
	أحسنت تجاربي السابقة إعدادي للمستقبل	,659**	,425**
	أعتبر نفسي ناجحا جدا في حياتي	,728**	,391**
	عادة ما أحقق الأهداف التي وضعتها لنفسي	,755**	,549**
معرفة الذات	أركز انتباهي على المعلومات القيمة والهامة	,671**	,386**
	أمتلك هدفا محددا لكل استراتيجية استخدمها	,722**	,468**
	أستخدم أسلوبا منظمافيمواجهةالمشكلات	,734**	,464**
	أرى أنني قادر على تثمين قدراتي بشكل دقيق	,662**	,529**
التخطيط	أعتبر أنني قادر على اتخاذ قرارات بشأن مستقبلي المهني	,595**	,405**
	بدأت بالفعل في تدقيق اختياري المهني المستقبلي	,820**	,502**
	حددت بالفعل الخطوات اللازمة للوصول إلى هدفي المهني	,840**	,611**

يلاحظ من خلال معطيات الجدول أن جميع قيم الارتباطات سواء بين بنود المقياس والبعد الذي تنتمي إليه أو مع درجته الكلية قد جاءت فوق 0.30 بل إن بعضها يقترب من 0.90 مما يعني أنها تتراوح بين

المتوسطة والجيدة، كما أنها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01، مما يدل على أن مقياس كفاية التوجيه مدى الحياة يتوفر على خاصية التجانس الداخلي، ويعني ذلك أنه يقيس فعلا ما وضع من أجله.

أما قيم معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد مقياس كفاية التوجيه مدى الحياة ودرجته الكلية لدى عينة الدراسة فقد تراوحت بين 0.631 كأدنى قيمة وتتعلق ببعد الاستكشاف، و0.763 كأعلى قيمة وتتعلق ببعد الاستقلالية، وقد جاءت كلها دالة عند مستوى الدلالة 0.01 كما يوضح الجدول أدناه، وهو ما يسمح للباحث بالقول إن المقياس يتوفر على شرط صدق البناء:

جدول رقم 6: معاملات ارتباط أبعاد مقياس كفاية التوجيه مدى الحياة مع درجته الكلية

الأبعاد	تدبير العبور	الفعالية الذاتية	الاستقلالية	الاستكشاف	الأمل	معرفة الذات	التخطيط
معامل الارتباط	,696**	,720**	,763**	,631**	,641**	,663**	,674**

وفيما يتعلق بمعاملات ثبات مقياس كفاية التوجيه مدى الحياة وأبعاده الفرعية، فقد تم احتسابها بطريقة ألفا كرونباخ، وجاءت قيمها كما يلي:

جدول رقم 7: قيم معاملات ثبات أبعاد مقياس كفاية التوجيه مدى الحياة ودرجته الكلية

الأبعاد	تدبير العبور	الفعالية الذاتية	الاستقلالية	الاستكشاف	الأمل	معرفة الذات	التخطيط	المقياس
ألفا كرونباخ	0.894	0.751	0.794	0.683	0.654	0.641	0.633	0.911

يبرز الجدول أن قيم معاملات ثبات جميع أبعاد مقياس كفاية التوجيه مدى الحياة ودرجته الكلية قد تراوحت بين 0.633 كأدنى معامل ثبات وتتعلق ببعد التخطيط، و0.911 كأعلى معامل وتتعلق بالدرجة الكلية للمقياس. وتدل هذه القيم على تمتع المقياس بدرجة ثبات مهمة.

وكخلاصة، يمكن القول إن مقياس كفاية التوجيه مدى الحياة يتمتع بمؤشرات صدق وثبات جيدة.

- دراسة توكيدية للبنية العاملية لمقياس كفاية التوجيه مدى الحياة:

بناء على مخرجات التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس كفاية التوجيه مدى الحياة، وبعد الاطمئنان للخصائص السيكومترية للمقياس، تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي للمقياس باستعمال منهجية النمذجة بالمعادلات البنائية، باعتبارها "جملة طرق أو استراتيجيات إحصائية متقدمة في تحليل البيانات بهدف اختبار صحة شبكة العلاقات بين المتغيرات (النماذج النظرية) التي يفترضها الباحث، جملة واحدة بدون الحاجة إلى تجزيء العلاقات المفترضة إلى أجزاء" (تيغزة، 2012: 115)، وذلك من أجل

اختبار استقرار البنية العاملية السباعية للمقياس باعتبارها تشكل نموذجا نظريا عامليا لكفاية التوجيه مدى الحياة.

بعد التأكد من استيفاء النموذج لشرط وفرة المعلومات التي تسمح باختباره، وذلك من خلال حساب عدد درجات الحرية المقدرة في النموذج العاملي التوكيدي لكفاية التوجيه مدى الحياة والذي جاء موجبا (DF=14)، تم استخراج المؤشرات الكفيلة بتحديد مدى مطابقة النموذج لبيانات العينة:

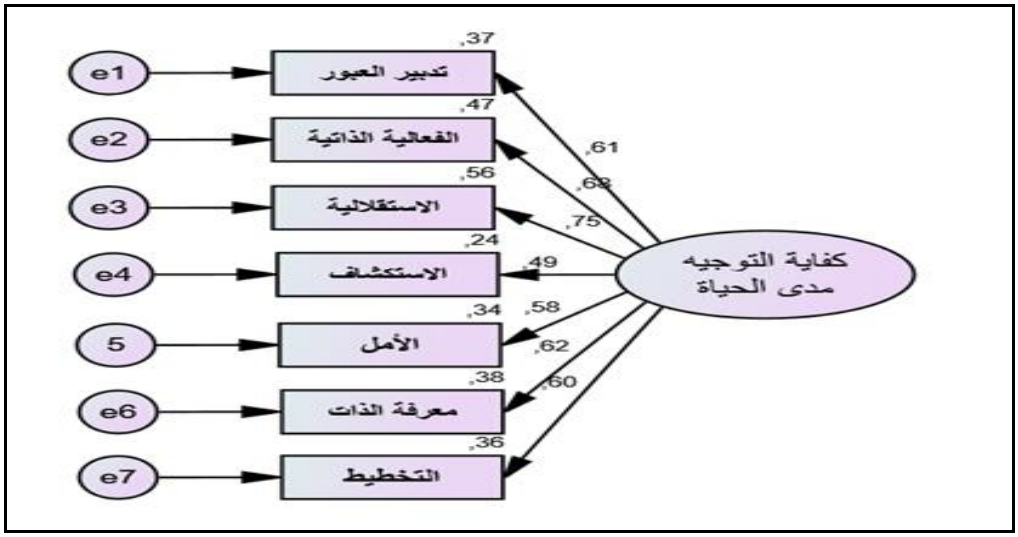
جدول رقم 8: مؤشرات جودة مطابقة النموذج العاملي التوكيدي لكفاية التوجيه مدى الحياة

مؤشر المطابقة	الرمز	درجة القطع	القيمة المحسوبة	المطابقة
نسبة درجة الحرية لمربع كاي	$\chi 2/ddl$	≤ 3	0.48	مطابقة جيدة
مؤشر حسن المطابقة	GFI	≥ 0.9	0.995	مطابقة جيدة
مؤشر حسن المطابقة المصحح	AGFI	≥ 0.9	0.991	مطابقة جيدة
مؤشر المطابقة المعياري	NFI	≥ 0.9	0.990	مطابقة جيدة
مؤشر المطابقة النسبي	RFI	≥ 0.9	0.985	مطابقة جيدة
متوسط جذر مربعات البواقي	RMR	≤ 0.08	0.027	مطابقة جيدة
متوسط جذر مربعات البواقي المعيارية	SRMR	≤ 0.10	0.059	مطابقة جيدة

من خلال استعراض قيم بعض مؤشرات المطابقة المطلقة، نلاحظ أن متوسط جذر مربعات البواقي المعيارية (SRMR) قد سجل ما قيمته (0.059) وهي أقل من (0.1) مما يدل على مطابقة جيدة. كما أن قيمة مؤشر حسن المطابقة (GFI) ومؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI) قد جاءت كلها أعلى من مستوى (0.90) الذي يدل على وجود مطابقة.أما قيمة مؤشر المطابقة المعياري (NFI) باعتباره أحد مؤشرات المطابقة المقارنة أو التزايدية، فقد جاءت أعلى من (0.9) بل تقترب من الواحد الصحيح الذي يدل على وجود مطابقة تامة. ونستخلص مما ذكر أن مقارنة قيم المؤشرات المحسوبة بقيم درجة القطع تشير إلى تمتع النموذج بمطابقة إجمالية جيدة.

بعد التحقق من جودة مؤشرات مطابقة النموذج، نمر إلى مرحلة تقدير النموذج وفحص قيم بارمترات وتشبعات البنود على عواملها، وهو ما يبينه الشكل التالي:

شكل رقم2: النموذج البنائي لمفهوم كفاية التوجيه مدى الحياة



تعبر كل قيمة من القيم الموجودة على كل سهم من الأسهم المتجهة من المتغير الكامن (كفاية التوجيه مدى الحياة) إلى كل مؤشر من المؤشرات المقاسة (الأبعاد) عن درجة تشبع المتغير الكامن بهذا المؤشر. وتبرز معطيات الشكل أعلاه أن معاملات التشبع للأبعاد على المتغير الكامن قد جاءت كلها فوق 0.30، أي أن جميع الأبعاد تتشبع حول المتغير الكامن، بحيث أن بعد الاستقلالية (0.75) هو أعلى الأبعاد تشبعا،وأدناها بعد الاستكشاف (0.49).

وكخلاصة، وبعد استعراض أهم مراحل اختبار نموذج كفاية التوجيه مدى الحياة، وبناء على جودة مؤشرات المطابقة المستخلصة، يعتبر الباحث أنه يمكن اعتبار النموذج البنائي المحصل عليه مناسبا، ويؤكد البنية العاملية السباعية للمقياس.

- الصورة النهائية لمقياس كفاية التوجيه مدى الحياة:

بناء على نتائج صدق وثبات مقياس كفاية التوجيه مدى الحياة، وعلى جودة مؤشرات مطابقة بنيته العاملية للبيانات، تم اعتماد المقياس في صورته النهائية(أنظر الملحق) المكونة من 33 عبارة موزعة على سبعة أبعاد. ويشتمل المقياس على مقدمة استهلالية حول موضوعه، وتعليمة مقتضبة حول طريقة الإجابة، مع تذكير الطلبة بشأن سرية البيانات، وعدم تجاوز الأغراض العلمية في توظيفها.

خاتمة:

هدفت الدراسة الحالية إلى بناء مقياسلكفاية التوجيه مدى الحياة لدى الطلبة الجامعيين الجدد،حيث تم استخراج بنيته العاملية، والتحقق من خصائصهالسيكومترية، وكذا اختبار مطابقة نموذجه العاملي مع البيانات الميدانية. وبعد بناء إجرائي للمفهوم وفق منهجية عمل ميدانية استعانت بآراء مجموعة من خبراء التربية والتكوين في السياق الوطني، أفرز التحليل بنية سباعية الأبعاد تشمل الفعالية الذاتية والاستقلالية ومعرفة الذات والاستكشاف والتخطيط والأمل ثم تدبير العبور. تشترك

هذه البنية بشكل جزئي مع نتائج دراسة (Dulu, 2014) التي وضعت نموذجا هرميا وديناميا ومتعدد المتغيرات لكفاية التوجيه يتضمن أبعاد الفعالية الذاتية، والتخطيط، والاستكشاف ثم الاستقلالية. كما تلتقي هذه البنية العاملية، وبشكل جزئي أيضا،مع الأطر المرجعية لكفايات التوجيه في عدد من الدول الغربية بالخصوص، حيث يتم خلالها التركيز على الجوانب المتعلقة بمعرفة الذات والفعالية والاستقلالية، ثم مهارات التخطيط والاستكشاف، وكذلك تدبير العبور خاصة في حالات الانتقال من الجامعة إلى سوق الشغل حيث يصير تدبيرا للاندماج المهني.هذه البنية السباعية دعمتها مؤشرات صدق وثبات جيدة، ومؤشرات مطابقة مقبولة بعد إجراء التحليل العاملي التوكيدي وفق منهجية النمذجة بالمعادلة البنائية.

باستحضار تصنيفات بعض الأطر المرجعية لكفايات التوجيه التي تم الاطلاع عليها، يعتبر الباحث أن العوامل السبعة التي حصل عليها النموذج المغربي من خلال التحليل العاملي يمكن إدراجها ضمن ثلاثة محاور كما يلي:

- **محور شخصي:** تندرج في إطاره مختلف المهارات والقدرات والموارد النفسية ذات العلاقة بالفرد ومدى معرفته بذاته ورغباته وميوله وحدوده (**معرفة الذات**)، وكذا مدى تملكه للحافزية والدافعية على الفعل والتحكم في مساره الدراسي والمهني وبناء مشروعه الشخصي (**الفعالية الذاتية**)، ودرجة انخراطه في ذلك باستقلالية عن تأثيرات المحيط (**الاستقلالية**)؛
- **محور منهجي:** وتندرج في إطاره مختلف المهارات والقدرات الكفيلة بمساعدة المتعلم على تنظيم علاقته مع التعلم والتكوين والوسط بشكل عام، خاصة ما يرتبط باستكشاف عناصر هذا الوسط وتجميع المعلومات المستقاة منه لتوظيفها في سيرورة المشروع الشخصي (**الاستكشاف**)، والتخطيط للمسار الدراسي والمهني للفرد (**التخطيط**).
- **محور استشرافي:** وتندرج في إطاره مختلف المهارات والقدرات المرتبطة بتدبير العلاقة مع المستقبل وممارسة التفكير الاستشرافي وبناء رؤية مستقبلية. يتعلق الأمر بمدى تملك الفرد لحس المخاطرة والقدرة على تجاوز الاكراهات المرتبطة بالانتقال من عالم الدراسة إلى عالم الشغل، وكذا الانتقال من مجال دراسي أو مهني لآخر (**تدبيرالعبور**)، مع التحلي بالثقة والأمل في التعاطي مع قضايا المستقبل (**الأمل**).

لائحة المراجع:

باللغة العربية:

- أبوعلام، محمودرجاء (2007): مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية،دار النشر للجامعات،مصر.
- تيغزة، امحمد بوزيان (2012): التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي: مفاهيمهما ومنهجيتهما بتوظيف حزمة SPSS وليزرل LISREL، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان
- حسن، عزت عبد الحميد (2011): الإحصاء النفسي والتربوي تطبيقات باستخدام برنامج SPSS 18. دار الفكر العربي

- عبد الناصر الجراح وعلاء الدين عبيدات (2011): مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 7، عدد 2.
- فليب بيرنو (2004): بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة .ترجمة لحسن بوتكلاي، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء
- قرار وزير التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي رقم 062.19 صادر في 07 أكتوبر 2019 بشأن التوجيه المدرسي والمهني والجامعي
- كيشار، جون وهيتو، ميشال (2009): التوجيه التربوي والمهني بين النظريات والتطبيق، ترجمة خالد امجيدي، عالم الكتب الحديثة، الأردن
- مجلس الاتحاد الأوروبي: قرار بشأن التوجيه مدى الحياة، صادر في 21 نوفمبر 2008
- نزيه حمدي (1997): علاقة مهارات حل المشكلات بالاكتئاب لدى طلبة الجامعة الأردنية، مجلة الدراسات، الأردن، المجلد 25، العدد 1
- هندي، صالح ذياب وآخرون (1995): أسس التربية، الطبعة الثالثة، دار الفكر، عمان، الأردن.
- الوحدة المركزية للتوجيه المدرسي والمهني (2022): دمج مكون التوجيه المدرسي والمهني في مشروع المؤسسة: وثيقة تأطيرية، منشورات وزارة التربية الوطنية.

باللغة الفرنسية:

- Auzoult, L. (2010). *Validation d'une échelle de mesure de la situnomie-autonomie*. L'orientation scolaire et professionnelle, 39 (2), 197-217
- Bangali, M. (2021). *Les compétences à s'orienter : théories et pratiques en orientation scolaire et professionnelle*. Mardaga.
- Bricler, M. (2009). *Des « Compétences d'Employabilité Durable » pour sécuriser les parcours professionnels des individus*, Projectique, n° 3, 95-101
- Canzittu, D. (2019). *Vers une école réellement orientante : Penser l'orientation scolaire à l'aube du 21e siècle*, Thèse de Doctorat en Sciences Psychologiques et de l'Education, Université de Mons.
- Dulu, O. (2014). *Approche structurale de la compétence à s'orienter Proposition d'un modèle général, hiérarchique, dynamique et multivarié*, Thèse de doctorat en Psychologie, CNAM, Paris.
- Gaudron, J-P. (2013). *L'échelle des sentiments d'auto-efficacité aux décisions de carrière - forme courte : une adaptation française pour lycéens*, L'orientation scolaire et professionnelle [En ligne], 42/2 | 2013
- Gingras, M. et Chagnon, D. (1997). *Motivation et orientation : un but significatif* ? Natcon papers, Les actes du Conat, 203-214.
- Heppner et al. (2008). *The Career Transition InventoryA Psychometric Evaluation of a French Version (CTI-F)*, Journal of Career Assessment 16(3):384-398
- Michaud, G. (2003). *Etude du transfert des apprentissages dans le cadre de démarches de counseling d'orientation*, Thèse Ph. D, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- OCDE. (2004). *Orientation professionnelle et politiques publiques : Comment combler l'écart*. www.oecd.org/fr
- Office des Publications Officielles des Communautés Européennes (OPOCE). (2005). *Améliorer les politiques et les systèmes d'orientation tout au long de la vie*, Luxembourg.
- Patillon, T-V. (2014). *Créativité, adaptabilité et compétences à s'orienter tout au long de la vie*. Thèse de doctorat en Psychologie, Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris.
- Riverin-Simard, D., Michaud, C., Spain, A., Delmotte, C. & Paiement, L. (2004). *Économie du savoir et participation socio-professionnelle*. Revue canadienne de psychoéducation et d'orientation, 33, 2, 359-379.
- Savickas, M. et Pouyaud, J. (2016). *Concevoir et construire sa vie: un modèle général pour l'accompagnement en orientation au 21 siècle*, Psychologie française 61.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R. et Van Vianen, A. E. M. (2010). *Construire sa vie (Life designing) : un paradigme pour l'orientation au 21ème siècle*. L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 39 (1), 5-39.
- Savickas, M.L., Porfeli, E.J., Hilton, T.L., Savickas, S. (2018). *The Student Career Construction Inventory*, Journal of Vocational Behavior 106 (2018) 138–152
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle, C., & Harney, P. (1991). *The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope*. *Journal of Personality and Social Psychology*, *60*(4), 570–585
- Soidet. I et al. (2020). *L'orientation tout au long de la vie : Théories psychologiques et pratiques d'accompagnement*, L'Harmattan, Paris
- Sovet, L., Annovazzi, C., Ginevra, M. C., Kaliris, A., & Lodi, E. (2018). *Life Design in Adolescence: The Role of Positive Psychological Resources*. In V. Cohen-Scali, J. Rossier, & L. Nota (Eds.), New Perspectives on Career Counseling and Guidance in Europe (pp. 23-37).
- Union Européenne (2006). *Recommandation du Parlement européen et du Conseil sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*, Journal officiel de l'UE.
- ZKPRK. (2019). *Rapport sur les compétences à s'orienter*, sur le site : www.elais.org

الملحق: الصورة النهائية لمقياس كفاية التوجيه مدى الحياة

عزيزي الطالب، عزيزتي الطالبة:

أمامك مجموعة من العبارات التي تعبر عن بعض المهارات أو القدرات التي يمكن أن تتوفر لدى الطالب الجامعي الجديد من أجل حسن تدبير مساره الجامعي والمهني، وأرغب في معرفة رأيك بشأنها سواء بموافقتك أو بعدم موافقتك عليها.

يكون الجواب بوضع علامة (X) أمام كل عبارة في الخانة التي تراها مناسبة من ضمن الخانات الخمس، علما أن جميع البيانات سيتم التعامل معها بكامل السرية وستوظف لأغراض البحث العلمي. مع جزيل الشكر.

	العبارات	غير موافق تماما	غير موافق قليلا	محايد	موافق	موافق تماما
1	رغم أن مخاطر الانتقال عالية لكنني على استعداد لاغتنام الفرصة					
2	رغم المخاطر، أعتقد أن هناك أملا في تدبير انتقالي الدراسي والمهني بشكل جيد					
3	أعتقد أن جهودي وإبداعي وتحفيزي ستقودني إلى مهنة ملائمة لي					
4	قد يقول البعض أن الانتقال الدراسي والمهني مغامرة، لكن المخاطرة لا تزعجني					
5	رغم عدم وضوح الانتقال الدراسي والمهني الذي ينتظرني، أعتقد أنني سأدبره بنجاح					
6	أعتقد أنني مستعد للمخاطرة بالأمان الذي أملكه الآن للحصول على الأفضل					
7	يرى الأشخاص الذين أحترمهم أنه يمكنني تدبير انتقالي نحو عالم الشغل بنجاح					
8	أرى أنني قادر على اختيار مسار دراسي أو مهني من بين المسارات التي أرغب فيها					
9	يمكنني اتخاذقراربشأن مستقبلي الدراسي أو المهني دون شعور بالقلقبشأنماإذاكانهذا القرار جيداأو سيئا					
10	أمتلك القدرة على اختيارمسار دراسي ينسجم مع اهتماماتي					
11	أمتلك القدرة علىوضعجدولزمني لأهدافيللسنواتالخمسالقادمة					
12	أعتبر أنني قادر على تحديدالإجراءاتالتيعلي اتخاذهاللنجاحفيالمسار الذياخترته					
13	أرى أنه بإمكاني إعداد سيرة ذاتية (cv) جيدة					
14	أمتلك القدرة على تحديدأصناف المهنيين والمؤسساتالمهنيةالتي اخترتها					
15	أمتلك القدرة على اجتيازمقابلةعملبنجاح					
16	دائما ما أنهي عملي حتى ولو كان لدي شيء أكثر تسلية					
17	دائما ما أنهي أي عمل بدأته					
18	أنهي عملي الأهم دائمًا حتى لو قضيت وقتاكثيرا في أمور أخرى					
19	أمتلك القدرة على تنفيذ مشاريعي المهنية					
20	أقوم باستمرار بقراءات حول المهن					
21	أجري أبحاثا حول المهنالتيأرى أنها تناسبني					
22	أرى أنني قادر على تحديدالتكوين المناسب للمهن التيتهمني					

23	أسعى بكل همة لتحقيق أهدافي					
24	أحسنت تجاربي السابقة إعدادي للمستقبل					
25	أعتبر نفسي ناجحا جدا في حياتي					
26	عادة ما أحقق الأهداف التي وضعتها لنفسي					
27	أركز انتباهي على المعلومات القيمة والهامة					
28	أمتلك هدفا محددا لكل استراتيجية استخدمها					
29	أستخدمأسلوبامنظمافيمواجهةالمشكلات					
30	أرى أنني قادر على تثمين قدراتي بشكل دقيق					
31	أعتبر أنني قادر على اتخاذ قرارات بشأن مستقبلي المهني					
32	بدأت بالفعل في تدقيق اختياري المهني المستقبلي					
33	حددت بالفعل الخطوات اللازمة للوصول إلى هدفي المهني					

أهمية المفاهيم في بناء المعرفة : نماذج تدريسية

غزلان سبا ومحمد لغبيسي

مركز التوجيه والتخطيط التربوي. الرباط

Laghbissi_m@yahoo.frzogha1979@gmail.com

ملخص

اتجهت التربية الحديثة إلى الاهتمام بتدريس المفاهيم بعدما أبان هذا النموذج التعليمي عن دوره الفعال في تجاوز مشاكل الحفظ والاستظهار للمعلومات دون تمييز، وإبراز أهمية المادة الدراسية للمتعلم وخلق الدافعية للتعلم لديه.من هنا أصبح لزاما أن نعيد النظر في المناهج والكتب المدرسية، وننظم محتواها بما يتوافق مع نموذج تدريس المفاهيم وبنائها، واختيار نموذج تدريس المفاهيم المناسب.

فمن أين تأتي أهمية المفاهيم في بناء المعرفة؟ وكيف يتم تدريسها وتعلمها؟ وما هي النماذج التدريسية المناسبة لذلك؟

الكلمات المفاتيح: المفاهيم-المعرفة- النماذج التدريسية

Abstract

Modern education has tended to pay attention to teaching concepts after this educational model demonstrated its effective role in overcoming problems of memorization and information retention without discrimination, while emphasizing the importance of subject matter for the learner and creating motivation for learning. Consequently, it has become necessary to review curricula and textbooks, organize their content in accordance with the concept-teaching model, and construct and select the appropriate model for teaching concepts.

Where does the importance of concepts come from in the construction of knowledge? How are they taught and learned? What are the suitable pedagogical models for this?

Keywords: concepts - knowledge - pedagogical models.

مقدمة

أصبحت الإحاطة بالمجالات المعرفية المختلفة والمتجددة أمرا صعبا في وقتنا الراهن، خاصة مع مايعرفه العالم اليوم من ثوراتمعرفية وتكنولوجية متزايدة، الشيء الذي يرفع التحدي أمام العملية التربوية برمتها، حيث لم تعد وظيفة المدرس والمدرسة، تقتصر على نقل الحقائق والمعارف والمفاهيم، بل أصبحت تتعداها إلى مساعدة المتعلمين على ممارسة التفكير في مستوياته العليا للتمكن من المادة العلمية. ولعل أفضل طريقة لاكتساب المعرفة هي تلك القائمة على تعلم المفهوم. فاللجوء إلى إكساب المتعلمين المفاهيم وتطويرها لم يعد خيارا أمام المدرسين، بل أصبح ضرورة، على اعتبار أن المفاهيم تشكل الحجر الأساس لفهم الحقائق، وتطوير المعرفة، وتنمية التفكير، والتعامل الايجابي مع المستجدات.

تتشكل البنية المعرفية للمواد المدرسة في كل مراحل التعليم من مفاهيم ومصطلحات، وحقائق وبيانات، وقوانين ونظريات، فالمفاهيم إذن هي مدخل من مداخل بناء المعرفة،كما يعتبر تدريس المفهوم من الاتجاهات الحديثة في التدريس، لما يحققه من معنى للمادة المدرسة، حيث إناكتساب المفهوم وتملكه يجعله يستقر في الذاكرة البعيدة، مما يسمح بالاحتفاظ به لمدة طويلة (المحيسين، 2007، صفحة 117)، كما يساعد على تنظيم الخبرة، وتذكر المعرفة، وربطها بمصدرها وتسهيل الحصول عليها واسترجاعها لبناء معرفة جديدة.

في هذا الصدد تم تطوير عدد من طرق التدريس واستراتيجياته التي تنبني أساسا على اكتساب وتطوير المفاهيم، فظهرت نماذج تربوية متعددة، منها ما يعتمد على التفكير الاستنباطي، وأخرى تتبع الأسلوب الاستقرائي. كنموذج مريل وتنسونMerrill and Tennyson ، نموذج كلوزومايرKlausmeier نموذج برونرBruner، نموذج هيلدا تابا Hilda Taba ونموذج نوفاك Novak

سنحاول من خلال هذه المقالة كشف أهمية تعلم المفهوم في اكتساب المعرفة، كما سنحاول تسليط الضوء على هذه النماذج التدريسية.

أولا:المفاهيم تعريفها، خصائصها، تشكلها ، وأهمية تعلمها

1. تعريف المفهوم وعلاقته بالمصطلح

1.1 تعريف المفهوم لغة واصطلاحا

جاء في المعجم الوسيط فهمه فهما: أحسن تصوره، الفَهْمُ: حسن تصور المعنى والفهم، واستعداد الذهن للاستنباط، والمفهوم: مجموع الصفات والخصائص الموضحة لمعنى كلي. (مصطفى وآخرون، 2008، ص 704).

ويعرف برونر Bruner المفهوم بأنه سلسلة متصلة من الاستدلال تشير إلى مجموعة من الخصائص الملاحظة لشيء أو حدث يؤدي إلى تحديد فئة معينة تستتبعها استدلالات إضافية عن خصائص غير ملاحظة (الشربيني وصادق،2000، ص 43). أما أوزبلAusubel فيعرفه" أي أشياء، أو أحداث، أو مواقف، أو خواص تمتلك رموزا عامة حساسة يتم تعيينها في أي ثقافة بواسطة بعض الرموز أو العلامات المقبولة" (Malone &Dekkers, 1984, p. 220). في حين يعرفه نوفاك Novak بأنه" انتظام أو اطراد في الأحداث أو الأشياء تميز باسم ما" (نوفاك وجوين، 1995، ص 5) ويعرفه دسيسكوDecesco بأنه صنف من المثيرات التي يمكن أن تكون مجموعة أشياء أو حوادث أو أشخاص تشترك معا في خصائص عامة ويشار إليها باسم خاص. (Dececco, 1968, p. 388). يتضح من التعاريف السابقة أن المفهوم عبارة عن تمثل ذهني وفكرة مجردة. يمكن ترميزه، أو تسميته بأشكال لغوية، أو رموز، أو صور. لتعيين فئة الأشياء التي تشترك في صفات وخواص معينة، مما يسمح بتعميمه عليها.

نظرا لأهمية تعلم المفهوم وما يحققه من معنى للمادة المدرسة فقد أصبح من الاتجاهات الحديثة في التدريس، فاكتساب المفهوم وتملكه يجعله يستقر في الذاكرة البعيدة، مما يسمح بالاحتفاظ به لمدة طويلة (المحيسين، 2007، ص 117)، كما يساعد على تنظيم الخبرة وتذكر المعرفة وربطها بمصدرها وتسهيل الحصول عليها واسترجاعها لبناء معرفة جديدة.

2.1. علاقة المفهوم بالمصطلح

يمكن رصد علاقة قوية وأساسية بين المفهوم والمصطلح، فالمصطلح يعبر عن محتوى المفهوم ويعطيه وجوده العيني، وينقله من التصور التجريدي إلى إدراك مادي محسوس متداول. فالمصطلح هو معرفة عامة بديهية تجمع بين الخصائص الأساسية لأحد الأشياء (Chartrand & Koninck, 2009)لكنها لا تعطيه صفة ما هو علمي، (scientificité)، فهو كلمة وليدة البيئة، نخلقه للتعبير عن الحاجات والأفكار والرغبات، إنه بناء مثله في ذلك مثل المفهوم.

نستخدم في المؤسسات التعليمية مصطلحات خاصة لتسمية الأشياء المجردة التي تنتمي للحقول المعرفية المدرسة كالرياضيات وقواعد اللغة والمواد الاجتماعية، والتعلم عملية تصورية تستلزم من المتعلم الانتقال من مصطلحات أولية إلى مفاهيم أكثر تعقيدا، لتحديد الأشياء المختلفة في كل مجال معرفي. فبالنسبة ل(Schneuwly, 2008) كل عملية مرور من المصطلح إلى المفهوم تشكل مقطعا صعبا في سيرورة التعلم عند المتعلم، يسميها فيكوتسكيVigotsky بعملية القطع Rupture، حيث يترك المتعلم أثناءها منطقة معروفة لديه ليتوجه نحو المجهول، نحو شيء غير مدرك وبالتالي التوجه نحو التعلم. وتسمى هذه العملية في علم النفس المعرفي وعلم نفس النمو بالمفهمة La conceptualisation والتي لا نقصد بها إنتاج المفاهيم لأن هذا عمل الباحثين وليس عمل المتعلمين، بل نقصد بها بناء المفاهيم. (Chartrand & Koninck, 2009, p. 143)

2. أنواع المفاهيم وتصنيفاتها

تعتبر المفاهيم عناصر مكونة للخبرة البشرية، وهي موجودة في كل مناحي الحياة، لكنها تتعدد في المجال التعليمي، حيث لا تقتصر على حقل تعليمي دون غيره أو مادة دراسية دون أخرى. ويختلف تصنيف المفاهيم حسب مجموعة من الاعتبارات، فنجدجانيي Gagne مثلا، قد صنفها حسب موضوعها إلى صنفين أساسيين:

- المفاهيم المادية: هي مفاهيم ملموسة قابلة للملاحظة بالحواس، كمفهوم الكرة ومفهومالشجرة...الخ
- المفاهيم المجردة: هي مفاهيم لا يمكن إدراكها بالحواس، تتكون من تجريد الخواصوالصفاتالمشتركة للعنصر، كالمفاهيم الأخلاقية (التسامح)، وبعض المفاهيم الرياضياتية (العدد-المتوالية) (الجوراني، 2009، ص 21).

كما يمكن تصنيف المفاهيم أيضا حسب التعاريف التي أعطيت لها إلى:

- تعاريف نفسية: تعرف المفهوم على أنه فكرة عقلية أو صورة ذهنية يكونها المتعلم حولالأشياء أو الموضوعات أو الحوادث التي تصادفه، فهو إذن تصور عقلي مجرد.
- تعاريف منطقية: تعرف المفاهيم على أنها مجموعة من الصفات والخصائص التيتشترك فيها الأشياء. (سعادة و اليوسف، 1988، ص 61).

تصنيف مختلف قدمه برونر وأوستن وجود Bruner&Austin&Good يصنف المفاهيم إلى ثلاثة أنواع (لبيب، 1982، ص 6):

- المفهوم الموحد: وهومجموعةالخواصالمشتركةبينمجموعةمنالأشياء أو المواقف.
- المفهوم غير الموحد: وهو مجموعة من الخواص المتباينة بين مجموعة من الأشياء أوالمواقف.
- المفهوم المتضمن لعلاقات.

ومن حيث طبيعة ومواقف تعلمها صنف فيكوتسكيVygotsky المفاهيم إلى نوعين:

- مفاهيم عفوية: تكتسب بطريقة غير مقصودة وتنمو نتيجة احتكاك الفرد بمواقفالحياة وتفاعله مع الظروف المحيطة به.
- مفاهيم علمية: تكتسب بطريقة مقصودة سواء من طرف المتعلم نفسه أو من مصدرخارجي. (الشعوان، 1996، ص 19).وهناك من الباحثين من يصنف المفاهيم حسب مستوياتها الى:
- مفاهيم أولية: وهي مفاهيم غير مشتقة من مفاهيم أخرى (مفهوم الزمن/الفراغ/الكتلة...).
- مفاهيم مشتقة: وهي مفاهيم ممكن اشتقاقها من أخرى (مفهوم المسافة=السرعة*الزمن) (الخزرجي، 2011، ص 29)

يتضح مما سبق أنه لا يوجد معيار موحد ومتفق عليه لتصنيف المفاهيم، فتصنيفها يختلف من حقل مفاهيمي إلى آخر، بل وداخل نفس الحقل المفاهيمي، كما أنه يتنوع حسب اعتبارات موضوعية أخرى، كدرجة التجريد أو التركيب والتعقيد وغيرها.

3. خصائص المفاهيم ومميزاتها

يتميز المفهوم عن غيره من مكونات المعرفة بخصائص يمكن تحديدها كما يلي:

- اسم المفهوم: وهو لفظ أو رمز نطلقه على فئة العناصر ذات الخصائص المشتركة.
- دلالة المفهوم: وهو المعنى أو التعريف الذي نحدده للمفهوم.
- ارتباطات المفهوم:وهي التي توضح مدى ارتباطه بمفاهيم أخرى. (جابر، 2005، ص 333)
- المفاهيم عبارة عن تعميمات ناتجة عن تجريد أحداث حسية وتحديد مميزاتها ثم تصنيفهاوليست الأحداث الحسية الفعلية.

- المفاهيم رمزية لدى الإنسان، قد تشير إلى دلالات تتجاوز المعنى البسيط للرمز الفعلي.
- المفاهيم تراكمية بحيث يحتاج بناء المفاهيم الجديدة إلى خبرات سابقة للمتعلم.
- كل فرد يبني المفاهيم بطرقه الخاصة بناء على قدراته العقلية وخبراته الخاصة.
- تتميز المفاهيم بالتدرج، من البسيط إلى المعقد ومن المحسوس إلى المجرد.
- يتشكل المفهوم العام انطلاقا من مفاهيم جزئية، فتعلم مفهوم المناخ مثلا يتطلب تعرفمجموعة من المفاهيم الجزئية كالحرارة والبرودة....
- للمفاهيم دلالات عامة يقبلها الكل ودلالات خاصة تختلف من شخص لآخر كل حسبخبرته وتجاربه.
- قد تحمل بعض المفاهيم الذاتية شحنات انفعالية بحسب علاقتها بذات المتعلم، عكسالمفاهيم العلمية الموضوعية التي لا علاقة شخصية لها به. (الشربيني و صادق، 2000، ص 67-69).
- المفاهيم أكثر ثباتا واستقرارا من الحقائق لأنها توضح هذه الأخيرة وتبين الصلات بينها.
- يمكن تعديل مدلولات المفاهيم حسب تطور المعرفة. (الخزرجي، 2011، ص 32)

4. أهمية تعلم المفاهيم

أبانت العديد من الدراسات والبحوث الميدانية التي أنجزت منذ عقود والتي مازالت تنجز إلى اليوم، على أهمية الاعتماد على المفاهيم في بناء التعلمات، عوض حفظ الحقائق والمعلومات. فتعلم المفهوم واكتسابه يسمح له بالاستقرار في الذاكرة البعيدة للمتعلم والاحتفاظ بالمادة المعرفية لمدة طويلة (المحيسين، 2007، ص 117)، كما يستطيع المتعلم استرجاع واستخدام المفاهيم السابقة كقاعدة ارتكاز لبناء مفاهيم جديدة. وتتجلى أهمية تدريس المفاهيم كذلك في كونها تعمل على توحيد رؤيتنا للأشياء، كما تساعد على التعلم السليم والتعامل بفاعلية مع المشكلات الطبيعية والاجتماعية المحتملة، إلى جانب أنها -تسمح للمتعلمين بتنظيم الملاحظات والمدركات الحسية وتنظيم الخبرة العقلية.

كما وتكتسي المفاهيم أهمية كبرى خاصة في الحقل التعليمي، وقد حدد برونر Brunerأهمية المفاهيم في مجموعة من النقط كما يلي (أبودية، 2011، ص 305):

- المفاهيم من أساسيات العلم وفهمها يمنح المادة الدراسية سهولة في التعلم.
- تنظيم جزئيات المادة المدرسة في إطار هيكلي مفاهيمي يجنب نسيانها.

- الاهتمام بالمفاهيم الكبرى يسمح بإمكانية الربط بين المعرفة السابقة واللاحقة.
- فهم واستيعاب المفاهيم هو الأسلوب الأوحد لزيادة فاعلية التعلم وانتقال أثره للظروفوالمواقف الجديدة.

لقد أصبح مما لا شك فيه أن الاعتماد على المفاهيم في عملية التعلم يزيد من نجاعتها ويسمح ببناء معرفة منظمة وقوية ومتماسكة يمكن نقل أثرها لمواقف جديدة، لذلك وجب الاستفادة من هذه الإمكانية والاهتمام بالمقاربة المفاهيمية في بناء التعلمات عند المتعلمين.

5. تشكل المفاهيم وبناؤها

تشير مختلف نظريات التعلم إلى أن المتعلم لا يلج المدرسة صفحة بيضاء، بل مزودا بمجموعة منالخبرات التي تبدأ في التشكل لدى الأطفال منذ الصغر وقبل الولوج إلى المدرسة وذلك من خلال الحواس التي تلعب دورا مركزيا في بناء المعرفة لديهم.

تشكل المفهوم هو سيرورة تمر عبر مراحل ووفق مستويات متدرجة، من خلال مسار طويل وسلسلة مطردة من الخبرات الحسية ثم العقلية أو كليهما معا، ومن مجموعة من العمليات تبدأ بالملاحظة المباشرة إلى غاية التعميم، هذه العمليات التي يتم اكتسابها تدريجيا حسب خبرة ونضج وتدرج المتعلم في اكتساب المعرفة. (جابر، 2005، ص 333-334).

بالنسبة لأوزبلAusubel فقد حددمرحلتين أساسيتين لتعلم المفهوم كما يبين الجدول 1 أسفله:

الجدول1: مراحل تعلم المفهوم عند أوزبلUsubel

المراحل	العمليات

مرحلة تشكل المفهوم	خلال هذه المرحلة يلجأ المتعلم للاستقراء لاكتشاف الصفات والخصائص التي تسمح بتشكيل الصورة الذهنية للمفهوم ثم تنمو هذه الصورة وتتطور من خلال الخبرات الذاتية والخاصة للمتعلم.
مرحلة تعلم اسم المفهوم	ما يميز هذه المرحلة هو قدرة المتعلم على التجريد، من خلال ربط العلاقة بين المفهوم الذي تعلمه في مرحلة سابقة باسمه أو رمزه، ليصبح الرمز أو الاسم دالا على المفهوم، وبه يسترجع المتعلم صورته الذهنية.

في حين ميز برونر Bruner بين ثلاث مستويات لتشكل المفهوم كما يوضح الجدول 2:

الجدول2: مستويات تشكل المفهوم حسب (سعادة واليوسف، 1988، ص 66) بتصرف

مستويات تشكل المفهوم	المراحل والعمليات
المستوى الأول مرحلةالتمثيلالعملي	تبدأ منذ الميلاد إلى السنة الثالثة وتستمر مع الإنسان مدى الحياة يحدث النمو المعرفي خلالها عن طريق الفعل، بفضل الحواس والمعالجات اليدوية.
المستوى الثاني مرحلة التمثيل الصوري	خلال هذه المرحلة التي تمتد إلى غاية السنة الثامنة، يبدأ الأطفال في تخزين صور في الذاكرة لتحل الصور محل الأفعال، ويحدث النمو المعرفي من خلال التصورات البصرية بدل التعامل المباشر مع الأشياء المراد تعلمها.
المستوى الثالث مرحلة التمثيل الرمزي	تبدأ منذ السنة الثامنة من عمر الطفل، ويحدث النمو المعرفي في هذه المرحلة من خلال الرموز والأشكال، كما يبدأ خلالها الطفل في ترجمة الخبرة إلى لغة، واستخدام الكلمات لتحل محل الأشياء وصورها، والتعامل بطريقة مجردة. (الفنيش، 1991، ص 60-62)

6. صعوبات تعلم المفاهيم

يلج المتعلم المدرسة والكثير من مفاهيمه خاطئة، ليصبح عمل المدرس هو تصحيح هذه المفاهيم، وتدريس مفاهيم أخرى جديدة، وهو الأمر الغير يسير، فمن جهة، تكون المفاهيم الخاطئة قد تكونت من مدة طويلة وترسخت في البنية المفاهيمية للمتعلم، لذلك يواجه المدرس مقاومة كبيرة في تصحيحها، ومن جهة أخرى يصطدم تدريس المفاهيم الجديدة بدوره بمجموعة من الصعوبات المرتبطة بمختلف بأقطاب المثلث الديداكتيكي.

إن تعلم المفاهيم وبناؤها، كغيره من التعلمات، يتأثر بمجموعة من العوامل التي جعل منه عملية صعبة، هذه الصعوبات قد تتعلق بالمتعلم من حيث استعداداته واهتماماته وميولاته ودافعيته للتعلم. كما قد ترتبط بالمدرس من حيث تكوينه ومدى إعداده للدرس والأدوات والوسائل والطرق والاستراتيجيات التي يستعين بها في تقديم محتوى المادة المدرسة. وقد ترتبط بالمفهوم المدرس. فالمفهوم يتميز بالتجريد، وهذا ما يضفي صعوبة في تدريسه للمتعلمين، فإذا كان تدريس المفاهيم المحسوسة أمرا في المتناول، لأنه يعتمد بشكل كبير على الحواس، فإن تعلم المفاهيم المجردة ليس بنفس السهولة، لأنه يعتمد على القدرات العقلية مما يتطلب تقديمها على مراحل وبطريقة متدرجة تناسب القدرات العقلية للمتعلمين، كما تتطلب وتوفير الوقت الكافي لاكتسابها حسب درجة تجردها.

تتميز المفاهيم أيضا بالتعقيد، وهذا ما يشكل صعوبة في فهمها وتعلمها، خصوصا إذا لم تناسب المراحل العمرية والقدرات العقلية للمتعلمين، لذلك وجب على المدرس تقديم مفاهيم متدرجة في التعقيد بما يناسب خبرة المتعلمين وقدراتهم واستعداداتهم.

ومن جهة أخرى، وحسب نظرية التعلم ذي المعنى[1]، يتم بناء المعرفة الجديدة من خلال ربطها بالمعرفة السابقة للمتعلم، فعندما ترتبط المعلومات الجديدة بوعي وإدراك من المتعلم بالمعلومات الموجودة لديه فعلا في بنيته المعرفية، يحدث التعلم الفعال ذو المعنى. فالتعلم لا يحدث نتيجة تراكم المعلومات الجديدة وإضافتها إلى المعلومات التي سبق تعلمها، ولكنه يحدث عندما يتمكن المتعلم من ربط المعلومات الجديدة بالمفاهيم الموجودة في بنيته المعرفية من خلال اكتشاف العلاقات بينها. أي أن بناء المفاهيم الجديدة يتطلب تملك مفاهيم تحتية بسيطة أقل تعقيدا، وأي تقصير في تعلم واكتساب هذه المفاهيم سيكون

[1] إن فكرة التعلم ذو المعنى ليست فكرة جديدة، فقد أجريت عليها أبحاث منذ بداية القرن العشرين عندما قدمها وناقشها ويليام براونل williamBrownell، ويعد ديفيد أوزبل DavidAusubel من أهم مناصري هذه النظرية.

عائقا في تكون المفاهيم اللاحقة. كما قد تتأثر عملية تدريس وتعلم المفاهيم بالعوامل الاجتماعية والاقتصادية الثقافية التي تسود في البيئة التي يعيش فيها المتعلم.

ثانيا: نماذج تربوية لتدريس المفاهيم وتعلمها

عرفت دراسة التعلم تطورا كبيرا نتيجة جهود الباحثين من جهة، والاكتشافات التي يعرفها حقل السيكولوجيا المعرفية من جهة ثانية، فتبلورت مفاهيم جديدة، كسيرورات التعلم، وميكانيزمات واستراتيجيات التعلم....، كما تجاوز التعلم عملية تعلم المعارف، إلى البحث في "الميطامعارف"، التي تلعب دورا مركزيا في آليات الاشتغال المعرفي عامة وآليات التعلم على وجه الخصوص (خربوش، 2009)، ومنذ العشرينيات من القرن الماضي، اتجه علماء النفس إلى دراسة التفكير دراسة تجريبية موضوعية عن طريق دراسة المفاهيم باعتبارها محتويات فكر كما سماها بياجيه. فالمفاهيم باعتبارها أدوات فكر، حسب فيكوتسكي، لا تساعد الفرد على التفكير فقط وإنما تساعد الباحث على دراسة التفكير عند الأفراد (الشربيني و صادق، 2000) ومن هذا المنطلق، أجريت عدة دراسات على المفاهيم، سواء من حيث عمليات تكونها أو مراحل تعلمها واكتسابها، فظهرت نماذج لتعليم المفاهيم وتنميتها، تختلف باختلاف طبيعة المفهوم المراد تدريسه وتعلمه، وقد انقسمت في مجملها إلى قسمين:

- منها ما يعتمد على التفكير الاستقرائي، حيث يؤكد على أن تدريس المفاهيم يتم بتعليمالحقائق والمواقف الجزئية المتمثلة بالأمثلة المحسوسة، ثم إدراك الخصائص المشتركة والعلاقة بينها واستيعابها، وصولا إلى تعلم واكتساب المفهوم.

- ومنها ما يعتمد على التفكير الاستنباطي الذي يؤكد على إنماء المفاهيم والتدريب علىاستعمالها في مواقف مختلفة، من خلال تقديم المفهوم، ثم الأمثلة، أو الحقائق المنفصلة عنه التي يتم جمعها من إجابات المتعلمين، وذلك للتأكد من تعلم المفهوم (المسعودي، 2013).

اعتمدت الدراسة التجريبية للتفكير على دراسة المفاهيم باعتبارها محتويات وأدوات فكر تساعد الأفراد على التفكير، وباعتبارها كذلك منطلقات لدراسة التفكير. من هذا المنطلق أجريت عدة دراسات على المفاهيم، سواء من حيث عمليات تكونها أو مراحل تعلمها واكتسابها، فظهرت نتيجة لذلك نماذج مختلفة لتعليم المفاهيم وتنميتها.

1.2. نموذج مريل وتينيسونMerril et Tennysson

يعرف تينيسونTennyssonنموذجه بكونه(" أسلوب استنتاجي، يركز على القاعدة العامة، ثم يعطي المتعلمين فرصة كي يستخدموا هذه القاعدة في تفسير المواقف الجزئية وبعدها يقوم المتعلمون بتصنيف هذه الأمثلة إلى مثال ينتمي للمفهوم ومثال لا ينتمي للمفهوم مع ذكر السبب" . (سعادة و اليوسف، 1988، ص 456).

يمكن إذن إدراج هذا النموذج ضمن النماذج التي تعتمد في تدريس المفاهيم على التفكير الاستدلالي الاستنتاجي، التي ينطلق من اكتشاف قاعدة مميزة للمفهوم يتم على ضوئها تصنيف المفاهيم إلى أمثلة تنتمي إلى المفهوم وأخرى لا تنتمي إليه مع التعليل. ويتبع في ذلك مجموعة من الخطوات تبدأ بتحليل محتوى المادة المدرسة وتحديد المفاهيمالجديدة والمفاهيمالسابقة اللازمة لبنائها، ثم تعريف المفهوم عن طريق تسميته وتحديد خصائصهاالمميزة والعلاقات التيترتبط بينها مما يساعد على تعريفه، ليتم بعد ذلك جمعشواهدالمفهوم المرادتعليمه وتعلمه، من خلال تحديد الأمثلة المنتمية للمفهوم، واللاأمثلةالغير منتمية له، هنا يلجأ المدرس لإعداد اختبار تشخيصي حولتصنيفالأمثلةواللاأمثلةالغيرمنتميةللمفهوملقياسمدى تمكن المتعلمين من إجراء التصنيفالمناسب، وعزل الخاصية المميزة للمفهوم الموجودة في المثال والغائبة في اللامثالمن خلال الرسومالتوضيحيةأو الوسائل السمعية البصرية وغيرها، لننتقل بعدها إلى تصميماستراتيجيةمناسبةلتدريسالمفهوم.

اقترحMerril et Tennyssonمجموعة من الاستراتيجيات لتدريس المفهوم كما يلي:

- استراتيجيةتتابعأشكالالتقديم(قاعدة – شواهد – تدريب)حيث يعرف المفهوم،ثميعرضالأمثلة واللاأمثلةليصنفها المتعلمون إلى فئة منتميةللمفهوم،وأخرى لامنتميةإليهمعالتعليل.
- إستراتيجيةتتابعأشكالالتقديم (قاعدة – شواهد – تدريب) مععزل الخاصية.
- إستراتيجيةتتابعأشكالالتقديم (قاعدة – شواهد – تدريب) معالتركيز علىقاعدةعزلالخاصية،وقاعدتي تباعدالمثال ومقابلةاللامثال.
- إستراتيجيةتتابعأشكالالتقديم(قاعدة – شواهد – تدريب) معالتركيز علىقاعدةعزلالخاصية،وقاعدةتباعدالمثال،وقاعدةالتدرجفيمستوىصعوبةالأمثلةواللاأمثلة.

بعد مرحلة تصميم استراتيجية تدريس المفهوم تأتي مرحلة التقويم التي تبدأ بتقويم تشكيلي من خلال مراجعةالمحتوىونقدهوتجريبه على المتعلمين بطريقة فردية وداخل مجموعات، يليها تقويم ختامي يرتكز على التعلمالبيئي من خلال دعوة المتعلمين إلى ذكر أمثلة للمفاهيم التي تعلموها مستقاة من بيئتهم.

2.2. نموذج كلوزوماير Herbert Klausmeir

طور هربت كلوزوماير Herbert Klausmeir بدوره نموذجا لتعلم وتطوير المفاهيم وفق أسلوب استنتاجي، شرح من خلاله كيف يتم تطور اكتساب المفاهيم من مرحلة الطفولة إلى مرحلة النضج، منطلقا من فكرة أن الأشخاص يطورون المفاهيم المكونة لديهم سلفا من خلال استعمالها في مواقف جديدة باستخدام أنماط تفكير وعمليات عقلية مختلفة والرجوع لخبراتهم ذاتية، لإدراك وبناء مفاهيم جديدة (أبوصفية، 2019).

2.1. مستويات نموذج كلوزوماير لتعلم المفاهيم

تضمن نموذج كلوزوماير أربع مستويات كما يلي:(سعادة واليوسف، 1988)

أ. **المستوى المادي:**

في هذا المستوى يتمكن المتعلم من تمييز مفهوم، سبق له التعرفعليه، إذا ما قدم له في نفس الشروط والسياق، وفي هذا المستوى يستطيع المتعلم التمييز أن المفهوم الجديد يطابق المثال الذي يحتفظ به في ذاكرته دون أن يحدث تعميم.

ب. **مستوى الذاتية/المطابقة**

يعلن المتعلم عن اكتسابه للمفهوم في هذا المستوى عندما يستطيع تمييز شيء ما من بين مختلف الأشياء التي تحيط به، سواء باستعمال حواسه أو من خلال ردود أفعاله، ويتميز هذا المستوى عن سابقه بكون اكتساب المفهوم في المستوى الأول يعبر عنه المتعلم بتمييز الشيء عن غيره من الأشياء المختلفة عنه، بينما في هذا المستوى فاكتساب المفهوم يتم من خلال تمييز مختلف النماذج للشيء نفسه عن أشياء أخرى ثم الانتقال إلى التعميم، خلال هذه المرحلة يتعرف المتعلم على المفهوم في مواقف جديدة.

يمكن الاشارة على أه خلال هذين المستوين الأوليين يوظف المتعلم مجموعة من العمليات العقلية من قبيل:

- توفر الإدراك الحسي لظواهر الشيء.
- تمييز الشيء عن غيره من الأشياء.
- تذكر الشيء الذي تم تمييزه.
- تذكر اسم المفهوم.
- مستوى التصنيف أو الترتيب

ويستطيع المتعلم في هذه المرحلة تمييز أمثلة المفهوم مهما اختلف لونها أو حجمها، فهو يستطيع اختيار الأمثلة التي تدخل في تصنيف المفهوم وتمييزها عن اللاأمثلة، دون أن يميز أساس التصنيف، ويتضمن هذا المستوى بدوره مجموعة من العمليات العقلية ك:

- إدراك أقل الخصائص وضوحا للمفهوم.
- التمييز بين الأمثلة واللاأمثلة.
- تذكر المثال الذي تم تمييزه.
- التعميم بأن النموذجين (النماذج) للمثال متشابهان.
- التعميم بأن النموذجين (النماذج) للمثالين متكافئان وينتميان للصنف نفسه.
- تذكر اسم المفهوم.
- اكتساب اسم المفهوم.

ث. مستوى التشكيل/التركيب

في هذه المرحلة يكون المتعلم قد اكتسب المفهوم إذا استطاع إعطاء اسم وتعريف وحدد وسمى خصائصه، واستطاع التفريق بين الأمثلة والاأمثلة بناء على تلك الخصائص.

3.2. نموذج برونر Gerome.S. Bruner في تدريس وتعلم المفهوم

لاختبار عملية تعلم المفهوم قام برونر Bruner وزملاؤه، بالبحث في ماهية المفهوم وصور وآليات التعرف عليه لدى المتعلمين من خلال مجموعة من الأبحاث والدراسات (Bruner, Goodnow, & Austin, 1977, p. 55) أسفرت عن اكتشاف ثلاث نماذج لاكتساب المفاهيم: النموذج الاستقبالي والنموذج الاختياري ونموذج المادة غير المنظمة.

انطلق برونر Bruner في نموذجه من مسلمة وهي أن الأشياء موجودة في البيئة المحيطة بنا بطريقة متنوعة ومعقدة، مما يجعلنا نلجأ إلى تصنيفها إلى فئات لتشكيل المفاهيم. يسمح لنا التصنيف بتجميع الأشياء والمواضيع...حسب خصائص معينة باعتماد معايير متفق عليها ثقافيا واجتماعيا وعلميا، مما يساعدنا على التقليل من تعقد العلاقات بن عناصر البيئة المحيطة بنا وفهمها.

إن الاكتشاف والتصنيف هما عمليتان أساسيتان في نموذج برونرBrunerفي التعلم، لأن ما يكتشفه المتعلم بنفسه من معارف ومفاهيم وحقائق وما بينها من علاقات تدوم في الذاكرة لفترات طويلة، عكس المعلومات التي تنقل فقط بالتلقين. كما ركز الباحث في نموذجه على أهمية التصنيف في سيرورة النمو المعرفي، باعتباره عملية إحداث تنظيم وتكامل بين المعلومات الجديدة والمعلومات السابقة. إن التصنيف في هذا النموذج هو تكوين تصنيفات أو أنظمة ترميز (الفنيش، 1991، ص 60)، هو عملية تفكير تتضمن عمليتي، تكوين المفاهيم ثم اكتسابها (فواز، وآخرون، 2012، ص 283).

استراتيجيات التفكير حسب نموذج برونر Bruner

"من الواضح أن الاستراتيجيات التي يطبقها الناس ليست أشياء دقيقة، فهي تتغير حسب طبيعة المفهوم الذي يتم البحث عنه"(Bruner, Goodnow, & Austin, 1977, p. 55)، مما يعني أن عمليات اكتساب المفاهيم حسب نموذج برونر هي عمليات متتالية، ومتناسقة ومنظمة، ضمن استراتيجيات متنوعة ومختلفة باختلاف أنواع المفاهيم التي يواجهها الأفراد، وتتنوع هذه الاستراتيجيات كما يلي:

- **استراتيجيات التفكير الاختياري**

وهي استراتيجية نعمل وفقها في حياتنا اليومية، دون أن تتم الإشارة لأمثلة المفهوم ب نعم/لا، لأن الأشياء لا تعرض علينا ضمن فئات، بل نحن من نقوم بتصنيفها.

- **استراتيجيات التفكير الاستقبالي**

تعتمد هذه الاستراتيجية على تصنيف الأمثلة في عمودين: نعم/لا، فحينا نعتمد الاستراتيجية الكلية عندما نختار مثالا إيجابيا دليلا على المفهوم ثم نقارن خصائصه بخصائص باقي الأمثلة، ونصحح الفرضيات ونتخذ القرارات حسب درجة تشابه أو عدم تشابه خصائص المثال الإيجابي مع باقي الأمثلة.

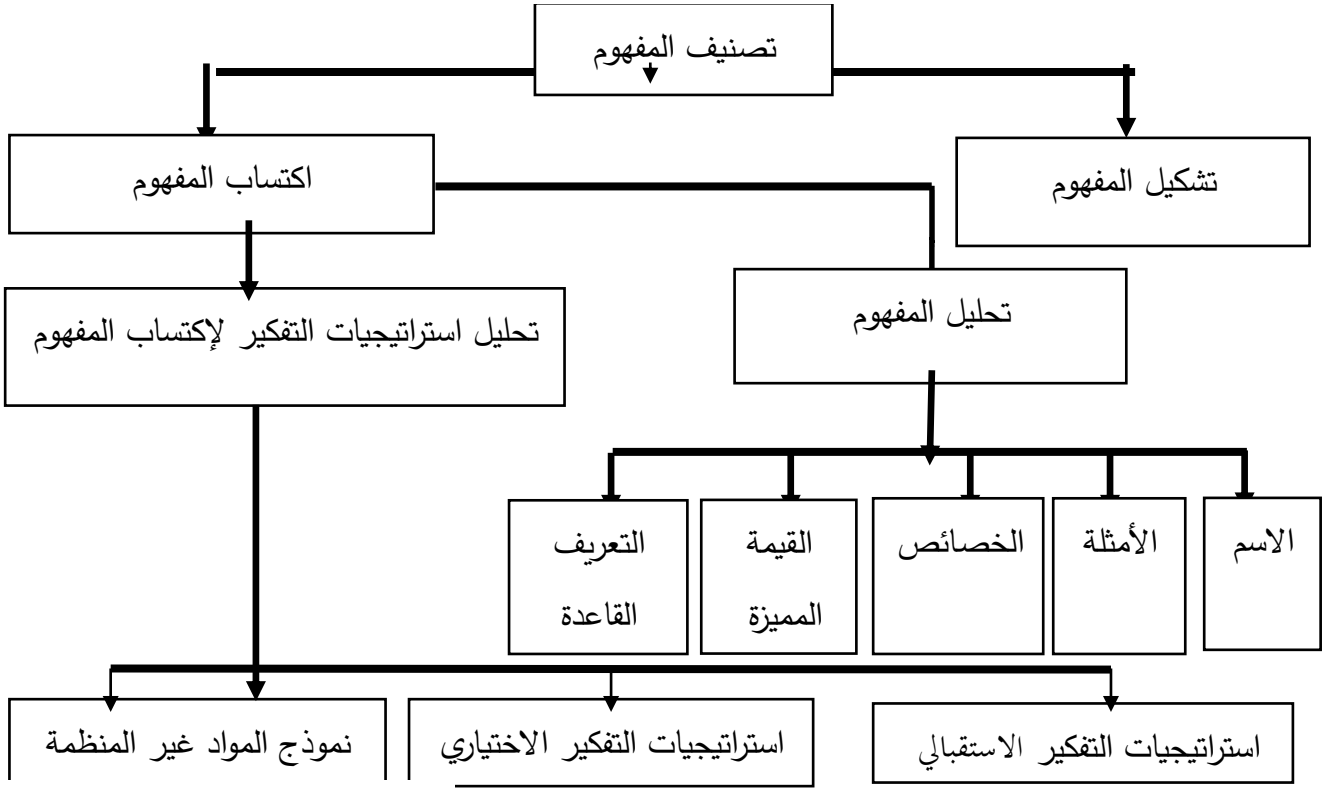
وحينا آخر نعتمد الاستراتيجية الجزئية التي تركز على أحد أجزاء المثال الإيجابي في وضع الفرضية، ثم تعدل أو تغير حسب وجود أو عدم وجود الجزء المدروس من المثال الإيجابي في باقي الأمثلة المقدمة. تعتبر هذه المرحلة جوهرية في تدريس المفهوم في نموذج برونرBruner، تبدأ بتقديم الأمثلة المتشابهة ثم تصنيفها إلى أمثلة تشير إلى المفهوم وأخرى لا تنتمي إليه، ثم صياغة الفرضيات للبحث عن خصائصه ومميزات

المفهوم، أخيرا يتم تحديد عناصر المفهوم المتمثلة في اسمه وأمثلته وخصائصه الأساسية وخاصيته المعيارية التي تميزه ثم صياغة قاعدة تعرف به وبخصائصه.

- **نموذج المادة غير المنظمة**

يسمح هذا النموذج بتحليل المفاهيم من خلال معلومات غير منظمة، ويبدأاكتساب المفهوم وفق هذا النموذج بتحديده من خلال تحديد خصائصه التي تم اعتمادها لتمييز المفهوم، ثم مناقشة مدى ملاءمة هذه الخصائص ومقارنة أمثلة المفهوم بالفقرات التي استخدمت لتحديده.

الشكل1: خطاطة لمكونات ومراحل نموذج برونر Bruner لتدريس المفاهيم



(سعادة واليوسف، 1988) بتصرف

4.2. نموذج هيلدا تابا Hilda Taba

يعتمد هذاالنموذج لتدريس المفاهيم على تحليل عملية التفكير من وجهة نظر نفسية ومنطقية، حيث يعتبر أن عمليات التفكير هي عمليات نفسية وعقلية وبالتالي فهي تحتاج إلى تحليل نفسي من جهة، وتقدير نتاج التفكير عن طريق معايير، وتقويمها من خلال قواعد منطقية من جهة ثانية، مستندا في ذلك على ثلاث افتراضات، أولها أن التفكير عملية عقلية يمكن تدريسها، وثانيها أن التفكير هو المجال النشط

الذي يربط بين المتعلم من جهة والمعلومات والبيانات من جهة ثانية، وآخرها أن عمليات التفكير هي عمليات متسلسلة حيث أن التمكن من مهارات سابقة أمر أساسي في اكتساب مهارات جديدة.

بناء على هذه الافتراضات الثلاث، حددت تابا Tabaثلاث مهمات للتفكير الاستقرائي، ومنه طورت ثلاث استراتيجيات للتدريس من أجل استقراء تلك المهمات وتتبع جزئياتها للتوصل إلى حكم نهائي أو التعميم، وأكدت على ضرورة احترام تسلسل هذه الاستراتيجيات لأن كل مهارة من مهارات التفكير إنما تبنى على مهارة سابقة.

نستطيع القول إن المتعلم تمكن من المادة المدرسة ضمن هذا النموذج، عندما ينتهي من تشكيل مجموعة من العمليات العقلية تبدأ بترتيب الحقائق والمعلومات ضمن أنظمة مفاهيمية، ثم الوصول إلى تعميمات واستخلاص النتائج من الحقائق المعروفة للانتقال إلى طرح الفرضيات والتنبؤ بالقضايا غير المعروفة. وتتم هذه العمليات من خلال استراتيجية تشكيل المفهوم التي يتم خلالهاجمع المعلومات وتعرف العناصر المنتمية للمفهوم ثم تصنيف المعلومات إلى فئات وفق معيار محدد وأخيرا تسمية الفئات ذات الخصائص المشتركة وترميزها. أما إستراتيجية تفسير البيانات فتتضمن التمييز أي تحديد نقط التشابه والاختلاف بين المفهوم المدرس والمفاهيم القريبة منه، ثم التفسير الذي يسمح بشرح المفهوم وتوضيحه، وأخيرا التعميم من خلال استدلالات تسمح بدورها بتطوير مبادئ وتعميمات. والإستراتيجية الأخيرةيتم من خلالها تطبيق المبادئ لتوضيح قضايا جديدة أو التنبؤ بما سيحصل في وضعيات مشابهة.

ونقدم فيما يلي جدولا يوضح العلاقة بين النشاطات الظاهرية والعمليات العقلية الخفية المنجزة أثناء تطبيق كل استراتيجية من الاستراتيجيات السابقة الذكر:

الجدول 3: العلاقة بين النشاطات والعمليات العقلية عند تطبيق استراتيجيات هلدا تابا لتدريس المفهوم

إستراتيجية تشكيل المفهوم	حصر البيانات ذات العلاقة	- التمييز بين الفقرات.	- ماذا ترى؟ تسمع؟ تلاحظ؟
	تصنيف المعلومات إلى فئات وفق معيار محدد.	- تحديد الصفات العامة.	- ما الأشياء المترابطة معا؟ - ما معيار الترابط بينها؟
	تصنيف المجموعات وترميزها	- تحديد الترتيب الهرمي للفقرات من الأساسي إلى الثانوي.	-ماذا يمكن أن نسمي هذه المجموعات؟ -ما المجموعات التي تنتمي للأخرى؟
إستراتيجية تفسير البيانات	تحديد النقط	- التمييز بين البيانات	- ماذا رأيت؟ ماذا وجدت؟
	التفسير	- تحديد علاقات السبب والنتيجة بين البيانات.	- لماذا حدث ذلك بنظرك؟ - ماذا يعني ذلك؟
	الاستنتاج والتعميم	- الاستقراء من الجزء إلى الكل والقيام بعملية التطبيق.	- ماذا نستخلص من ذلك؟ - بماذا احتفظت في ذهنك؟
إستراتيجية تطبيق المبادئ	صياغة الفرضيات	تحليل المشكلة واسترجاع المعرفة ذات العلاقة	_ ماذا يمكن أن يحدث لو...؟
	شرح الفرضيات وتبريرها ودعمها	تحديد الروابط السببية التي تؤدي إلى الفرضيات	_ لماذا تعتقد أنه يمكن أن يحدث ذلك؟
	التحقق من الفرضيات	الرجوع إلى المنطق لتحديد الشروط والظروف الكافية لتوضيح قضية أو موضوع جديد.	_ كم يلزم/ماذا يلزم.... ليحصل الأمر؟

5.2. نموذج نوفاك Joseph D. NOVAK وآخرون

يعتبر ديفيداوزبلDavid Ausubel، أبرز من نادى بالاهتمام بالتعلم ذي المعنى ونظر له، وقد حدد مبدأين أساسيين لتحققه:

- مبدأ التفاضل المتوالي: الذي يؤكد على أن المعرفة تنتظم في ذهن المتعلم بطريقةتفاضلية ومتمايزة، بحيث تنتظم الأفكار الأكثر عمومية أولا وصولا إلى الأفكار الخاصة والجزئية.
- مبدأ التوفيق التكاملي: ويؤكد على أنه لحدوث تعلم ذي معنى لا بد وأن تتوافقوتتكامل المعلومات الجديدة في المادة الدراسية المقدمة مع ما سبق تقديمه في نفس المادة.

من خلال أبحاثه وجهوده في مساعدة المتعلم على كيفية التعلم، وتطبيقا لأفكار أوزبلAusubel، توصل نوفاك Novak وفريقه لاكتشاف إستراتيجية الإدراك المتعمق، والتي تشتمل على بعدين:

- التعلم المتعمق: وهو مساعدة المتعلمين على اكتشاف بنية المعرفة المقدمة لهم منخلال الاكتشاف وإيجاد العلاقات.
- المعرفة المتعمقة: وهي مساعدة المتعلمين على اكتشاف العلاقات والتفاعلات بينالمعرفة السابقة المخزنة في بنيتهم المعرفية وبين المعرفة الجديدة الذين هم بصدد بنائها.

قام نوفاك Novak بوضع وتطوير خريطة المفاهيم التي تنبني على البعدين السابقين المتعلقين بإستراتيجية الإدراك المتعمق، وتنبني على أفكار أوزبلAusubelالنظرية حول التعلم ذي المعنى.

تعتبر خريطة المفاهيم إحدى الاستراتيجيات البنائية، وأهم التطبيقات التربوية لنظرية أوزبلAusubel، فهي تسمح باعتبار المادة التعليمية نظاما مفاهيميا يمكن تخطيطه وتنظيمه وتوضيح العلاقات المفاهيمية المتسلسلة داخله. فخريطة المفاهيم كما يعرفهانوفاك Novak هي أداة تمثل بنية المعرفة وتتألف من مفاهيم ترتبط بعلاقات افتراضية مرتبة بصورة هرمية.(المسعودي، 2013) . ولتطبيق إستراتيجية خرائط المفاهيم يجب إتباع مجموعة من المراحل نلخصها فيما يلي:

- تحديد المفاهيم وتصنيفها حسب درجة عموميتها وتجريدها وتدرجها.
- تصميم الخريطة: من خلال تحديد خطوط الوصل بين المفاهيم وأدوات الربط بينها.

- مراجعة وتقويم الخريطة.

خاتمة

يلعب موضوع تدريس المفاهيم دورا جوهريا ومحوريا في العملية التعليمية التعلمية خاصة خلال العقود الأخيرة بعد أن اهتمت مجموعة من الدراسات والبحوث النظرية منها والميدانية بالمفاهيم كمصدر من مصادر المعرفة، وقد تركزت جهود العلماء والمربين في هذا الاتجاه على المطالبة بتدريس المفاهيم إلى جانب النظريات والتعميمات والمبادئ، بدل الاقتصار فقط على حفظ واستظهار الحقائق والمعلومات.

إن بناء المفاهيم واكتسابها من طرف المتعلمين من شأنه أن يقلل من ضرورة إعادة التعلم ويسهم في حل بعض صعوباته، كما ينظم الخبرة العقلية للمتعلم، فبناء المفاهيم يشكل قاعدة لما سيتم تقديمه من مادة تعلمية فيما بعد.

نظرا لأهمية الموضوع، طرح مجموعة من الخبراء والباحثين في حقل التربية خلال العقود الأخيرة مجموعة من النماذج لتدريس المفاهيم وتعلمها فتعددت النماذج التي تناولت المفاهيم بالدراسة والتحليل، فمنها تلك التي اهتمت بتنمية المفاهيم من خلال الطريقة الاستقرائية، كنموذج برونر ونموذج هيلدا تابا، وأخرى اعتمدت الطريقة الإستنباطية كنموذج كلوزماير ونموذج ميرل وتنيسون وغيرهما. كما واكب هذا الانتاج النظري الغزير مجموعة من البحوث التجريبية والدراسات الميدانية التي أثبتت فاعليتها وأبانت عن أهمية وفوائد تدريس المفاهيم ونتائج ذلك على مخرجات العملية التعليمية ككل.

.

لائحة المراجع

1. مراجع باللغة العربية

- **كتب:**

- ف

واز ابراهيم العبد الله وآخرون. (2012). *استراتيجيات وطرائق التدريس العامة*. دمشق: منشورات جامعة دمشق كلية علوم التربية.

- المحيسين ابراهيم بن عبد الله. (2007). *تدريس العلوم تأصيل وتحديث* (2). الرياض:منشورات العبيكان.
- اللقاني أحمد والجمل علي. (1996). *معجم المصطلحات التربوية المعروفة في المناهج و طرقالتدريس* ، الطبعة الأولى، القاهرة : عالم الكتب.
- الفنيش أحمد علي. (1991). *استراتيجيات التدريس*. ليبيا: الدار العربية للكتاب.
- سعادة جودت أحمد واليوسف يعقوب.*تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية* (1988) الطبعة الأولى. بيروت: دار الجيل.
- جوزيف نوفاك، وبوب جوين. (1995). تعلم كيف تتعلم. ترجمة أحمد عصام الصفدي وابراهيم محمدالشافعي، جامعة الملك سعود الرياض.
- الخليلي خليل يوسف وآخرون. (2004). *تدريس العلوم في مراحل التعليم العام*. دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.
- لبيب رشدي. (1982). *نمو المفاهيم العلمية*. الطبعة الأولى، القاهرة: المكتبة الانكلو مصرية.
- الشربيني زكرياء وصادق يسرية. (2000). *نموالمفاهيم العلمية للاطفال برنامج مقترح وتجاربلطفل ما قبل المدرسة* ، الطبعة الأولى، القاهرة: دار الفكر العربي.
- الشعوان عبد الرحمان محمد. (1996). *نحو تدريس فاعل لمفاهيم الدراسات الاجتماعية باستخدام*

اسلوبي الاستنتاج والاستقراء دراسة نظرية. الرياض مركز البحوث التربوية، جامعة الملك سعود.

- خطايبة عبد الله. (2005). تعلم العلوم للجميع الطبعة الأولى. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أبودية عدنان أحمد. (2011). *أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات*. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- خيري لمياء محمد أيمن. (2018). *التعلم النشط*. مصر: دار نشر يسطرون.
- المسعودي محمد حميد مهدي. (2013). *طرائق تدريس الجغرافيا* الطبعة الأولى. عمان: دار الرضوان للنشر والتوزيع.
- قطاوي محمد. (2007). *طرق تدريس الدراسات الاجتماعية*.الطبعة الأولى، عمان: دار الفكر.
- جابر وليد احمد. (2005). *طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية*. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

مقالات في مجلات دورية

- الجوراني ابراهيم محمد جوال. (2009). تدريس المفاهيم النحوية على وفق استراتيجية خرائط المفاهيم، بحث تجريبي. دراسات تربوية(7)، الصفحات 7-40.
- طلافحة حامد عبد الله، (2012)، أثر استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في التحصيل المباشر والمؤجل لطلاب *الصف السادس الأساسي في مبحث الجغرافيا*، دراسات العلوم التربوية، (2) المجلد 39، الصفحات 332-350

مراجع باللغات الأجنبية

Livres:

- Ausubel , D .(1968). Educational Psychology. A cognitive View. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc
- Dececco, J. (1968). The psychology of learning and instruction:Educational Psychology (Vol. 1). New jersey: Prentice – Hall Inc ; Englewood Cliffs.
- Novak, J.D. & Gowin, D.B. (1984). Learning How to Learn. New York:

Cambridge Univ. Press

Articles de revues périodiques:

- Ausubel, D. (1960). *The Use of Advance Organizers in the Learning and Retention of Meaningful Verbal Material*. Journal Psychology, 51, 267 –272.
- Chartrand, S.-G., & Koninck, G. D. (2009). *La clarté terminologique pour plus de cohérence et de rigueur dans l'enseignement du français* (suite). (L. P. français, Éd.) Québec français(154), pp. 143-145.
- Malone, J., & Dekkers, J. (1984). *The concept Map as an Aid ti Instruction in Science and Mathematics*. 84(3), pp. 220-232.

Sites éléctroniques:

- Saadani, L., & Bertrand-Gastaldy, S. (2013). *Cartes Conceptuelles et Thésaurus : Essai de Comparaison Entre Deux Modèles de Représentation Issus de Différentes Traditions Disciplinaires.* Récupéré sur University of ALBERTA Library: https://journals.library.ualberta.caconsulté le 03 juin 2020 à 11h
- Sherratt, C. S., & Schlabach, M. L. (1990). *The Application of Concept of Mapping in Reference and Information Services*. Reference Quarterly(30), pp. 60-69.
- SCHNEUWLY, Bernard. ,(2008) *Vygotski, l'école et l'écriture*. Genève : Universitéde Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. (Cahiers de la Section des sciences de l'éducation. Pratiques et théorie; 118) https://archive-ouverte.unige.ch/unige:18580 consulté le 13 juin 2020 à 18h

التحليل العاملي لقياس مدى توظيف أساتذة مادة الجغرافيا لفضاء الساحة المدرسية في بناء الدرس الجغرافي وأليات تدبيره ديداكتيكيا

1-امبارك حيروش، أستاذ مكون، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين كلميم وادنون
2-فاطمة الزهراء بن عمارة، دكتورة باحثة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة محمد الخامس

ملخص:

هدفت هذه الورقة البحثية إبراز أهمية فضاء الساحة المدرسية في بناء الدرس الجغرافي وآليات توظيفه ديداكتيكيا، واستقراء أراء أساتذة مادة الجغرافيا من استخدامها في مراحل بناء الدرس الجغرافي وأهم العوامل المتحكمة في توظيفها حسب آرائهم. وفي هذه الدراسة تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي، فقد شمل مجتمع الدراسة (120) أستاذة وأستاذا، أُختِر منها عينة عشوائية بلغت (50) أستاذة وأستاذا لمادة الاجتماعيات، تم إدخالها وترميزها وتحليلها إحصائيا في برنامج (SPSS) . وبينت النتائج أن 29,6 % من الأساتذة المستجوبين هم فقط من يوظفون فضاء الساحة المدرسية في بناء الدرس الجغرافي خاصة في الأنشطة البيئية، وأن هناك أربعة عوامل تؤثر في توظيف الساحة المدرسية بنسبة 55,60%، العامل الأول يرتبط بمتغير التخصص (0,841)، العامل الثاني مرتبط بمتغير مشاكل قانونية وتدبيرية بقيمة (0,664)، ثم العامل الثالث فيرتبط بشكل كبير بمتغير طول المقرر بقيمة (0,717) يليه العامل الرابع المرتبط بمتغير منهاج مادة الجغرافيا بقيمة (0,699). وعلى ضوء كل هذه النتائج تم الخروج بجملة من المقترحات الضرورية من أجل توظيف فضاء الساحة المدرسية في بناء الدرس الجغرافي.

الكلمات المفتاح: الساحة المدرسية، مادة الجغرافيا، التدبير البيداغوجي، التحليل العاملي.

L’analyse factorielle mesurant l’ampleur de l’investissement, chez des enseignants de géographie, de l’espace de la cour de l’école dans le processus de construction de la leçon de géographie et les méthodes de sa gestion didactique

Résumé:

Cet article vise à présenter l'importance de l'espace de la cour scolaire dans la construction des savoirs géographique et les mécanismes de son utilisation didactique, et à explorer les avis des enseignants de géographie à propos de l’usage de cet espace dans les étapes de construction des savoirs géographiques et les facteurs les plus importants contrôlant, selon eux, son emploi. Dans cette étude on a adopté une approche analytique descriptive. La population étudiée comprenait (120) enseignants selon le genre, parmi lesquels un échantillon aléatoire de (50) enseignants et enseignantes d’histoire et de géographie a été sélectionné, saisi, codé et analysé statistiquement à l’aide du programme (SPSS). Les résultats ont montré que seuls 29,6% des professeurs interrogés, investissent l'espace de la cour de l'école dans la construction des savoirs lors de la leçon de géographie, en particulier dans les activités environnementales, et qu'il existe quatre facteurs influençant l'emploi de la cour de l'école de 55,60. Le premier facteur est lié à la variable de spécialité (0,841), le deuxième est lié à la variable de problèmes juridiques et gestionnaire avec une valeur de (0,664), ensuite, le troisième facteur est fortement lié à la variable de la charge des cours avec une valeur de (0,717), suivi du quatrième facteur lié à la variable du curriculum de géographie avec une valeur de (0,699). À en juger par tous ces résultats, un certain nombre de propositions importantes ont été faites afin d'utiliser l'espace de la cour scolaire dans la construction des savoirs lors de la leçon de géographie.

Mots clés : Cour scolaire, Matière de la géographie, Gestion pédagogique, analyse factorielle.

مقدمة:

يعتبر فضاء الساحة المدرسية جزء من العملية التعليمية التعلمية وصورة مصغرة للبيئة الخارجية للمدرسة، تتفاعل فيها العلاقات الاجتماعية وتتطور وتتدخل فيها ما هو تربوي بما هو تعليمي، اذ برهن في هذا الصدد مجموعة من المتخصصين في علوم التربية على أهميتها في التنشئة الاجتماعية؛ باعتبار أن المؤسسات التعليمية فضاء سوسيوتعليمي، كما أكدوا على قيمتها في السيرورة التعليمية من خلال توظيفها بيداغوجيا، ولا يتأتى ذلك، إلا عن طريق بناء وضعيات تعلمية تطبيقية تحفز المتعلم على التعليم والتعلم قوامها الملاحظة والاستكشاف والتفسير والتركيب ارتباطا بقواعد التفكير العلمي، وتجاوز

السلوك الضيق للهدف الإجرائي؛ إلى مقاربة الحديثة للتعلم تتوخى تنمية شخصية المتعلم بكل مكوناتها (العقلية والوجدانية والحس-حركية).

أولا: الإطار المنهجي للدراسة:

1-الإشكالية:

يكتسي الفضاء المدرسي أهمية بالغة في العملية التعليمية التعلمية، وركن أساسي بناء المعرفة المدرسية، غير أن الدراسات الديداكتيكية والبيداغوجية لم تول أهمية لفضاء التعليم والتعلم، بل اقتصرت في دراستها على التقنيات وأساليب التنشيط، والتدابير الديداكتيكية والبيداغوجية للأنشطة التعليمية التعلمية، فمازال النموذج التقليدي في تدريس مادة الجغرافيا هو السائد الذي يركز على الإلقاء والشحن.

واستحضارا لذلك، فإن الدراسات والأبحاث في ديداكتيكي مادة الجغرافيا مدعوة إلى تطور أبحاثها ودراساتها، وألا تقتصر على الجانب الديداكتيكي الصرف، بل تشمل جوانب أخرى لا تقل أهمية في العملية التعليمية التعلمية، علما أن فضاء الساحة المدرسية يوفر مصادر وإمكانيات مهمة في بناء درس الجغرافي ويبسط المفاهيم والمعارف للمتعلمين، ويكسبها معنى ودلالة.

وعليه فإن مشكلة الدراسة نجملها في السؤال التالي:

إلى أي حد يوظف أساتذة مادة الجغرافيا فضاء الساحة المدرسية في بناء الدرس الجغرافي؟ وماهي أهم المتغيرات المتحكمة في ذلك؟

بينما الأسئلة التي سيثم الإجابة عنها في الورقة البحثية:

- **ما أهمية فضاء الساحة المدرسية في العملية التعليمية التعلمية؟**
- **ما هي التدابير البيداغوجية والديداكتيكية لتوظيف فضاء الساحة المدرسية في بناء الدرس الجغرافي؟**

- **ماهي المتغيرات التي تؤثر بشكل كبير في توظيف فضاء الساحة المدرسية من قبل أساتذة مادة الجغرافيا؟**

2-فرضيات الدراسة

انطلاقا من الإشكالية الدراسة المحددة في التساؤلات تم تحديد مجموعة من الفرضيات التي سعت الدراسة إلى تأكد من صحتها وهي:

- **توظيف فضاء الساحة المدرسية مهم في العملية التعليمية التعلمية؟**
- **توظيف فضاء الساحة المدرسية يمر من عدة التدابير البيداغوجية والديداكتيكية لبناء الدرس الجغرافي؟**
- **يتباين تأثير متغيرات (الجنس، التخصص، الأقدمية، الشهادة الدراسية، غياب البنية التحتية، غياب الحرية البيداغوجية، التدبير الإداري والتربوي التقليدي...) في توظيف فضاء الساحة المدرسية لبناء الدرس الجغرافي.**

3-منهج الدراسة

المنهج المتبع في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لدراسة الموضوع من جميع جوانبه الديداكتيكية والبيداغوجية.

4-أهداف الدراسة:

تبرز الأهمية في نطاقين الأول نظري والثاني تطبيقي نجملهما في:

- التعرف على أهمية فضاء الساحة المدرسية في بناء التعلمات وتجويدها؛
- التعرف على تقنيات البيداغوجية والديداكتيكية لتوظيف فضاء الساحة المدرسية في العملية التعليمية التعلمية؛
- تطوير طرائق التعلم بتجاوز النماذج التقليدية قائمة على الشحن والاستظهار والحفظ إلى الطرائق العصرية التي توظف فضاءات أخرى للتعلم خارج أسوار القسم كفضاء الساحة المدرسية نموذجا؛

- إبراز أهمية فضاء الساحة كوعاء لتعليم مادة الجغرافيا؛
- استقراء آراء أساتذة مادة الجغرافيا ومدى توظيفهم لفضاء الساحة المدرسية نوع الأنشطة الموظفة في ذلك؛
- إبراز العلاقة بين توظيف فضاء الساحة المدرسية والمتغيرات (الجنس، التخصص، الأقدمية المهنية...)؛
- يشكل قوة اقتراحية في حقل ديداكتيك مادة الجغرافيا.

5-أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في إبراز أهمية توظيف فضاء الساحة المدرسية في العملية التعليمية التعلمية خاصة في مادة الجغرافيا، مما يسهم في تجديد خطابها الديداكتيكي، والإسهام في البحث الديداكتيكي، وتطوير أساليب التدريس بتوظيف مصادر وإمكانيات التي يوفرها فضاء الساحة المدرسية في بناء التعلمات وتبسيطها للمتعلم.

6-حدود الدراسة:

- **الحد الموضوع:** يتمثل في مدى توظيف أساتذة مادة الجغرافيا لفضاء الساحة المدرسية في بناء تعلمات مادة الجغرافيا وذلك حسب المتغيرات (الجنس، التخصص، ومستوى الأكاديمي، والأقدمية المهنية...)؛
- **الحد البشري:** يتمثل عينة حوالي 50 أستاذ وأستاذة لمادة الجغرافيا؛
- **الحد الزمني:** طبقت هذه الدراسة في الموسم الدراسي 2022 -2023

7-المفاهيم الإجرائية

وفيما يخص المفاهيم الإجرائية المهيكلة للدراسة:

- **فضاء الساحة المدرسية:** من المفاهيم التي نالت اهتمام الكثير من الباحثين خاصة التربويين منهم، إذ أكدوا في هذا الصدد على أن فضاء الساحة المدرسية يؤثر مباشرة على سيرورة تعليم المتعلم وتعلمه وكذا على سلوكه وقيمه التي يتلقاها بالمؤسسة الحاضنة للتعلم، فالمدرسة مشتقة من فعل الماضي "درس" ويقال درس المتعلم الكتاب أي كرر قراءته ليحفظه، درس العلم على فلان أي تلقاه على

يده، ". وهي أيضا اسم مكان المحتضن للعملية التعليمية التعلمية، فالمدرسة هي مكان الذي يدرس فيه المتعلمين (معجم المعاني، 2022). وحددها معجم لاروس الفرنسي في الفضاء المخصص لأنشطة التعليم والتعلم سواء بشكل مباشر أو غير مباشر (معجم لاروس الفرنسي، 2012).

ويستخلص مما سبق أن المدرسة تشمل جميع الفصول الدراسية والممرات ومساحات الخضراء والمكتبات والقاعات إلخ. وهذا ما ذهب إليه رابح تركي (رابح تركي، 1990، ص12) الذي اعتبرها المعبر الذي يمر منه الطفل من حياة المنزل الضيقة إلى الحياة الاجتماعية الحقيقية ودعا إلى تحول المدرسة من بناية للتعلم إلى مجتمعات حية للتربية بأوسع معانيها.

وفي هذا السياق، ففضاء الساحة المدرسة هي كل مرافق المؤسسة بما في ذلك الساحة والقاعات والمكاتب والممرات وجميع التفاعلات الصفية واللاصفية، فضلا عن التفاعلات الاجتماعية والثقافية وسيكولوجية بين مجتمع المدرسة.

- **تدبير البيداغوجي**: ففي معجم المعاني؛ فالتدبير مصدر دبَّرَ :احتياطٌ واستعدادٌ، ويقال اِتَّخَذَ الْمُدِيرُ تَدابِيرَ صَارِمَةً: أَيْ إِجْرَاءاتٍ، تَرْتِيبَاتٍ، قَوانينَ إِجْرَائِيَّةً أي اتخذ تدابير احتياطية. ويعود أصلها إلى اللغة اللاتينية gestio، أي إدارة وتعني أيضا طريقة التنظيم، وفي اللغة الفرنسية Gestion يقصد به مجموعة من التقنيات التي توظفها المقاولة (معجم لاروس الفرنسي، 2012).

وقد ظهر مفهوم التدبير في المجال الاقتصادي الذي اقترن بمجموعة من القواعد التي تتعلق بفن تدبير وقيادة مؤسسة اقتصادية ما (شركة، مقاولة، تعاونية)، غير أن في السنوات الأخيرة خاصة مع بداية الألفية الثالثة وظف مفهوم التدبير في المجال الإداري، كتدبير مؤسسة التعليمية، وفي الشق التربوي فالتدبير الديداكتيكي يعني جميع طرائق التي يتبعها الأستاذ لنقل المعرفة من معرفة عالمة إلى معرفة مدرسية قابلة للتدريس، في حين التدبير البيداغوجي؛ فيقصد به جميع التقنيات التنشيط و التواصل بين الأستاذ والمتعلم أثناء سيرورة التعليم والتعلم.

- **مادة الجغرافيا:** هي المادة الدراسية التي تتوخى تنمية رصيد المتعلم من مفاهيم ومعارف حول القضايا المجالية المحلية والوطنية والعالمية، وتقوية قدراته المنهجية والتعبيرية الخاصة بالجغرافيا، وإكسابه تربية مجالية تمكن المتعلم من تبني مواقف وسلوكات إيجابية تجاه محيطه واقتراح الحلول المناسبة لمعالجة إشكالاته، والانخراط الفعلي في البرامج والمخططات التنموية. مع العلم أن مادة الجغرافيا يحدد لها ساعتين أسبوعيا للشعب الأدبية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي وساعة واحدة للشعب العلمية.

8-أدوات الدراسة:

تم الاعتماد على الاستمارة لاستقراء أراء أساتذة مادة الجغرافيا من أهمية فضاء الساحة المدرسية ومدى توظيفهم لها في بناء الدرس الجغرافي، وإبراز أهم العوامل التي تحول دون توظيف هذا الفضاء في العملية التعليمية التعلمية.

9-البرنامج الموظف في الدارسة:

توظيف برنامج SPSS ومعناها الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، ويمكن من التحليل الاحصائي للمتغيرات، والذي تم توظيفه لإدخال البيانات وترميزها وتحليلها.

10-الأساليب الإحصائية الموظفة في الدراسة:

تم الاعتماد على التحليل العاملي الاستكشافي بتوظيف برنامج SPSS لمعرفة أهم العوامل المتحكمة في توظيف الساحة المدرسية هل هي متعلقة بتكوين الأستاذ أو بالجنس أو الوثائق التربوية والتوجيهات التربوية، أو متعلقة بفضاء المؤسسات التعليمية والتلاميذ... وغيرها.

- **التحليل العاملي**: هو أسلوب إحصائي يمثل الارتباطات بين عدة متغيرات، ومن ثم يفسرها، ويختزلها في عدد حدد محدود من المتغيرات (الجابري، 2012. ص22)، ويعد التحليل العاملي أداة إحصائية تستعمل لتحديد عدد العوامل المتحكمة في تفسير مدى توظيف الساحة المدرسية في بناء الدرس الجغرافي، وهي تقدم لنا ثلاث أصناف من التحليل، أولا: عدد العوامل المفسرة لمدى توظيف الساحة المدرسية. ثانيا: العوامل التي تحدد نسبة تأثير العوامل في توظيف الساحة المدرسية. ثالثا: نسبة التباين التراكمي الإجمالي. (مقدم، 2011. ص 14).

ويستعمل التحليل العاملي كأداة لتحديد العوامل الأساسية المتحكمة في توظيف الساحة المدرسية في بناء الدرس الجغرافي، وذلك عن طريق تقدير مدى تشبع (توظيف الساحة المدرسية في بناء الدرس الجغرافي) بالمتغيرات المؤثرة، فكلما كان التشبع كبيرا كلما دل ذلك تأثير هذا المتغير في توظيف الساحة المدرسية

إذن، فالتحليل العاملي يهدف الى تحليل مجموعة من معاملات الارتباط إلى عدد أقل من العوامل. باستخدام القانون التالي: $\frac{n \times (n-1)}{2}$، حيث n تمثل عدد المتغيرات. (السيد أبو النيل،1986. ص209).

وباستعمالنا لهذا التحليل اعتمدنا على بعض مقاييسه، أهمها:

-**مقياس ملائمة حجم العينة في التحليل العاملي:** مقياس كيزر - ماير - أولكين (Kiser Meyer-Olkin): KMO هو مقياس لقياس ارتباط المتغيرات بتوظيف الساحة المدرسية في بناء الدرس الجغرافي في علاقة مع حجم العينة، فإذا كان مقياس KMO أكبر من 0,5 فإنه دال إحصائيا بمعنى هناك علاقة تأثير المتغيرات في توظيف الساحة وأن حجم العينة مقبول، أما إذا كان أقل من 0,5 فإنه غير دال إحصائيا وبالتالي فإن حجم العينة والمتغيرات غير مقبول، ويعبر عنه بالمعادلة التالية:

$$(\text{KMO})\ \text{Kiser} - \text{Meyer} - \text{Olkin} = \frac{\sum(corralations)^2}{\sum(corralations)^2 + \sum(partial\ corralations)^2}$$

أي أن مقياس كيزر - ماير - أولكين =

$$\frac{\sum\left(\text{معامل الارتباط البينية لكافة المتغيرات}\right)^2}{\sum\left(\text{معامل الارتباط البينية الجزئية لكافة المتغيرات}\right)^2 + \sum\left(\text{معامل الارتباط البينية لكافة المتغيرات}\right)^2}$$

-**تدوير Rotation العوامل (المحاور):** يستفاد من التدوير في التوصل إلى تفسيرات محددة لنتائج الدراسة (الكيلاني وآخرون،2007. ص 473). والقصد من عملية تدوير المحاور هو التوصل للعوامل التي لها معنى والتي يمكن تفسيرها (فهمي،2005. ص 774). بحيث يتم ربط كل مجموعة من المتغيرات مع عامل واحد مما يجعل التفسير أكثر موضوعية. وقد استعملنا في هذه الدراسة نوع التدوير طريقة الفاريماكس Varimax والتي تحاول هذه الطريقة جعل المتغيرات إما تؤثر بشكل كبيرة أو ضعيف مما يسهل عملية التفسير (Rencher,2002. P434)، وهي تركز على تعظيم المتغير المتحكم في العامل أو إبراز عدم تأثيره، وبالتالي إبراز الفروق بين المتغيرات في التأثير.

ثانيا: الإطار النظري للدراسة

تكتسي الجغرافيا المدرسية أهمية كبيرة في إكساب المتعلم مجموعة من المفاهيم والمعارف المرتبطة بحقل الجغرافيا وفق مدخل الكفايات، وقد جاء ذلك في إطار سعي المدرسة المغربية لتطوير المنظومة التعليمية بإشراك المتعلم في بناء الدروس عبر مختلف الأنشطة البيداغوجية والديداكتيكية، مما يقتضي ذلك من الانفتاح على مختلف الصيغ التدريسية مع استحضار كل المناشط البيداغوجية وتنويع فضاءات التعلم (فضاء الساحة المدرسية، الأنشطة الفنية والبيئية، الخرجات الجغرافية، الورشات....)، ومن بين تلك الفضاءات فضاء الساحة المدرسية الذي يشجع على التعلم الذاتي، فالأنشطة التطبيقية في فضاء

الساحة المدرسة يعطي لتعلمات المكتسبة دلالات حقيقية وذلك بالتركيز على سمات شخصية من قدرات عقلية (التفكير، الإدراك ، الابداع، الإنجاز ،الاستدلال ...) ومميزات وجدانية (الانفعال ، العاطفة...) وخاصيات سيكوحركية (الحركات...).

1-أهمية توظيف فضاء الساحة المدرسية

أكدت مجموعة من الدراسات الديداكتيكية على ضرورة تنويع فضاءات التعليم والتعلم، وألا يقتصر على الحجرات الدراسية فقط بل يجب أن يتعدها إلى فضاءات أخرى وتوفر مصادر جديدة تحفز على التعليم والتعلم.

ففضاء المدرسي ركن من أركان العملية التعليمية التعلمية، فالساحة المدرسية توفر إمكانيات ومصادر تطبيقية لتعليم والتعلم فمثلا في درس المنظومة البيئية بمستوى الجذوع المشتركة، فإن توظيف فضاء الساحة المدرسية يمكن من ترسيخ هذا المفهوم تطبيقيا من خلال أنشطة تطبيقية (ملاحظة التنوع الأحيائي، دورة الطاقة، دورة الكربون، التدابير للمحافظة على البيئة ...).

وهكذا، فالساحة المدرسية إذا لست مجالا مجردا ثابتا خاص باستراحة المتعلمين فقط بل فضاء سوسيوسيكوتعليمي من خلاله تتم العملية التعليمية التعلمية ووعاء لبناء العلاقات الاجتماعية والنفسية بين مختلف مجتمع المدرسي (متعلمين وأطر تربوية وإدارية وشركاء المدرسة والمرتفقين...)

وفي هذا السياق، فإن الوزارة الوصية على قطاع التربية الوطنية أكدت على أهمية هذا الفضاء التعليمي طبقا للنصوص التشريعية والتنظيمية المعمول بها، و برجوع إلى للمذكرة رقم 88 بتاريخ 9 جمادى الأولى 1424 الموافق لـ 10 يوليوز 2003 دعت الوزارة الوصية من خلالها إلى جعل فضاء المؤسسات قطبا جذابا مريحا يتيح لمكونات المجتمع المدرسي (متعلمين وأطر تربوية وإدارية وشركاء المدرسة) توظيف إمكاناتهم وقدراتهم في مجالات التنظيم والتأطير والتنشيط التربوي والثقافي والرياضي والاجتماعي، كما دعت الوزارة إلى تزين هذا الفضاء بالجداريات وتجديدها سنويا حفاظا على جماليتها ، والعمل على تدوين الأمثال والحكم وعبارات ومقتطفات من المواثيق الدولية والأحداث الوطنية التاريخية على الجدران. بينما نجد دليل الحياة المدرسية وسع من مفهوم فضاء المدرسي إلى فضاء الحياة المدرسية ليشمل مجالات أخرى محتضنة لمختلف أنشطة الحياة المدرسية، وصنفها إلى:

جدول رقم 1: أصناف فضاء الحياة المدرسية

فضاءات المؤسسة	فضاءات خارجية
• القاعات • ساحة المؤسسة • فضاء الأندية التربوية • خلية الاستماع والوساطة • المرافق الراضية • المرافق الإدارية • مركز التوثيق والإعلام • قاعة متعددة الاختصاصات • قاعة المداومة • قاعة الصلاة • المرافق الصحية • قاعة التمريض • المطعم المدرسي • القسم الداخلي ومرافقه...	• فضاءات مختصة (مؤسسات التفتح، مراكز للتربية والتوثيق والعروض ومتاحف...) • مؤسسات تعليمية عمومية وخصوصية؛ • أوساط طبيعية؛ • مكتبات عمومية؛ • مسارح ودور الشباب ومعاهد موسيقية؛ • متاحف ومعارض ثقافية وفنية • منشآت اقتصادية (فلاحية، صناعية، تجارية؛ سياحية...) • أندية رياضية؛ • مراكز ومعاهد تكوين

المصدر: دليل حياة المدرسية 2019، مديرية الحياة المدرسية، المملكة المغربية، ص70

2-التدبير البيداغوجي والديداكتيكي لتوظيف فضاء الساحة المدرسية في بناء الدرس الجغرافي

∞ **على مستوى التخطيط:**

- التخطيط المسبق للدرس من خلال تحديد الكفايات والقدرات المراد إكسابها للمتعلم؛
- اختيار نوع الفضاء المراد استغلاله من الساحة المدرسية؛
- تحديد المدة الزمنية لمختلف الأنشطة التعليمية التعلمية؛
- تحديد مختلف مصادر التعلم المتاحة بالساحة المدرسية والحاجيات (الدعامات الديداكتيكية، الأدوات اللوجستيكية...) وكيفية توظيفها بيداغوجيا؛

∞ **على مستوى التدبير:**

توظيف مصادر المتاحة بفضاء الساحة المدرسية للتعليم والتعلم، وتدبير مقاطع وأنشطة التعليم والتعلم عبر مختلف الوضعيات التعليمية التعليمة:

- **الوضعية الاستكشافية:** استرجاع المكتسبات السابقة للمتعلمين ورصد تمثلاتهم القبلية؛
- **الوضعية الديداكتيكية (وضعية بناء التعلمات):** وذلك من خلال إرساء الموارد التعليمية بتوظيف مختلف مصادر التعلم المتاحة بفضاء الساحة المدرسية مع توظيف مختلف أشكال التنشيط البيداغوجي وإتاحة الحرية للمتعلم في سيرورة التعليم والتعلم؛
- **الوضعية الإدماجية:** تهدف إلى هيكلة الموارد المكتسبة وتثبيتها وفق تمثيل تخطيطي (ملخص، خطاطة، فقرات...) مع تدوين الخلاصات والاستنتاجات بدفاتر المتعلمين؛
- **الوضعية التقويمية:** رصد مدى تمكن المتعلمين من الكفايات المراد إكسابها للمتعلمين مع اكتشاف صعوبات التي واجهتهم أثناء التعلم.

∞ **على مستوى التقييم:** تحديد الصعوبات التي واجهة المدرس في بناء الدرس الجغرافي في فضاء الساحة المدرسية والحلول لتجاوزها مستقبلا.

ثالثا: الإطار التطبيقي للدراسة: عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها

1. صدق وثبات الإدارة الإحصائية (الاستمارة):

قبل توزيع الاستمارة على عينة الدراسة من أساتذة مادة الجغرافيا بالتعليم الثانوي التأهيلي عملنا على التأكد من صدق وثبات الأداة وذلك من خلال:

1.1 صدق المحكمين:

ولعل من المفيد أن نؤكد أن الاستمارة عرضت على مجموعة من المحكمين تشمل مختصين في علوم التربية لتحديد مدى احترام تسلسل الأسئلة وكذا الصحة العلمية واللغوية، حيث أبدى جميع المحكمين آراءهم في الأداة وقد أدخلت التعديلات المطلوبة وتعديلها على ضوء الملاحظات المقترحة بعد تسجيلها، وقد وافقوا عليها وأقروا باحترامها لجميع الشروط المطلوبة في الاستمارة العلمية.

2.1 ثبات الاستمارة:

توزيع استمارة على عينة استطلاعية مكونة من 10 أساتذة خلال فترتين متباعدتين لحساب معامل ألفا كرونباخ Alpha de Cronbach، فتم الحصول على قيمة 0,858 وهو معامل ثبات جد مرتفع؛ مما يؤكد؛ على أن الأداة سليمة وتحترم المعايير العلمية.

جدول رقم 2: ثبات الاستمارة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ Alpha de Cronbach

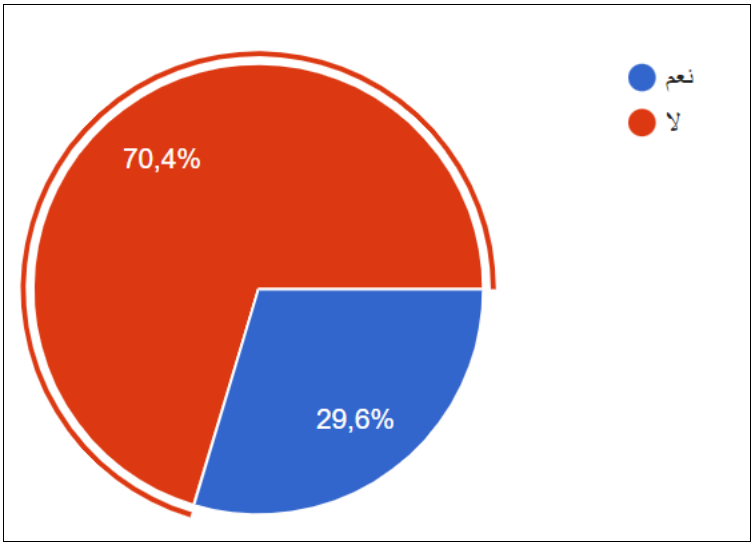
ثبات الاختبار Statistiques de fiabilité

معامل ألفا كرونباخ Alpha de Cronbach	0,858

2. توظيف فضاء الساحة المدرسية من قبل أساتذة مادة الجغرافيا بناء على آرائهم.

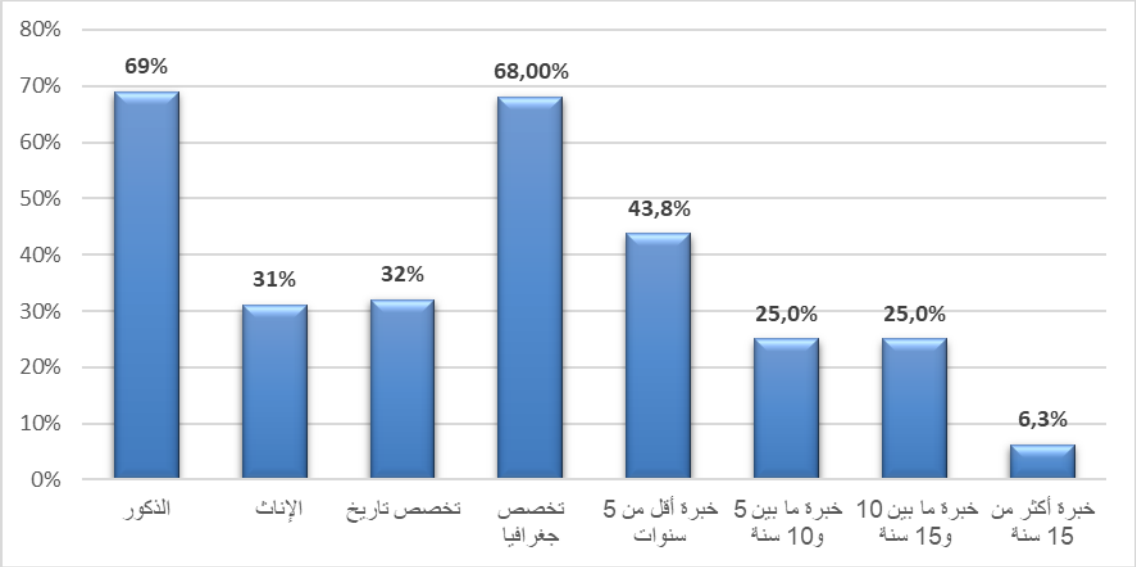
وتجدر الإشارة أن توظيف فضاء الساحة المدرسية في بناء الدرس الجغرافي أمر مهم وتنص عليه أغلب الوثائق التربوية الرسمية، فنتائج الاستمارة الميدانية كانت متباينة بين من يستخدم فضاء الساحة المدرسية وبين الذي يعزف عن توظفها، والجدول التالي يبين هذه النسب:

المبيان رقم 01: مدى توظيف فضاء الساحة المدرسية في بناء التعلمات



بناء على ما تقدم من المعطيات المتضمنة في المبيان أعلاه، نستنتج أن 70,4 %من الأساتذة عينة الدراسة لا يوظفون فضاء الساحة المدرسية في بناء الدرس الجغرافي في حين أن 29,6 % يوظفونها لبناء الدرس الجغرافي وتقريب مفاهيم المادة.

المبيان 02: الخصائص العامة للأساتذة الذين صرحوا بتوظيف الساحة المدرسية (%)



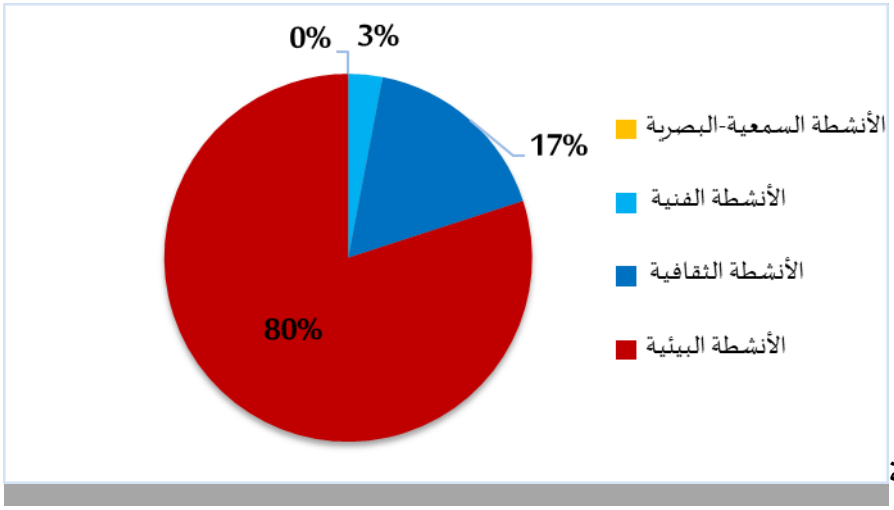
استنادا على المعطيات المتضمنة في الجدول أعلاه يلاحظ أن توظيف الأساتذة لفضاء الساحة المدرسية تتغير حسب عدة متغيرات، منها:

- **حسب متغير الجنس**؛ فقد أظهرت النتائج على أن الذكور هم الأكثر توظيفا لفضاء الساحة المدرسية بنسبة 68,8%، مقابل 31,3% للإناث، وربما يعود هذا لصعوبة ضبط الأستاذات لمجموعة القسم في فضاء الساحة المدرسية وشغب المتعلمين.
- **حسب متغير التخصص**؛ أظهرت النتائج أن 68% من الأساتذة المستجوبين واللذين يوظفون الساحة المدرسية تخصصاهم الجامعي الجغرافيا بينما الأساتذة الذين تخصصهم الجامعي التاريخ في حدود 32% من عينة المستجوبة.
- **حسب متغير المستوى الجامعي**؛ تكشف النتائج على أن نسبة الأساتذة الذين يوظفون الساحة المدرسية وحاصلين على شهادة الإجازة تصل نسبتهم إلى 81,3% والحاصلين على شهادة الماستر يوظفنها بنسبة 12,5%، أما الحاصلين على شهادة الدكتوراه فيوظفونها بنسبة 6,3%.
- **حسب متغير الأقدمية المهنية**؛ تظهر النتائج على أن نسبة الأساتذة الذين يوظفون الساحة المدرسية لديهم أقدمية أقل من خمسة سنوات وبذلك بنسبة 43,8%، بينما الأساتذة الذين تتراوح أقدميتهم بين 5 و10 سنوات بنسبة 25%، والأساتذة الذين تتراوح أقدمتهم ما بين 10 و15 سنة بنسبة 25%، في حين الأساتذة الذين أقدمية أكثر من 15 سنة فلا تتعدى نسبة توظيفهم لفضاء الساحة المدرسية 6,3%،وقد يفسر ذلك بأن الأساتذة الجدد يتميزون بالحماس والعطاء المهني.

3. نوع الأنشطة الموظفة في فضاء الساحة المدرسية لتعميق مفاهيم وقضايا الجغرافيا من قبل أساتذة مادة الجغرافيا بناء على آراءهم:

وفي هذا الصدد يلاحظ أن الأنشطة التي يوظف فيها الأساتذة فضاء الساحة المدرسية متباينة، وعليه، فقد كانت آراءهم متباينة بهذا الخصوص كما هو موضح في المبيان رقم3؛

المبيان رقم 03: نوع الأنشطة التي يوظفونها أساتذة مادة الجغرافيا عينة الدراسة



يستخلص من القراءة الوصفية للمبيان أعلاه، أن 80 % أساتذة مادة الجغرافيا عينة الدراسة يوظفون الأنشطة البيئية (التشجير، حملات النظافة...) بفضاء الساحة المدرسية لتعميق المفاهيم وقضايا الجغرافية بينما 17 %منهم يوظفون الأنشطة الثقافية في بناء الدرس الجغرافي، أما 3% من عينة الدراسة فإنهم يوظفون الأنشطة السمعية البصرية (عرض شريط، تصوير، معرض صور...) في الدرس الجغرافي،

وجدير بالذكر أنه ليس هناك أي أستاذ (ة) يوظف الأنشطة الفنية بفضاء الساحة المدرسية لتعميق التعلمات، وتفسيرا لذلك في اعتقادنا غياب دروس تتناول الأبعاد الفنية والجمالية في منهاج مادة الجغرافيا.

4- نتائج التحليل العامل للعوامل المرتبطة بتوظيف الساحة المدرسية في بناء الدرس الجغرافي

ومن منطلق التحليل العاملي لتوظيف الساحة المدرسية في بناء الدرس الجغرافي، كان حري بنا التطرق إلى دراسة أهم المتغيرات المتحكمة في توظيف الساحة المدرسية والتي حددناه في الاستمارة في 12 متغير:

جدول رقم 3: نتائج العوامل المستخلصة من التحليل العاملي

العوامل Composante	الجذور الكامنة المبدئية initiales Valeurs propres			مجموع مربعات التحميلات المستخلصة قبل التدوير Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus		
	الجذور الكامنة لكل عامل Total	نسبة التباين الذي يفسره كل عامل % de la variance	نسبة التباين % التراكمي cumulés	الجذور الكامنة لكل عامل Total	نسبة التباين الذي يفسره كل عامل % de la variance	نسبة التباين % التراكمي cumulés
1	**2,513**	**20,942**	**20,942**	2,513	20,942	20,942
2	**1,717**	**14,311**	**35,252**	1,717	14,311	35,252
3	**1,304**	**10,863**	**46,115**	1,304	10,863	46,115
4	**1,139**	**9,491**	**55,606**	1,139	9,491	55,606
5	0,989	8,242	63,847			
6	0,853	7,109	70,956			
7	0,765	6,373	77,329			
8	0,658	5,486	82,815			
9	0,63	5,247	88,062			
10	0,598	4,98	93,042			
11	0,51	4,249	97,291			
12	0,325	2,709	100			

يستخلص المعطيات الإحصائية المتضمنة في الجدول أعلاه، أن هناك 12 عاملا متحكما في توظيف الأساتذة لفضاء الساحة المدرسية في بناء الدرس الجغرافي، ومن خلال تحليل الجدور الكامنة لكل عامل تبين لنا أن أربعة منها هي الأكثر تأثيرا لكون قيمتها تفوق 1 والتي تؤثر بنسبة 55,60% في توظيف الأساتذة للساحة المدرسية في بناء الدرس الجغرافي، في حين أن باقي المتغيرات فتأثيرها جد ضعيف أي 08 متغيرات لا تؤثر إلا بنسبة 54,40%. العامل الأول يؤثر بنسبة 20,94% في توظيف الساحة المدرسية، بينما العامل الثاني يؤثر بنسبة14,31%، في حين يؤثر العامل الثالث بنسبة 10,86%، أما العامل الرابع فتؤثر بنسبة 9,491%.

جدول رقم 4: مصفوفة العوامل المسؤولة عن توظيف الساحة المدرسية بعد التدوير (التحليل العاملي)

المتغيرات المدروسة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع

الجنس	,655	,207	,215	-,231
التخصص	,841	-,118		
المستوى الدراسي	-,392	,228	,123	,613
الأقدمية المهنية	-,757			
الوثائق التربوية الرسمية لا تسمح بتوظيف الساحة المدرسية	-,127	-,362		,496
منهاج مادة الجغرافيا لا يسمح بتوظيف فضاء الساحة المدرسية	-,223	-,126	,273	,699
غياب البنية التحتية	,301	-,579	,325	,127
غياب الحرية البيداغوجية للأساتذة	,445	,559		
طول المقرر الدراسي		,205	,717	-,171
مشاكل قانونية وتدبيرية		,664	,247	,223
التدبير الإداري والتربوي التقليدي		,526	,445	
شغب المتعلمين وعدم انضباطهم في فضاء الساحة المدرسية			,672	

ومن الضروري قبل التطرق إلى المعطيات المتضمنة في الجدول أعلاه، التذكير بالقاعدة التي تحدد قيمة التشبع (علاقة التأثير المتغير في توظيف الساحة المدرسية) فإذا كان العامل أكبر أو يساوي 300,0 فهناك علاقة تأثير أي التشبع، أما إذا كان أقل من 0,300 فهذا العامل لا يأثر أي لا يتشبع بهذه المتغيرات.

ووفي هذا المقام، يستخلص من المعطيات المتضمنة في الجدول أعلاه (الجدول رقم 4) أن:

عوامل الشبع تتوزع على الشكل التالي:

- العامل الأول لديه علاقة قوية (تشبع) مع 6 متغيرات.
- العامل الثاني لديه علاقة قوية (تشبع) مع 5 متغيرات.
- العامل الثالث لديه علاقة قوية (تشبع) مع 4 متغيرات.
- العامل الرابع لديه علاقة قوية (تشبع) مع 3 متغيرات.

❖ يرتبط **العامل الأول** في توظيف الأساتذة لفضاء الساحة المدرسية في بناء الدرس الجغرافي بشكل كبير بمتغير **التخصص بقيمة** (0,841) حيث أن 68% من الأساتذة المستجوبين والذين يوظفون الساحة المدرسية تخصصاهم الجامعي الجغرافيا بينما الأساتذة الذين تخصصهم الجامعي التاريخ في حدود 32% من عينة المستجوبة، ويرتبط العامل الأول أيضا بالأقدمية **المهنية بقيمة** (-,757) التي تلعب بدورها دورا

سلبيا في توظيف الساحة المدرسية من قبل الأساتذة مادة الجغرافيا، أي أنه كلما قلت سنوات الأقدمية كلما كان توظيف الساحة أكثر والعكس صحيح.

وفي هذا الإطار، وعلى المستوى الإجرائي فإن الدراسة الميدانية أظهرت أن أغلب الشباب المستجوبين واللذين تقل سنوات أقدميتهم عن 5 سنوات تصل نسبة توظيفهم لفضاء الساحة المدرسية 48%، مما يظهر أن تشبيب هيئة التدريس تنعكس إيجابيا على توظيف أنماط جديدة في العملية التعليمية التعلمية وخاصة توظيف فضاء الساحة المدرسية. ويرتبط **العامل الأول** كذلك بمتغير **الجنس** (0,655)؛ الذي يظهر أن الذكور هم الأكثر توظيفا لفضاء الساحة المدرسية بنسبة 68,8%، مقابل 31,3% للإناث، وربما يعود هذا لصعوبة ضبط الأستاذات لمجموعة القسم نهيك عن شغب المتعلمين. ويرتبط بمتغيرات أخرى مثل **غياب الحرية البيداغوجية** للأساتذة بقيمة 0,445، **والمستوى الدراسي** بقيمة 0,392-، **والبنية التحتية** بقيمة 0,301.

❖ يرتبط العامل **الثاني** في توظيف الأساتذة لفضاء الساحة المدرسية في بناء الدرس الجغرافي بشكل كبير بمتغير **مشاكل قانونية وتدبيرية التي لا تسمح بتوظيف الساحة بقيمة (**0,664)، فنسبة 87%من الأساتذة المستجوبين عبروا على أن المشاكل القانونية والتدبيرية هي التي تشكل عائقا أمامهم في توظيف الساحة المدرسية في بناء الدرس الجغرافي. كما يرتبط العامل الثاني بمتغير **البنية التحتية** بقيمة 0,579- وهي قيمة سالبة مما يعني أن كل ما كان البنية التحتية غير مهيئة يؤثر ذلك على عدم توظيف فضاء الساحة المدرسية في بناء الدرس الجغرافي وفي هذا الصدد صرح حوالي 74% من الأساتذة المستجوبين بأن البنية التحتية تشكل عائقا أمام توظيفهم لفضاء الساحة المدرسية.

وفي هذا المقام نجد أيضا أن العامل الثاني يرتبط بمتغير **غياب الحرية البيداغوجية** للأساتذة بقيمة 0,559 أي أن منهاج مادة الجغرافيا يقيد التجديد البيداغوجي للأساتذة في ممارستهم المهنية، ويرتبط **العامل الثاني** كذلك بمتغير **التدبير الإداري والتربوي التقليدي** بقيمة(0,526) أي أن الإدارة التربوية لا تسمح بتوظيف الساحة المدرسية في العملية التعليمية التعلمية وغالبا ما تعتبر ذلك هدرا لزمن التعلمات، ويرتبط هذا العامل أيضا بمتغير **الوثائق التربوية** بقيمة (0,362) لكن بقيمة ضعيفة أي أن الوثائق التربوية الرسمية تؤثر بشكل كبير في توظيف الساحة المدرسية من قبل أساتذة مادة الجغرافيا.

❖ يرتبط **العامل الثالث** في توظيف الأساتذة لفضاء الساحة المدرسية في بناء الدرس الجغرافي بشكل كبير **بمتغير طول المقرر** بقيمة (0,717)، فنسبة 97%من الأساتذة يرجعون عدم توظيفهم للساحة المدرسية في بناء الدرس الجغرافي إلى طول المقرر الدراسي وبالتالي عدم كفاية الزمن الدراسي لتوظيف

فضاء الساحة المدرسية. ويرتبط العامل الثالث أيضا **بمتغير شغب المتعلمين وعدم انضباطهم بقيمة (0,672)**، ففي هذا الصدد صرح حوالي 75% من الأساتذة المستجوبين بأن شغب وعدم انضباط المتعلمين يحول دون توظيف فضاء الساحة المدرسية، علاوة على **متغير التدبير الإداري والتربوي التقليدي** يحول دون توظيف الساحة المدرسية وذلك بقيمة (0,445).

❖ يرتبط **العامل الرابع** المؤثر في توظيف الأساتذة لفضاء الساحة المدرسية في بناء الدرس الجغرافي **بمتغير منهاج مادة الجغرافيا** بقيمة (0,699)، فنسبة 92%من الأساتذة المستجوبين أكدوا أن منهاج مادة الجغرافيا متضمن لتوظيف فضاء الساحة المدرسية في بناء الدروس مادة الجغرافيا. ويرتبط العامل الرابع كذلك **بمتغير المستوى الدراسي** بقيمة (0,613)، حيث إن 81% من الأساتذة المستجوبين حاصلون على شهادة الإجازة، ولذلك يجب الأخذ في الحسبان ارتباط العامل الرابع بمتغير **الوثائق التربوية** بقيمة (0,496) في توظيف فضاء الساحة المدرسية حيث أن 98% من الأساتذة صرحوا بأن الوثائق التربوية الرسمية تؤكد على توظيف فضاء الساحة المدرسية في بناء التعلمات.

المقترحات والتوصيات

وبناء على ما تقدم، فالمدرسة لا تعدو أن تكون مجتمعا مصغرا (متعلمين وأطر تربوية وإدارية وشركاء المدرسة) تتفاعل فيه العلاقات الاجتماعية والثقافية والنفسية والسلوكية، كما تشكل فضاء للتعليم والتعلم بجميع مرافقها (الأقسام، الساحة، الملاعب...) وهكذا، أصبح من الضروري توظيفها بيداغوجيا بهدف تنويع استراتيجية وأساليب وفضاءات التعليم وتحفيز المتعلم على التعلم وفق مقاربة تطبيقية، فلا يعقل أن يبقى القسم هو المكان الوحيد للتعليم والتعلم، وفي هذا السياق ينبغي التنويه إلى المطالب الآتية:

- تنويع فضاءات التعلم والتعليم؛
- إدراج الأنشطة التطبيقية في دروس مادة الجغرافيا؛
- إعطاء هامش من الحرية البيداغوجية للأساتذة في اختيار الأساليب والطرائق وفضاءات التعليم والتعلم؛
- إصدار مذكرات تسمح للأساتذة بتوظيف فضاء الساحة المدرسية في العملية التعليمية التعلمية؛

- توفير الإمكانيات المادية واللوجستيكية بالمؤسسات التعليمية لتوظيفها في العملية التعليمية التعلمية؛
- تحفيز الأطر الإدارية والتربوية على الإبداع البيداغوجي والديداكتيكي؛
- جعل أنشطة الحياة المدرسية جزء من العملية التعليمية التعلمية؛
- تخصيص مدة زمنية في الأسبوع لا تقل عن 60 دقيقة للأنشطة التطبيقية بمادة الجغرافيا (المعامل التربوية، الخرجات، الأنشطة اللاصفية، الأنشطة الحياة المدرسية المندمجة...).

خاتمة

يشكل فضاء الساحة المدرسية جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية التعلمية، إذ أن سيرورة التعليم والتعلم لا يقتصر على فضاء واحد -القسم-بل إن فعل تعليمي-تعلمي هو سيرورة وبفضاءات (المكتبات المؤسسة، فضاء الساحة المدرسية، الأنشطة الحياة المدرسية...) خاصة إذا كان هذا الفضاء جذابا ومحفزا على التعليم والتعلم.

وفي هذا السياق، لا بد من توفير فضاءات جديدة للتعلم تتيح إمكانيات التجديد والإبداع التربوي ويوفر للمتعلم التشويق والتحفيز على التعليم والتعلم، لذلك وفي واقع الأمر وجب على مخططي الهندسة المعمارية للمؤسسات التعليمية أن يوفروا فضاءات مفتوحة للتعليم والتعلم، فالمدرسة ليست بنيات صماء جرداء بل بنيات تعنى بالتجديد البيداغوجي والملاءمة للمناهج والبرامج، وإرساء النموذج البيداغوجي قوامه اللابتكار الديداكتيكي والبيداغوجي.

المراجع:

- أحمد أوزي2006، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، الطبعة الأولى، مطبعة النجاح الجديدة بالدار البيضاء.
- الجابري نبيل، 2012. البناء العاملي لمقياس العوامل الخمسة الكبرى لشخصية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي لدى طلاب جامع أم القرى، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- فهمي محمد شامل بهاء الدين، 2005. الإحصاء بلا معاناة المفاهيم مع التطبيقات باستخدام برنامج، SPSS، الجزء الثاني، معهد الإدارة العامة، الرياض.

- الكيلاني عبد الله، زيد والشريفين، نضال كمال، 2007. مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية، الطبعة الثانية، عمان، دار المسيرة.
- مقدم عبد الحفيظ سعيد، 2011. معايير تقييم البحوث والرسائل الجامعية، ورقة عمل مقدمة في الملتقى العلمي الأول "تجويد الرسائل والأطروحات العلمية وتفعيل دورها في التنمية الشاملة المستدامة" أيام 10-11-12 أكتوبر 2011 نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
- السيد أبو النيل،1986. التحليل العاملي لذكاء وقدرات الإنسان دراسة عربية وعالمية. سلسلة علم النفس. سدار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع. عدد الصفحات 457.
- تركي رابح عمامرة، 1990، أصول التربية والتعليم، ط2، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ص81194.
- خالد الصمدي، 2008، مصطلحات تعليمية من التراث الإسلامي، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة –إيسيسكو، الطبعة الأولى، الرباط، المغرب
- علي أسعد وطفة، علي جاسم الش هاب، 2004، علم الاجتماع المدرسي، بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الرؤية الاستراتيجية للإصلاح، (2015-2030)، الرباط، المغرب
- محمد أمزيان، 2005، تدبير جودة التعليم، مطبعة أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، الطبعة الأولى المغرب.
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، المملكة المغربية، كتابة الدولة المكلفة بالتعليم المدرسي، مديرية المناهج، (نونبر 2007)، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادتي التاريخ والجغرافيا بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، الرباط، المغرب
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، المقاربات والبيداغوجيات الحديثة، مصوغة خاصة بتكوين المعلمين العرضيين الحاصلين على شهادة الباكالوريا أو مستوى أقل، من إنجاز فريق من مكوني مركز تكوين المعلمين والمعلمات بالرباط بإشراف المنسقية المركزية لمراكز تكوين المعلمين والمعلمات خلال الموسم الدراسي: 2004-2005

- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، 2002، الكتاب الأبيض، لجان مراجعة المنهاج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي، والتأهيلي، الرباط، المغرب
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، (2000)، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الرباط، المغرب
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، شتنبر 2003، دليل الحياة المدرسية، الرباط، المغرب
- معجم المعاني www.almaany.com
- معجم لاروس www.larousse.fr

- Ayral Sylvie (2011), *La Fabrique des garçons. Sanctions et genre au collège*, Paris, PUF, 204 p.
- Baudelot Christian, Establet Roger (2007), *Quoi de neuf chez les filles ? Entre stéréotypes et libertés*, Paris, Nathan.
- Coutras Jacqueline (1996), *Crise urbaine et espaces sexués*, Paris, A. Colin, 156 p.
- Delalande Julie (2001), *La Cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*, Rennes, PUR
- Dubet François, Martucelli Danielo (1996), *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Le Seuil.
- Duru-Bellat Marie (1990), *L'École des filles*, Paris, L'Harmattan.
- Duru-Bellat, Marie (2008), « La (re)production des rapports sociaux de sexe : quelle place pour l'institution scolaire ? », *Travail, genre et sociétés*, n° 19, (1)
- Duru-Bellat Marie, Van Zanten Agnès (2012), *Sociologie de l'école*, Paris, A. Colin, quatrième éd.
- Goffman Erving (2002), *L'Arrangement des sexes*, traduit de l'anglais (États-Unis) par Hervé Maury, Paris, La Dispute/Cahiers du CEDREF.
- Haicault Monique (2000), *L'expérience sociale du quotidien : corps, espace, temps*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa

- Maccoby E. Eleanor (1999), *The Two Sexes. Growing Up Apart. Coming Together*, Cambridge Massachusetts, Harvard University Press
- Monnard Muriel (2016), « Occuper et prendre place : une lecture des rapports de pouvoir dans la cour de récréation », *Espaces et sociétés*, 2016/3 (n° 166)
- Mosconi Nicole (1999), « Les recherches sur la socialisation différentielle des sexes à l'école », *in* Lemel Y., Roudet B. (dir.), *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence. Socialisation différentielle*, Paris, L'Harmattan
- Raibaud Yves (2007), *Le Genre et le sexe comme objet géographique*, Cahier ADES, HAL Archives ouvertes du CNRS. Zaidman Claude (1996), *La Mixité à l'école primaire*, Paris, L'Harmattan.
- Rencher C. A. (2002) Methods of Multivariate Analysis , Second Rencher Edition. Brigham Young University. United States A JOHN WILEY & SONS, INC. PUBLICATION.

القدرة التنبؤية للكفاءة الذاتية والأمن النفسي في السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى معلمي المرحلة الأساسية في المحافظة الوسطى- فلسطين

Predictive Ability of Self-Efficacy and Psychological Security in the in Positive Social Behavior Among Teachers of basic Stage in the Central Governorate – Palestine

د. خالد عوض مونس
جامعة القدس المفتوحة- فلسطين
kmounes@qou.edu

الملخص:

هدفت الدراسة للتعرف على القدرة التنبؤية للكفاءة الذاتية والأمن النفسي بالسلوك الاجتماعي الإيجابي لدى معلمي المرحلة الأساسية في المحافظة الوسطى، والتعرف على مستوى الكفاءة الذاتية، ومستوى الأمن النفسي، ومستوى السلوك الاجتماعي الإيجابي، والعلاقة بينهم، وقد تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وقد طبقت مقاييس الدراسة على عينة عشوائية بسيطة، ضمت (258) معلماً ومعلمة في العام 2023/2022، ولتحقيق أهداف الدراسة طبقت ثلاث مقاييس: مقياس الكفاءة الذاتية، ومقياس الأمن النفسي، مقياس السلوك الاجتماعي الإيجابي.

وبينت النتائج أن مستوى الكفاءة الذاتية، ومستوى الأمن النفسي، ومستوى السلوك الاجتماعي الإيجابي تقع ضمن المستوى المرتفع، وبينت النتائج أنَّ هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات الأفراد على مقياس الكفاءة الذاتية ودرجاتهم على مقياس السلوك الاجتماعي الإيجابي، وأيضاً تبين وجود علاقة ارتباطية موجبة و دالة إحصائياً بين الأمن النفسي والسلوك الاجتماعي الإيجابي، كما أظهرت النتائج أن هناك إسهام نسبي لكل من الكفاءة الذاتية، والأمن النفسي في تفسير السلوك الإيجابي لدى المعلمين.

كلمات مفتاحية: الكفاءة الذاتية، الأمن النفسي، السلوك الاجتماعي الإيجابي.

Abstract:

This study aims to identify the predictive ability of Self-Efficacy and Psychological Security in positive social behavior among Teachers of basic Stage in the Al-Wosta Governorate, and to identify the level of Self-Efficacy, the level of Psychological Security and the level of positive social behavior, and the relationship between them. The study adopts the descriptive correlative approach, and the study tools were applied to a Simple random sample of 258 male and female teachers. To achieve the objectives of the study, three scales were applied: the Self-Efficacy scale, the Psychological Security scale .and the prosocial behavior scale, The results show that the level of Self-Efficacy, Psychological Security and positive social behavior are within the high level, and show that there is a statistically significant correlation between individuals' scores on the Self-Efficacy scale and individuals' scores on the positive social behavior scale, also there is a positive and statistically significant correlation between Psychological Security and positive social behavior .The results also showed that there is a relative contribution of each of self-efficacy and psychological security in explaining the positive behavior of teachers

Keywords: Self-efficacy, Psychological Security, Positive Social Behavior

مقدمة:

يعتبر الارتقاء بالمعلم أساس العملية التربوية السليمة، وهذا يتطلب الانتباه إلى الكثير من العوامل التربوية، والتي من شأنها مساعدة المعلم في مواجهة جميع المتغيرات التي تحدث على المستوى النفسي والاجتماعي، حيث يواجه معلمي المرحلة الأساسية في عصرنا الحالي الكثير من الضغوطات النفسية والسلوكية مصحوبة بالعديد من التعقيدات في مختلف المجالات، ومظاهر الحياة الناتجة عن التغيرات الحياتية والتعليمية، وتقدم البيئة التكنولوجية التعليمة الحديثة وتطورها السريع والانتقال إلى التعليم المدمج في العديد من البرامج التربوية داخل المدرسة، وقد نتج عن ذلك العديد من المواقف السلوكية والتربوية التي تحتاج إلى السلوك الإيجابي والكفاءة الذاتية للتعامل معها والسيطرة عليها وحسن التصرف معها.

وقد تباينت سلوكات المعلمين في المدارس ما بين السلوك الاجتماعي السَلبي Negative social Behavior والسلوك الاجتماعي الإيجَابي Prosocial Behavior، والذي يعني سلوكاً تطوعياً يَهدف إلى تحقيق المنفعة للأخرين وفائدتهم، وذلك نتيجة وجود رغبة داخلية لديهم في إسعاد الآخرين، يَتمثل في المساعدة للآخرين، ومشاركتهم (Robert et al.,2006).

و يؤكد الديب (2020) بأن السلوك الاجتماعي الإيجابي للمعلمين يساعد في تنظيم العلاقات مع الطلاب وإدارة المدرسة والزملاء في المهنة ، فهو سلوك التآلف، والتواد، والتعاون، وله معانٍ وأهداف أخلاقية، يسعى من خلاله المعلم إلى تحقيق التوافق مع جماعة المدرسة، والحصول على تقديرها، وهو سلوك مكتسب يتعلمه المعلم من تجربته السابقة ، ويختلف هذا السلوك حسب مستوى كفاءة المعلم ، وشعوره بالأمن النفسي ، واحتياجاته ، والمواقف التي يواجهها ، والأشخاص الذين يتفاعل معهم أيضًا .كسلوك المعلمين الآخرين ومستويات كفاءتهم الذاتية.

ويعتبر السلوك الإيجابي للمعلمين مؤشرا هاماً على نهضة وازدهار الأمم وجودة حياتها. ومع كل السلوك الاجتماعي الإيجابي والمحب الذي يقوم به المعلمون ، فهو في الحقيقة مرآة تعكس لنا العناصر الإيجابية للمجتمع ، ودليل واضح يوحي ويعطي انطباعاً بأن هذا المجتمع متماسكاً ويتسم بالصفات والصفات الحميدة. (المريخي،2015). ويُعرَّف السلوك الاجتماعي الإيجابي بأنه "السلوك الذي يجد الفرد في نفسه دافعًا لفعله لصالح الآخرين ماديًا أو معنويًا ، ويتخذ أشكالًا مختلفة مثل: المشاركة ، ومساعدة الآخرين ، والتَعاون ، والتعاطف ، والتسامح ، والإيثار ، و الشعور بالمسؤولية الاجتماعية والمساعدة.(سماحة،8:2000) كما عرفه زو وتيان وليو (148 :Zou, Tian & Liu, 2015) بأنه سلوك تفاعلي إيجابي يتسم بشخصية مؤثرة تفضل المصلحة العامة على المصلحة الخاصة والتعاون والشعور بالتعاطف والشفقة تجاه الآخرين والحب والاحترام والتقدير للآخرين والتخلي عن مشاعر التعصب والكراهية , وعرفه بربخ (6:2015) بأنها "مجموعة من السلوكيات والأساليب الصادرة عن الفرد والمقبولة اجتماعياً , والتي تصدر طواعية ودون أي قيود مقبولة من قبل الفرد نفسياً وفكرياً ولها نتائج إيجابية على الفرد و المجتمع المحيط" ويعرفه ذيب (4: 2014) أنه "نشاط صادر عن الطالب نتيجة تفاعله مع ظروف بيئته المتعلقة بالمؤسسة التعليمية التي يتعلم فيها ، ويتجسد ذلك في محاولاته المتكررة للتعديل والتغيير .وتحسين هذه الظروف بما يتناسب مع متطلبات حياته."

وبناءً على ذلك، يتبين أن السلوك الاجتماعي الإيجابي يضم العديد من الخصائص مثل: التعاطف، والمشاركة، والعطاء، والتطوع، وأي تصرفات ذات طابع اجتماعي لها خصائص إيجابية تعود بالنفع على الآخرين من حولنا (Bower ,2012) و(McGinley, 2008)، كما

يتحدد من خلال بعض وظائفه المعرفية، والانفعالية التي تظهر في الطريقة التي يدرك بها، ويحلل الفرد عملية التفاعل الاجتماعي في المواقف الاجتماعية المختلفة، ويفترض أنه وظيفة لعملية التنشئة الاجتماعية للفرد. (Alexander, 2000).

وهذا يرتبط السلوك الاجتماعي بمفهوم مهم ، وهو الكفاءة الذاتية, حيث يعتبر مفهوم الكفاءة الذاتية من أهم مفاهيم أبعاد الشخصية الفردية سواء للمعلمين أو المربين ، حيث يرتبط بتوقعات وقناعة الفرد الذاتية لمدى قدرته على الأداء والعمل، والتي في النهاية يتحدد طبيعة ومدى السلوك الذي سيقوم به، من خلال اختياره للمواقف الخبراتية، وجهده الذي ينوي بذْله، وقوة إرادته ومثَابرته على إنْجاز الموقف. (العمري، 2019: 43)

ويعتبر مفهوم الكفاءة الذاتية محور رئيسي للنظرية المعرفية الاجتماعية التي تؤمن بأن الفرد لديه القدرة على التحكم في سلوكه نتيجة معتقداته الشخصية حيث يمتلك الأفراد نظاماً من المعتقدات الذاتية يمكنهم من التحكم في مشاعرهم وأفَكارهم، ويُمثل مصطلح الكفاءة الذاتية لأصحاب النظرية الاجتماعية مكوناً حاسماً لشعور الفرد بالضبط الشخصي والتَحكم في مصيره والتوافق مع أحداث الحياة والاحساس بالضبط والسيطرة الشخصية يعملان على التوافق والتقليل من مستوى الضغوط النفسية. (الشوا، 2016: 542)

تلعب الكفاءة الذاتية، دوراً مهماً وحاسماً في تحقيق الأهداف في حياة المعلم، حيث أثبت باندورا أن الكفاءة الذاتية هي جانب أساسي من جوانب علم النفس، لأنها تركز على دور التعلم القائم على الملاحظة، والخبرة الاجتماعية، والتأثير على التطور الشخصي للمعلم، كما تعتبر الكفاءة الذاتية من المتغيرات النفسية المهمة التي تُوجه سلوك الفرد، وتُسهم في تحقيق أهدافه الشخصية، فالأحكام والمعتقدات التي يمتلكها الفرد حول قدراته وإمكاناته لها دور مهم في التحكم في البيئة؛ مما يسهم في زيادة القدرة على الإنجاز.

وقد أصبح مفهوم الكفاءة الذاتية ذا أهمية بارزة بوصفه أسلوباً، خاصة في دراسات التراكيب التعليمية مثل التحصيل الدراسي وتحديد الأهداف وحل المشكلات، بالإضافة الى ان معتقدات الكفاءة الذاتية تؤثر ايضا على أنماط تفكير الفرد وردود فعله العاطفية، حيث إنها تخلق إحساساً بالكفاءة الذاتية المرتفعة، وشعور يساعد في التعامل مع المهام والأنشطة الصعبة على عكس

الأفراد من ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة الذين يعتقدون أن الأشياء أقوى من قدراتهم، وهذا الاعتقاد يسرع مشاعر التوتر والقلق والاكتئاب (العلي، ومحمد، 2016).

وتُعرف الكَفاءة الذاتية "بأنها مجموعة من الأحكام الصادرة عن الفرد والتي تستند الى معتقداته حول قدرته على أداء سلوكيات معينة، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة وتحدي الصعاب ومدى مثابرته على إنجاز المهام المكلف بها" (الخفاف، 2013: 45). وتُعرف الكَفاءة الذاتية بأنها "اعتقاد وإدراك الفرد وإيمانه بأن لديه الإمكانيات لتنظيم وتنفيذ إجراءات العمل المطلوبة لتحقيق إنتاج وإنجازات معينة" (Bandura, 2000: 13) وتعرف بأنها توقع الفرد أنه قادراً على أداء السلوك الذي يحقق النتائج المرجوة والمرغوب فيها في أي موقف معين، وهذا يعني أنه عندما تواجه الفرد مشكلة ما أو موقف يتطلب حلاً فإن الفرد قبل أداء سلوك معين، يعزو لنفسه القدرة على أداء هذا السلوك، وهذا ما يشكل الشق الأول من الكفاءة الذاتية، بينما يشكل إدراك هذه القدرة الشق الثاني من الكفاءة الذاتية، أي على الفرد أن يكون مقتنعاً على أساس من المعرفة والقدرة... إلخ , بأنه يمتلك بالفعل الكفاءة اللازمة للقيام بسلوك ما بنجاح. (أبو أسعد، 2011)

وتشير الكفاءة الذاتية إلى الميل العام لمراقبة الذات وضَبطها، فيضمن الشخص بذلك الفاعلية الذاتية، فالكفاءة الذاتية الإبداعية – بالطبع– أكثر تخصصاً حيث عَرفَ تيرني وفامر Tierney (& Famer, 2002) الكفاءة بأنها "اعتقاد الشخص أنه قادراً على ابتكار نواتج إبداعية" (Naidoo& Naidoo,2023).

لقد اقترح باندورا (Bandura , 1989) أربعة مصادر يستطيع من خلالها أن يكتسب الفرد الكفاءة الذاتية، وهي: الإنجازات الأدائية Performance Accomplishment: وتعني قناعة الفرد بقدراته الذاتية على أداء المهام الصعبة، وإنجازها بنجاح، مما يقتضي تنظيم تفكيره، وتقييمه لأدائه، ومواجهة الصعاب، وتحمله المسؤولية، والمثابرة في تحقيق أهدافه مع شعوره بالثقة بنفسه، والخبرات البديلة Vicarious Experience: هي كل ما يمكن اكتسابه من خلال ملاحظة بأداء الآخرين، وأنشطتهم الناجحة وكذلك ما يمر به في خبرات سابقة، مما يساعد الفرد على تكوين توقعات عن أدائه في المواقف المشابهة، الإقناع اللفظي Persuasion: وهو قدرة

الفرد ومهاراته للاستماع إلى الآخرين أثناء تقديم عمليات التشجيع والتدعيم، والتي تهدف إلى إقناعه بقدرته على إنجاز المهام بنجاح، الاستثارة الانفعالية Emotional Arousal: وهي حالة الفرد الانفعالية التي يشعر بها وتؤثر على قوة فعالية الذات لديه، وتمكنه من مواجهة المواقف (أبو أسعد والأزايدة، 2015).

ووفقاً للدراسات السابقة نجد أن هناك من يربط بين شعور المعلم بالكفاءة الذاتية بدرجة التنبه الانفعالي ونوعيته التي يشعر بها في كل موقف واقعي معين، فإن درجة شعور المعلم بالأمن النفسي مثلاً تمدّه بمعلومات مهمة عن درجة إدراكه لكل من الصعوبة، والضيق، والمثابرة التي تتطلبها العملية التعلمية، وبناءً على ذلك فإن الطريقة التي يفكّر ويعتقد ويشعر بها المعلم تؤثر في طريقة تصرفه؛ حيث ان هذه المشاعر تشكّل المفتاح الرئيس للقوى المحركة لسلوكه؛ فهو يعمل على تفسير إنجازاته باعتماده على القدرات التي يعتقد أنّه يمتلكها، ومقدار الشعور بالأمن النفسي، فكلما زاد الشعور بالأمن النفسي زاد الجهد والمثابرة والصلابة؛ فالمعلمين ذوو الأمن النفسي المرتفع يتعاملون مع المشكلات والأنشطة الصعبة بمزيد من الإحساس بالهدوء والرصانة ويظهر لديهم السلوك الاجتماعي.(العلوان والمحاسنة، 2020: 399)

ويعتبر الأمن النفسي مطلباً ضرورياً للمعلمين، فلا حياة مدرسية سليمة إيجابية بدون الأمن المؤدي إلى راحة البال والطمأنينة ، وللأمن أنواع عدة: فهناك الأمن النفسي، والأمن الغذائي، والأمن السياسي والأمن الصناعي، والأمن العسكري، وغيرها، ولكن الأمن النفسي للمُعلم من أهمها وأكثرها التصاقاً بكل معلم بعينه، وقد ظل الإنسان منذ وجد على هذه الأرض يبحث عن أمنه النفسي من خلال سعيه إلى تحقيق حاجاته الضرورية وتقوية علاقته بأخيه الإنسان حتى يأمن جانبه ويبني علاقات معه على الاحترام، والقبول، والتعاون، وعلى مر الأزمنة تأرجَحت هذه العلاقات بين القوة، والضُعف، والحب، والكره، والمسَالمة، والاعِتداء، والعدل، والظلم، فكان يجب عليه ان يبحث ويتعرف على وسائل تعينه على الشعور بالأمن والطمأنينة ومواجهة المخاطر المحدقة به أثناء سيره في هذه الحياة. (خطاب، 2017: 463)

فالطمأنينة هي الشعور بالأمان والثقة والتحرر من التهديد او من الخوف، وهو شعور يعتقد أنه يتولد من عوامل مثل :الدفء وتقبل الآباء والأصدقاء، ونمو القدرات والمهارات المناسبة للعمر،

وكذلك الخبرات التي تبني السلوك الايجابي. (أبو عرة، 2017: 3). وهناك الكثير من التعريفات التي تناولت مفهوم الأمن النفسي والتي منها: هو "احساس الفرد بأنه محبوب ومقبول من قبل الآخرين وله مكان بينهم، ويدرك أن بيئته صديقة وودودة وليست محبطة و يشعر فيها بندرة الخطر والقلق والتهديد". (كداد ومخلوفي، 2014: 3). ويُعرف بأنه" هو "الاحساس بالأمن والحماية والقانون والنظام والاستقرار وتَجنب الألم والتَحرر من القلق والخوف والاعتماد على الأشَخاص القادرين على تَحقيق المتطلبات الحيوية". (أبو زايد، 2014: 90) ويُعرف أيضاً بأنه" شعور الفرد بالأمان والثقة والتحرر من التهديد والخوف". (ساميه، 2011: 258).

ومن خلال ما سبق يتضح أن الشعور بالأمن قديم قدم الإنسان ذاته وقد وجد معه لمواجهة الوحدة والخوف فكان هاجس الإنسان حماية نفسه، ومن هنا فإن بداية مفهوم الأمن كان مفهوماً ذاتياً يعتمد على حماية الإنسان لنفسه من المخاطر البيئية والبشرية التي قد يتعرض لها الأمر الذي دفعه على الاتجاه نحو الاستئناس والعيش مع الآخرين للقضاء على الوحدة لإدراكه أن الاتحاد قوة لمواجهة الخوف والخطر، ومع مرور الزمن اصبح الشعور بالأمن النفسي قد تعدى الفرد والآخرين حيث أصبح الأمن النفسي جزء أصيل مرتبط بالوضع الاقتصادي وتحقيق الاكتفاء الذاتي للمعلم أو الفرد.

كما يتضح مما سبق أن الشعور بالأمن النفسي، والكفاءة الذاتية من أهم الدعائم التي يرتكز عليها السلوك الإيجابي، وأنهما من السمات المميزة للسلوك السوي والسليم الذي لا ينفي الشعور بالقلق والخوف والصراع بصورة متوقعة من أجل إزالة مصادره ومسبباته والعودة إلى حالة الاتزان النفسي، ولهذا يتضح أن الأمن النفسي لا يكون ثابتاً مطلقاً وإنما يميل إلى الثبات النسبي حسب الظروف المحيطة. وأن انعدام الشعور بالأمن، قد يكون سبب في حدوث الاضطرابات النفسية، أو قيام الفرد بسلوك عدواني تجاه مصادر إحباط حاجته إلى الأمن وقيامه باتخاذ أنماط سلوكية غير سوية من أجل الحصول على الأمن الذي يفتقر إليه أو الانطواء على النفس أو الرضوخ واللجوء على الاستجداء والتوسل والتملق من أجل المحافظة على أمنه، وإن تأثير انعدام الأمن يختلف من شخص إلى آخر، ومن مرحلة عمرية إلى أخرى، ومن مجتمع إلى آخر.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

على الرغم من التطورات المتسارعة التي يشهدها التعليم من الانتقال من التعليم الوجاهي إلى الانتقال إلى التعليم المدمج، إلا أن المعلم لا يزال الركن الأساسي في العملية التعليمية التعلمية، ويشير واقع الحال إلى أن المعلمين بوجه عام ومعلمي المرحلة الأساسية بوجه خاص يتعرضون إلى صعوبات وضغوطات نفسية نتيجة لتلك التغيرات ويتوقف قدرة المعلم على التعامل الإيجابي معها على كفاءته الذاتية ومدى شعوره بالأمن النفسي، ولقد بدأ إحساس الباحث بمشكلة الدراسة الحالية من خلال إشرافه على مقرر التربية العملية، حيث لاحظ الباحث إلى أن بعض المعلمين بوجه عام ومعلمي المرحلة الأساسية بوجه خاص لا يشعرون بالأمن النفسي ويفتقر بعضهم إلى الكفاءة الذاتية والسلوك الإيجابي وتؤكد دراسة (Mcginley,2008) أن سلوكيات بعض المعلمين تفتقر إلى بعض السلوكيات الإيجابية في العديد من المواقف المختلفة، كما أن مظاهر السلوك الاجتماعي والانفعالي السلبية كالخجل، والغضب، والإحباط، تعمل على خفض السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى المعلمين.

ونظراً لقلة الدراسات العربية التي بحثت في التنبؤ بالسلوك الاجتماعي الإيجابي، جاءت الدراسة الحالية للإجابة عن التساؤل الرئيس التالي: "مدى الإسهام النسبي لكل من الكفاءة الذاتية، والأمن النفسي في التنبؤ بالسلوك الإيجابي لدى معلمي المرحلة الأساسية.

وبناءً عليه، ستجيب هذه الدراسة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

السؤال الأول: ما مستوى الكفاءة الذاتية لدى عينة من معلمي المرحلة الأساسية؟

السؤال الثاني: ما مستوى الأمن النفسي لدى معلمي المرحلة الأساسية؟

السؤال الثالث: ما مستوى السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى معلمي المرحلة الأساسية؟

السؤال الرابع: هل توجد علاقة دالة إحصائياً بين الكفاءة الذاتية والأمن النفسي والسلوك الاجتماعي الإيجابي لدى معلمي المرحلة الأساسية؟

السؤال الخامس: ما مقدار إسهام كل من: الكفاءة الذاتية، والأمن النفسي في التنبؤ بالسلوك الاجتماعي الإيجابي لدى معلمي المرحلة الأساسية؟

فرضيات الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة (الرابع، والخامس)، فقد صيغت الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ارتباطية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) بين الكفاءة الذاتية والأمن النفسي والسلوك الاجتماعي الإيجابي لدى معلمي المرحلة الأساسية.

الفرضية الثانية: لا يوجد إسهام لكل من: الكفاءة الذاتية، والأمن النفسي في التنبؤ بالسلوك الاجتماعي الإيجابي لدى معلمي المرحلة الأساسية.

أهداف الدراسة

سعت الدراسة لتحقيق الأهداف التالية :

الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي المرحلة الأساسية.

التعرف إلى مستوى الأمن النفسي لدى معلمي المرحلة الأساسية.

التعرف إلى مستوى السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى معلمي المرحلة الأساسية.

تحديد العلاقة بين الكفاءة الذاتية، والأمن النفسي، والسلوك الاجتماعي الإيجابي لدى معلمي المرحلة الأساسية.

تحديد الإسهام النسبي لكل من الكفاءة الذاتية، والأمن النفسي في التنبؤ بالسلوك الإيجابي لدى معلمي المرحلة الأساسية.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة الحالية على النحو الآتي:

– تنبثق أهمية هذه الدراسة من أهمية العينة المستهدفة، ومدى تأثرها بمتغيرات الدراسة، وذلك لما لها من أثر بالغ على أداء معلمي المرحلة الأساسية وتحصيل الطلبة. بالإضافة الي أن المتغيرات التي تتناولها الدراسة، تعد من متغيرات علم النفس الإيجابي، الذي يعزز الصحة النفسية لدى المعلمين، من خلال العيش في الحاضر، دون الاستغراق في الماضي أو الخوف من المستقبل.

– تكمن أهمية الدراسة الحالية في النتائج التي قد ترشح عنها، حيث يمكن أن توظف في تعزيز السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى معلمي المرحلة الأساسية، والعمل على الخروج بتوصيات من شأنها المساهمة في تحسين مستوى الكفاءة الذاتية، والأمن النفسي، والسلوك الاجتماعي

- رفد صانعي القرار بمؤشرات كمية عن مستوى الكفاءة الذاتية، والأمن النفسي، والسلوك الاجتماعي لدى معلمي المرحلة الأساسية

- قد تسهم نتائج الدراسة الحالية في تصميم برامج علاجية تسهم في زيادة سلوك المعلمين الايجابي كي يؤدوا عملهم بكفاءة أعلى.

- إضافة أدوات قياس مقننة للمكتبة الفلسطينية خاصة وللعربية عامة يمكن الاستفادة منها في دراسات أخرى من خلال ربطها مع متغيرات أخرى.

- كما تظهر أهمية الدراسة الحالية في أنها تسعى إلى أن تكون تنبيهاً، وحافزاً للمعلمين بوجوب معرفة مستوى الأمن النفسي والكفاءة الذاتية، واستخدامها بالشكل الصحيح كجزء من إدارة تواصلهم، وتحويلها إلى ممارسات علمية منهجية في السلوك الاجتماعي الإيجابي.

حدود الدراسة ومحدداتها

تتمثل حدود الدراسة الحالية في الآتي:

الحدود البشرية والمكانية: اقتصرت الدراسة على تطبيق الدراسة على عينة من معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الوسطى.

الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي(2023/2022).

الحدود الإجرائية: استخدم في هذه الدراسة مقياس الكفاءة الذاتية، ومقياس الأمن النفسي، ومقياس السلوك الاجتماعي الإيجابي، وهي بالتالي تقتصر على الأدوات المستخدمة لجمع البيانات، ودرجة صدقها وثباتها على عينة الدراسة وخصائصها، والمعالجات الإحصائية المناسبة.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية لمتغيرات الدراسة

الكفاءة الذاتية Teachers Efficacy هي معرفة الفرد بقدراته على إحداث الفرق وإنجاز المهام الموكلة إليه، وبمعنى اخر هي إيمان الفرد بأنه يمتلك القدرة و لديه الإمكانيات والقدرات على تنظيم وتنفيد إجراءات العمل المطلوبة لتحقيق إنجازات معينة (Bandura,1993)، وتعرف الكفاءة الذاتية بأنها ايمان المعلمين بقدراتهم في تنويع طرق وأساليب التدريس المختلفة، وتطبيق

استراتيجيات فعالة، وثقتهم وقدرتهم على تحفيز الطلبة على التفاعل، والمشاركة، والاندماج في الأنشطة الصفية، وما يمتلكه المعلمون من قدرة في إدارة البيئة الصفية بفاعلية (Techannen –at all, 2001). وتقاس في الدراسة الحالية من خلال الدرجة التي يحصل عليها المعلم على المقياس المعد لذلك في هذه الدراسة.

الأمن النفسي: ويقصد به الطمأنينة والشعور بالأمان والثقة والتحرر من الخوف أو التهديد. وهو احساس يعتقد أنه ناتج عن عوامل مثل: الدفء، وتقبل الوالدين والأصدقاء، ونمو القدرات، والمهارات المناسبة للعمر، فضلاً عن الخبرات التي تبني قوة الأنا". (أبو عرة، 2017: 3)

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: درجة إدراك المعلم للحصول على الأمان من خلال الثقة والطمأنينة وهذا يتكون من خلال توفر عوامل الأمان في البيئة التي يعيش فيها الفرد. ويُعرف الأمن النفسي إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المعلمين على المقياس المعد في هذه الدراسة.

السلوك الاجتماعي الإيجابي (Positive Social Behavior): ويُعرفه (عليان والنواجحة، 2014:150) بأنه" "سلوك تفاعلي و إيجابي يتميز صاحبه بشخصية مؤثرة، تفضل المصلحة العامة على المصلحة الخاصة، والاحساس بالعطف والشفقة على الغير، والتعاون، وقبول الآخر واحترامه وتقديره، والتخلي عن مشاعر التعصب، ويتخذ عدة اشكال منها : الإيثار، والتعاطف، والتعاون، والتسامح". ويُعرف السلوك الاجتماعي الإيجابي إجرائياً بأنه الدرجَة التي حصل عليها المعلمون على المقياس الذي أعده (عليان والنواجحة،2014).

المحافظة الوسطى: وهي إحدى المحافظات الجنوبية وتتكون من مخيم المغازي والبريج والنصيرات ومدينة ومخيم دير البلح، وقرية المصدر والزوايدة. (نصير، 2020)

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي؛ لمناسبته لطبيعة الدراسة الحالية، حيث يقوم على أساس وصف ظاهرة ما، وتفسيرها تفسيراً دقيقاً، وجمع البيانات حولها من مصادرها الخاصة، ويتيح المنهج الوصفي الارتباطي حرية التفاعل مع هذه البيانات وتبويبها وتحليلها وصولاً لنتائج وتعميمات تتعلق بمشكلة الدراسة، وبيان طبيعة العلاقات بين متغيراتها.

مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الأساسية –محافظة الوسطى، والبالغ عددهم (640) معلماً ومعلمة وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (2022–2023). وزارة التربية والتعليم العالي(2023).

تكونت عينة الدراسة من (258) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الأساسية الدنيا–محافظة الوسطى، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية تم توزيع(280) أدوات الدراسة عليهم، وتم استرداد (258) استمارة صالحة للتحليل، أي بنسبة استرداد(92 %).

طريقة تصحيح أدوات الدراسة:

تكوّنت المقاييس في صورتها النهائية من (30) فقرة لكل مقياس منها، وسلم الإجابة من خمسة مستويات للمقاييس الثلاثة، موافق بشدة وأعطيت (5) درجات، موافق (4) درجات، محايد (3) درجات، معارض (2) درجة، وغير موافق (1) درجة، وللحكم على مستويات امتلاك الكفاءة الذاتية، والأمن النفسي، والسلوك الاجتماعي الإيجابي تم تحويل هذه الدرجات بحيث تنحصر بين (1–5) درجات، وتم تقسيم مستوى السلوك إلى فئات حسب المعايير الآتية: من (1–2.33) مستوى متدن، من (2.43–3.67) مستوى متوسط، من (3.68–5) مستوى مرتفع.

– مقياس الكفاءة الذاتية

استندت الدراسة إلى مقياس الكفاءة الذاتية من إعداد (الشلوي،2018)، و(أبو الليمون والربيع،2022)، (جمال،2018). ويتكون المقياس من (30) فقرة، موزعة إلى ثلاث مجالات: المجال الأول: الثقة بالنفس ويتكون من (10) فقرة، المجال الثاني: القدرة على حل المشكلات ويتكون من (10) فقرة المجال الثالث: الكفاءة الاجتماعية ويتكون من (10) فقرة.

صدق مقياس الكفاءة الذاتية:

جرى التحقق من صدق مقياس الكفاءة الذاتية من خلال العديد من المؤشرات:

الصدق الظاهري:عُرض المقياس على (9) محكمين من ذوي الاختصاص في التربية وعلم النفس في الجامعات الفلسطينية، وطُلب منهم إبداء الرأي في عبارات المقياس من حيث انتماء كل عبارة من عبارات المقياس للبعد الذي وضعت فيه، وإبداء الرأي في وضوح العبارات وسلامتها اللغوية، ولم يكن هناك ملاحظات جوهرية على عبارات المقياس.

صدق الاتساق الداخلي:حسب معامل ارتباط كل درجة بالبعد الذي تنتمي إليه، والجدول (1) يبين معاملات الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة على بعدها.

جدول(1) معاملات الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة على بعدها (الكفاءة الذاتية)											
الثقة بالنفس				القدرة على حل المشكلات				الكفاءة الاجتماعية			
		ا									
		.									
		.									
		.									
		.									
		.									

يلاحظ من الجدول(1) أن جميع معاملات ارتباط الدرجة مع البعد الخاص بها دالة إحصائياً، وتراوحت معاملات الارتباط بين (50.) إلى (76.)، ما يدلل على صدق الاتساق الداخلي للفقرات.

ثبات مقياس الكفاءة الذاتية:

حسب ثبات الاتساق الداخلي لكل مجال من مجالات المقياس وللمقياس ككل، وذلك من خلال طريقة كرونباخ ألفا والجدول (2) يبين ذلك.

جدول(2) معاملات كرونباخ ألفا لمجالات مقياس الكفاءة الذاتية والدرجة الكلية للمقياس	
مجالات الكفاءة الذاتية	قيم معاملات الثبات
الثقة بالنفس	.84
القدرة على حل المشكلات	.83
الكفاءة الاجتماعية	.86
الدرجة الكلية للمقياس	.90

يتضح من الجدول(2) أنَّ جميع قيم معاملات الثبات مرتفعة؛ مما يؤكد على دقة مقياس الكفاءة الذاتية في قياس السمة لدى المعلمين.

مقياس الأمن النفسي

استندت الدراسة إلى مقياس الأمن النفسي من إعداد نعيسة (2014). ومقياس نميلات وسهيل (2019) ويتكون المقياس من (30) فقرة، موزعة إلى ثلاث مجالات: المجال الأول: الرضا عن الحياة ويتكون من (10)

فقرة، المجال الثاني: الطمأنينة النفسية ويتكون من (10) فقرة المجال الثالث: الاستقرار الاجتماعي ويتكون من (10) فقرة.

صدق مقياس الأمن النفسي:جرى التحقق من صدق مقياس الأمن النفسي من خلال العديد من المؤشرات:

الصدق الظاهري: عرض المقياس على (9) محكمين من ذوي الاختصاص في التربية وعلم النفس في الجامعات الفلسطينية، وطُلب منهم إبداء الرأي في عبارات المقياس من حيث انتماء كل عبارة من عبارات المقياس للبعد الذي وضعت فيه، وإبداء الرأي في وضوح العبارات وسلامتها اللغوية، ولم يكن هناك ملاحظات جوهرية على عبارات المقياس.

صدق الاتساق الداخلي:

حسب معامل ارتباط كل درجة بالبعد الذي تنتمي إليه، والجدول (3) يبين معاملات الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة على بعدها.

جدول(3) معاملات الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة على بعدها (الأمن النفسي)

الرضا عن الحياة				الطمأنينة النفسية				الاستقرار الاجتماعي			
	ا										ا
	.										.
	.										.
	.										.
	.										.
	.										.

يلاحظ من الجدول(3) أن جميع معاملات ارتباط الدرجة مع البعد الخاص بها دالة إحصائياً، وتراوحت معاملات الارتباط بين (57.) إلى (77.)، ما يدلل على صدق الاتساق الداخلي للفقرات.

ثبات مقياس الأمن النفسي:

حسب ثبات الاتساق الداخلي لكل مجال من مجالات المقياس وللمقياس ككل، وذلك من خلال طريقة كرونباخ ألفا والجدول (4) يبين ذلك.

جدول(4) معاملات كرونباخ ألفا لمجالات مقياس الأمن النفسي والدرجة الكلية للمقياس

مجالات الأمن النفسي	قيم معاملات الثبات
الرضا عن الحياة	.85

الطمأنينة النفسية	.84
الاستقرار الاجتماعي	.87
الدرجة الكلية للمقياس	.91

يتضح من الجدول(4) أنَّ جميع قيم معاملات الثبات مرتفعة؛ مما يؤكد على دقة مقياس الأمن النفسي في قياس السمة لدى المعلمين.

– مقياس السلوك الاجتماعي الإيجابي

استندت الدراسة إلى السلوك الاجتماعي الإيجابي الذي أعده (عليان والنواجحة،2014)، (مونس، 2022) ويتكون المقياس من (30) فقرة، موزعة إلى أربع مجالات: المجال الأول: الإيثار ويتكون من (8) فقرات، المجال الثاني: التعاطف ويتكون من (8) فقرات المجال الثالث: التعاون ويتكون من (8) فقرات، المجال الرابع: التسامح ويتكون من (6) فقرات.

صدق مقياس السلوك الاجتماعي الإيجابي:

جرى التحقق من صدق مقياس السلوك الاجتماعي الإيجابي من خلال العديد من المؤشرات:

الصدق الظاهري

عرض المقياس على(9) محكمين من ذوي الاختصاص في التربية وعلم النفس في الجامعات الفلسطينية، وطُلب منهم إبداء الرأي في عبارات المقياس من حيث انتماء كل عبارة من عبارات المقياس للبعد الذي وضعت فيه، وإبداء الرأي في وضوح العبارات وسلامتها اللغوية، ولم يكن هناك ملاحظات جوهرية على عبارات المقياس.

صدق الاتساق الداخلي:

حسب معامل ارتباط كل درجة بالبعد الذي تنتمي إليه، والجدول (5) يبين معاملات الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة على بعد الإيثار.

جدول(5) معاملات الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة على بعدها

الإيثار		التعاطف		التعاون		التسامح	
	ا		ا		ا		ا
	.				.		.
	.				.		.
	.				.		.

	.			.		.	
	.			.		.	
	.			.		.	
	.			.			
	.			.			

يلاحظ من الجدول(5) أن جميع معاملات ارتباط الدرجة مع البعد الخاص بها دالة إحصائياً، وتراوحت معاملات الارتباط بين (.51) إلى (.79)، ما يدلل على صدق الاتساق الداخلي للفقرات.

ثبات مقياس السلوك الاجتماعي الإيجابي:

حسب ثبات الاتساق الداخلي لكل مجال من مجالات المقياس وللمقياس ككل، وذلك من خلال طريقة كرونباخ ألفا والجدول (6) يبين ذلك.

جدول(6) معاملات كرونباخ ألفا لمجالات مقياس السلوك الاجتماعي الإيجابي والدرجة الكلية للمقياس

مجالات مقياس السلوك الاجتماعي الإيجابي	قيم معاملات الثبات
الإيثار	.82
التعاطف	.86
التعاون	.84
التسامح	.87
الدرجة الكلية للمقياس	.92

يتضح من الجدول(6) أنَّ جميع قيم معاملات الثبات مرتفعة؛ مما يؤكد على دقة مقياس السلوك الاجتماعي الإيجابي في قياس السمة لدى طلبة الجامعة.

نتائج الدراسة وتفسيرها

يستعرض هذا الفصل النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة، وذلك بعد الإجابة عن الأسئلة، والتحقق من الفرضيات، باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

نتائج السؤال الأول: ما مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الوسطى؟ للإجابة عن السؤال الأول؛ حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لمجالات مقياس الكفاءة الذاتية، والدرجة الكلية للمقياس، كما هو مبين في الجدول(7).

جدول(7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب للكشف عن مستوى مجالات مقياس الكفاءة الذاتية والدرجة الكلية للمقياس

مقياس الكفاءة الذاتية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
الثقة بالنفس	3.9	.99	مرتفع	1
القدرة على حل المشكلات	3.6	0.51	مرتفع	2
الكفاءة الاجتماعية	3.3	0.6	متوسط	3
الدرجة الكلية للكفاءة الذاتية	3.83	1.11	مرتفع	

يتضح من الجدول (7) أنَّ الوسط الحسابي لمستوى الكفاءة الذاتية ومجالاته كافة جاء بمستوى مرتفع، باستثناء مجال الكفاءة الاجتماعية الذي جاء بمستوى متوسط، ويعزى ذلك إلى أن الكفاءة الذاتية هي من السمات الشخصية والمهنية للمعلمين إلا أنهم يتفاوتون في مستوى تمتعهم بها فمنهم من يكون مستواهم عالياً، ومنهم من يكون متوسطاً أو منخفضاً وهذا شيء طبيعي بحكم الفروق الفردية بين البشر في الصفات التي يمتلكونها، والمعلمين غالباً ما يكونوا واثقين بذواتهم وأنفسهم، كما أن المعلمين يستطيعون تحديد الأهداف التي يريدون تحقيقها ووضع السبل الكفيلة لذلك فهم على وعي بميولهم واتجاهاتهم وتفكيرهم. إضافة إلى حاجتهم إلى الوعي وتركيز الانتباه والانفتاح على كل ما هو جديد والوعي بوجهات النظر المتعددة فضلاً عن تحسين علاقاتهم بعضهم مع بعض وهذا ما تقدمه لهم الكفاءة الذاتية فإنها تزيد من القدرة على توجيه انتباه الفرد، فالكفاءة الذاتية تنمي وتطور التنظيم الذاتي لدى المعلمين، وتجعلهم واعين ومدركين بقدراتهم حيث إن المقومات الأساسية للمعلم الناجح هي مدى امتلاكه للمهارات بجميع أنواعها والتي تمكنه من أداء عمله الوظيفي، وتحليه بصفات شخصية تجعله محبوباً للطلبة، فهو منظِّماً لتعلم طلبته، مثيراً لحوافزهم، مراقباً محبوباً لنموهم، موجهاً وباحثاً. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (الرفوع، 2019)، ودراسة (الراجح، 2017)،(Naidoo& Naidoo 2023) .

نتائج السؤال الثاني: ما مستوى الأمن النفسي لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الوسطى؟

للإجابة عن هذا السؤال الثاني، حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على المقياس، والجدول(8) يبين ذلك.

جدول(8) الوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد عينة الدراسة على المقياس ككل، وعلى كل بعد من أبعاده

البعد	عدد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
الرضا عن الحياة	259	4.20	0.56	مرتفع
الطمأنينة النفسية	259	3.96	0.45	مرتفع
الاستقرار الاجتماعي	259	4.34	0.67	مرتفع
المقياس ككل	259	3.99	0.44	مرتفع

يتبين من الجدول (8) امتلاك أفراد عينة الدراسة لمستوى مرتفع من الأمن النفسي، إذ بلغ المتوسط الحسابي لمستوى الأمن النفسي على المقياس ككل (3.99)، وانحراف معياري (0.44)، حيث اكتسب الاستقرار الاجتماعي اعلى متوسط حسابي (4.34) حيث أن شعور المعلمين بالاستقرار داخل المجتمع من خلال مشاركة أقاربهم في حل مشكلاتهم وقدرة على مواجهة مشاكله الاجتماعية المحيطة به تنتابه مشاعر التفاؤل والطموح ويشعر بالأمان والاطمئنان حيث أن المدرسة تتفهم مواقفه واراءه وقراراته، فالمدرسة جزء من المجتمع وتعتبر من أسس بناء مجتمع فعال اجتماعياً ما يضفي على المعلمين روح المودة والمرح والتمتع بحياة اجتماعية رائعة يأتي من خلال مشاركة الآخرين أفراحهم وأحزانهم، ومعاملتهم معاملة طيبة وهي من القيم التي رسخت في قيمنا الدينية فشعور المعلم بالدفء والحنان من الآخرين وتوقع الخير منهم تضيف علي نفسه البهجة والسرور وزيادة ثقته بنفسه والتمتع بمعنويات عالية داخل مدرسته وطلابه والتفوق في أداء العملية الصفية بكل كفاءة وفعالية ما يترتب عليها الحوافز النفسية كالمديح من المعلمين الآخرين على انجازاته الرائعة فيشعر بترحيب كبير ونظرات الثقة من المحيطين به يشعره بالحب والاحترام ما يزيد رضاه عن نفسه و الشعور بالطمأنينة النفسية في الحياة، هذا ما أكدت عليه القيم الدينية وترسيخه في القلوب والعقول. اتفقت هذه النتيجة مع دراسة أبو ذويب(2019) حيث أكدت على أهمية الشعور بالأمن النفسي، ودراسة أبو عرة(2017) التي بينت وجود علاقة خطية وكبيرة للأمن

النفسي ودافعية التعلم، واختلفت مع دراسة نميلات وسهيل(2019) التي بينت وجود علاقة متوسطة بين أبعاد الأمن النفسي والدرجة الكلية، ودراسة سامي(2019)، ودراسة عبده(2017) التي أظهرتا أن عينة الدراسة ليس لديها شعور الأمن النفسي، وقد يرجع الاختلاف بين نتائج الدراسة الحالية ونتائج الدراسات السابقة إلى اختلاف البيئة وأفراد العينة التي أجريت فيها تلك الدراسات.

نتائج السؤال الثالث: ما مستوى السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى عينة معلمي المرحلة الأساسية فرع الوسطى؟

للإجابة على السؤال الثالث؛ حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لمقياس السلوك الاجتماعي الإيجابي، كما هو مبين في الجدول (9).

جدول(9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس السلوك الاجتماعي الإيجابي

البعد	عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
الإيثار	259	3.8	0.67	مرتفع
التعاطف	259	3.96	0.47	مرتفع
التعاون	259	4.20	0.43	مرتفع
التسامح	259	4.3	0.34	مرتفع
الدرجة الكلية للمقياس	259	3.9	0.41	مرتفع

يتضح من الجدول (9) أنَّ بعد "التسامح" جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.3)، ويليه بعد "التعاون" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.20)، ويليه بعد "التعاطف" بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.96)، ويليه بعد "الإيثار" بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.8)، وجاءت الدرجة الكلية لمستوى السلوك الاجتماعي الإيجابي بمتوسط حسابي (3.9). وهذا يدلل على أن مستوى السلوك الاجتماعي بأبعاده الأربعة جاءت بمستوى مرتفع.

ويمكن عزو المستوى العالي من السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى المعلمين، نتيجة لما يمتلكه المعلمين من نضج واكتساب المعرفة، وخبرات جديدة، والمعرفة بمشاعرهم، والتعبير عنها وتكوين علاقات اجتماعية متعددة، والعمل مع الآخرين، وإدارة انفعالاتهم وفهم انفعالات الآخرين، ومساعدة الآخرين، ووصوله لهذه المرحلة من النمو والنضج العقلي والانفعالي التي تتسم بتوظيف السلوكات الإيجابية التي اكتسبها والعمل بها للوصول لأهدافه التي

يصبو إليها في تعديل سلوك طلابه، وهذا يتضح من خلال محاولته إثبات ذاته وإدراك العالم من حوله وفهمه وتقبل الآخرين، والثقة بالنفس والرضا عن الذات، والشعور بالكفاءة الشخصية والتوازن النفسي، وهذا ما اتفقت عليه كل من دراسة (الضبياني،2021) دراسة (المدهون،2016)، ودراسة (علوان والنواجحة،2013)، (بربخ،2015).

نتائج السؤال الرابع: ما حجم العلاقة الارتباطية بين الكفاءة الذاتية، والأمن النفسي، والسلوك الاجتماعي الإيجابي لدى معلمي المرحلة الأساسية؟ للإجابة عن السؤال الرابع، اختبرت الفرضية الثانية، والتي تنص على: لا توجد علاقة ارتباطية بين الكفاءة الذاتية، والأمن النفسي، والسلوك الاجتماعي الإيجابي لدى معلمي المرحلة الأساسية. استخدم معامل الارتباط بيرسون pearson لمعرفة قوة العلاقة بين كل من المتغير التابع، والمتغيرات المستقلة، والجدول (10) يبين ذلك.

جدول (10) قيم معامل الارتباط بين الكفاءة الذاتية والأمن النفسي، والسلوك الاجتماعي الإيجابي

المجالات	الدرجة الكلية للسلوك الاجتماعي الإيجابي
الثقة بالنفس	.55**
القدرة على حل المشكلات	.39**
الكفاءة الاجتماعية	.48**
الدرجة الكلية للمقياس	.46**
الرضا عن الحياة	.52**
الطمأنينة النفسية	.46**
الاستقرار الاجتماعي	.36**
المقياس ككل	.45**

يتضح من الجدول (10) أنَّ هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات الأفراد على مقياس الكفاءة الذاتية ودرجات الأفراد على مقياس السلوك الاجتماعي الإيجابي، وأيضاً وجود علاقة ارتباطية موجبة

ودالة إحصائياً بين الأمن النفسي والسلوك الاجتماعي الإيجابي، وعليه يتم رفض الفرض الصفري، وهذه النتيجة تشير إلى أن كلما زادت الكفاءة الذاتية والأمن النفسي لدى معلمي المرحلة الأساسية زاد السلوك الاجتماعي الإيجابي. ويفسر الباحث ذلك بأن المعلمين ذوي المستويات العالية من الكفاءة الذاتية والأمن النفسي يمتلكون صفات التعاطف والقبول تجاه أنفسهم والآخرين، ولديهم مهارات شخصية متقدمة، ويتواصلون بشكل أكثر فعالية مع الآخرين، ويتمتعون بنمط حياة أفضل مقارنة بالمعلمين الذين لا يتمتعون بمستويات عالية من الكفاءة والأمن النفسي؛ حيث يتعامل الفرد مع المحفزات من حوله باهتمام ووعي من خلال ملاحظة أفكاره وعواطفه ومشاعره، والعيش معها لحظة بلحظة، والانفتاح على تجارب جديدة والتواصل معها. وهذا من شأنه أن يساهم في رفع السلوك الاجتماعي الإيجابي، ومنحه القدرة على اتخاذ خيارات تكيفية حول الاستجابات المختلفة. وهذا ما اتفقت معها دراسة (الضبياني،2021) التي كشفت عن مستوى كل من الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتعاطف، والسلوك الاجتماعي الإيجابي لدى الطلبة اليمنيين

نتائج السؤال الخامس: ما مقدار إسهام كل من: الكفاءة الذاتية، والأمن النفسي في التنبؤ بالسلوك الاجتماعي الإيجابي لدى معلمي المرحلة الأساسية– محافظة الوسطى؟ للإجابة عن السؤال الخامس، استخدم تحليل الانحدار الخطي المتعدد المتدرج، والجدول (11) يبين ذلك.

المنبآت: الثابت، الدرجة الكلية على مقياس الكفاءة الذاتية.

جدول (11) نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد المتدرج Stepwise Multiple Liner Regression للكفاءة الذاتية ، والأمن النفسي على السلوك الاجتماعي الإيجابي

النموذج	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	الارتباط المتعدد	مربع الارتباط المتعدد
1	12237.22 39316.2	1 259	12237.22 151.80	81.01	.00	2.4	.17
2	13291.70 36273.01	2 257	6645.845 141.14	1047.	.00	.54	.28

المنبآت: الثابت، الدرجة الكلية على مقياس الكفاءة الذاتية ، الأمن النفسي.

يتضح من الجدول (11) أنَّ الكفاءة الذاتية فسرت ما قيمته (17%) من التباين في السلوك الاجتماعي الإيجابي، وعندما تضاف الأمن النفسي كمتغير مستقل آخر نجد أن نسبة التباين المفسر التي يضيفها المتغير الثاني (11%). وقد استخدمت معادلة الانحدار المعيارية لانحدار السلوك الاجتماعي الإيجابي على مقياس الكفاءة الذاتية والأمن النفسي، كما توضحه العلاقة:

$$(62.34 + .54\ x_1 + 0.89\ x_2 + 0.47\ x_3\ y=)$$

حيث إن: Y: السلوك الاجتماعي الإيجابي، x_1 : الكفاءة الذاتية، x_2: الأمن النفسي

يتضح من خلال معادلة الانحدار أنَّ أكثر المتغيرات إسهاماً في تنبؤ السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى معلمي المرحلة الأساسية– فرع الوسطى هو الكفاءة الذاتية (ß=0.62.24)، ويليه الأمن النفسي (ß= 054).

أظهرت نتائج السؤال السادس أن الكفاءة الذاتية الأكثر تفسيراً للسلوك الاجتماعي الإيجابي، إذ فسرت (17%) من السلوك الاجتماعي الإيجابي ويرجع ذلك إلى أن الكفاءة الذاتية تعكس مستوى مرتفع من العواطف والانفعالات الإيجابية، فهي حالة من الوعي تتضمن مراقبة الخبرات الداخلية من الأفكار والمشاعر وتقبلها تقبلا تاماً، وعدم مقاومتها أو التفاعل معها اذ يكون الشخص اليقظ عقلياً في حالة من الطمأنينة والسلام الداخلي وهذا الوصف للكفاءة، يتطابق تماماً مع حالة الشخص التي تتسم بالسلوك الاجتماعي الإيجابي، اذا يميل هذا الشخص إلى الأفكار والمشاعر الإيجابية ويمتلك القدرة العالية على تحديد أهدافه، وتطلعاته، وحاجاته، والتخطيط لكيفية الوصول إليها وتحقيقها. وهذه النتائج تتفق مع النتائج التي توصلت إليها الكثير من الدراسات، (كدراسة الضبياني،2021).

كما أظهرت النتائج أن نسبة تفسير عامل الأمن النفسي بلغت (11%) وذلك يعزى إلى أن المعلمين وصلوا إلى مرحلة النضج العقلي، ولديهم القدرة على التنظيم، والتخطيط، والتحكم بالنشاطات المعرفية، ومراقبتها، وتقوميها، واستخدام الاستراتيجيات المناسبة في الوقت المناسب، كما أنهم قادرون على اتخاذ القرارات المنبثقة من التحليل الموضوعي لجميع البدائل المتاحة، كما ان لديهم القدرة على تحديد قدراتهم المعرفية، وما لديهم من معرفة حول المهمة التي هم بصدد حلها، من خلال استخدام مهارات المراقبة التي توجه الفرد للحصول على المعلومات عن عمليات تفكيره، حيث تتضمن قرارات الفرد التي تساعده على تنقيح ومراجعة التقدم في العمل الجاري، وتقييم هذا التقدم في ضوء الأهداف المحددة والتنبؤ بالنتائج التي يصل إليها.

التوصيات :

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

تفعيل دور المعلمين داخل المجتمع ودعم التعاون بين المعلمين بما يساهم في تقوية العلاقات وتقوية الشخصيات ورفع الكفاءة الاجتماعية لزيادة السلوك الاجتماعي الإيجابي.

ضرورة تركيز برامج الإرشاد الأكاديمي على توجيه المعلمين نحو ممارسة الأنشطة التي تعزز السلوك الايجابي، وتمكينهم من تنمية قدراتهم الأكاديمية، وزيادة ممارسة السلوكيات الاجتماعية الإيجابية.

ابلاغ القائمين على مراكز الإرشاد النفسي بضرورة بناء وتصميم برامج إرشادية لزيادة السلوك الاجتماعي الإيجابي داخل المدارس.

استثمار المستوى العالي في الأمن النفسي للمعلمين في زيادة التوافق الاجتماعي والنفسي والأكاديمي، من خلال دمج المعلمين في الأنشطة المنهجية والأنشطة المنهجية المصاحبة للمنهج المصمم خصيصاً لهذا الغرض.

اعتماد معادلة الانحدار في التنبؤ بالسلوك الاجتماعي الإيجابي لدى المعلمين.

المراجع العربية

أبو أسعد، أحمد (2011). دليل المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية: مقاييس الصحة النفسية، مقاييس المشكلات والاضطرابات، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان – الأردن.

أبو أسعد، أحمد؛ والأزايدة، رياض (2015). الأساليب الحديثة في الإرشاد النفسي والتربوي، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان – الأردن/ دبي – الإمارات.

أبو الليمون، ناسي؛ الربيع، فيصل(2022). نمذجة العلاقات السببية بين الحيوية الذاتية واليقظة العقلية والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة جامعة اليرموك، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية،30(3)، 139- 172.

أبو ذويب، أحمد مسلم (2019). الشعور بالأمن النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية: دراسة ميدانية على الطلاب اللاجئين السوريين في مديرية تربية قصبة المفرق. مجلة الشمال للعلوم الإنسانية، 4(2)، 109-136.

أبو عرة، أحمد عاطف محمد (2017). الشعور بالأمن النفسي وعلاقته بدافعية التعلم لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين .

أحمد، فاطمة الزهراء(2022) توظيف التعلم التشاركي الإلكتروني في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين لتنمية مهارات التدريس الإبداعي ومستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الفنية، المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج(97)،

ج 2، 818-858

بربخ، إلهام فايق. (2015). عادات العقل وعلاقتها بمظاهر السلوك الإيجابي لدى طلبة جامعة الأزهر–غزة رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر–غزة.

البلوشي، مريم، والظفري، سعيد(2019). جودة الحياة الوظيفية وعلاقتها بمعتقدات الكفاءة التدريسية لدى المعلمين بسلطنة عمان. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 15(4)، 387 – 398.

جمال، ميسون (2018). أثر برنامج تدريبي يستند إلى نظرية الذكاء الانفعالي في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية والهوية المنجزة لدى الطالبات المراهقات. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 8(23)، 17– 31

الحسيني، عاطف مسعد. (2013). القيمة التنبؤية لعوامل الشخصية الخمسة الكبرى والعفو في السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى طلبة الجامعة، دراسات عربية في التربية وعلم النفس – السعودية، 37(3):51–97.

خطاب، محمد شفيق محمود(2017): الأمن النفسي وتأثيره على الأبناء، المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة المنصورة،4(1)، 460–482.

الخفاف، إيمان (2013). الذكاء الانفعالي –تعلم كيف تفكر انفعالياً، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

الديب، هالة فاروق. (2020). فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التدريب العلاجي لتنمية السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى تلاميذ المعاقين فكرياً (القابلين للتعلم)، المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، كلية العلوم والآداب في عنيزة جامعة القصيم، 4(14)، 687–712.

ذيب، إيمان عبد الكريم. (2014). السلوك الاجتماعي للطالب الجامعي، مجلة البحوث التربوية والنفسية، 1(12)، 1–43.

الراجح، نوال بنت محمد(2017). الكفاءة الذاتية لدى معلمات الرياضيات وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 18(1)، 489–515.

الردينية، أمل بنت عامر بن خميس(2018). الدافعية والكفاءة الذاتية للمعلم وأثرهما في الصحة النفسية لدى عينة من معلمي محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نزوي، مسقط، عُمان.

الرفوع، محمد أحمد خليل(2019). درجة الصلابة النفسية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي المدارس الأساسية الحكومية في محافظة الطفيلة في جنوب الأردن، دراسات– العلوم التربوية، 46(3)، 181–200.

أبو زايد، مرام حسين (2014). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بمهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة القدس رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

سامي، ألماس اياد (2019). الامن النفسي لدى طالبات كلية التربية للبنات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القادسية، دمشق، سوريا.

سامية، ابريعم(2011). الأمن النفسي لدى المراهقين–دراسة ميدانية على عينة من طلبة المرحلة –الثانوية بولاية تبسة، مجلة دراسات نفسية وتربوية،4(1)، 276–291.

سماحة، عبد الرحمن. (2000). فاعلية برنامج الأطفال والوالدين لتنمية السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى الأطفال، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.

الشلوي، علي محمد. (2018) اليقظة العقلية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى عينة من طلبة كلية التربية بالدوادمي، مجلة البحث العلمي في التربية، (9):1–24.

الشوا، أحمد (2016). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالضغوط النفسية التي يعانيها أفراد المؤسسة الأمنية الفلسطينية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية، 30(8)،1556–1588.

الضبياني، عامر محمد. (2021). اليقظة العقلية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى طلبة الجامعات اليمنية، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، جامعة شاندونغ نورمال – الصين، (13): 146–136.

عبده، محمد (2017): الأمن النفسي وعلاقته بالتنمر لدى المراهقين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القادسية، دمشق، سوريا .

العبوس، تهاني؛ رواشدة، محمد؛ الخوالدة، محمد(2019). أثر برنامج تدريبي مستند إلى معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) في تنمية الممارسات العلمية والهندسية والكفاءة الذاتية لمعلمي العلوم في الأردن، مجلة دراسات العلوم التربوية،46(2)، 187–203.

عبيدات، نهاد؛ الجراح، عبد الناصر (2020). نمذجة العلاقات السببية بين سمات الشخصية والذكاء الانفعالي والكفاءة الذاتية للمعلمين، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية،28(5)، 542–567 .

عرنكي، رغدة؛ والشمايلة، نسرين؛ والجعافرة، أسمى؛ والسبيلة، أمل(2016). الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل في الأردن في ضوء بعض المتغيرات. مجلة كلية التربية لجامعة الأزهر،35(170) ج3، 541 – 567.

العلوان، تيسير؛ المحاسنة، فضل علي. (2020). دور الكفاءة الذاتية في تنمية التحصيل الدراسة لدى طلبة المرحلة الثانوية، مجلة العلوم النفسية والتربوية، 4(1).

علوان، نعمات؛ والنواجحة، زهير. (2013). الذكاء الوجداني وعلاقته بالإيجابي لدى طلبة جامعة الأقصى بمحافظات غزة، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات النفسية والتربوية، 21(1): 1–51.

علي ص. م.، صفاء محمد، الحنان، طاهر محمود محمد، معبد، & محمود كمال على. (2023). برنامج تدريبي قائم على معايير الدراسات الاجتماعية للجيل القادم لتنمية النمو المهني وكفاءته الذاتية. المجلة العلمية لكلية التربية جامعة الوادي الجديد، 15(44)، 125–140.

العلي، ماجد؛ ومحمد، عبد المطلب. (2016). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالقيم والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت، مجلة العلوم التربوية، 24(3)، 481-522.

عليان، محمد والنواجحة، زهير. (2014). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية بعض أشكال السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى عينة من طلاب مرحلة التعليم الأساسي بمحافظات غزة، مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث والدراسات التربوية والنفسية، 2(5)، 200-275.

العمري، توفيق (2019). جودة الحياةِ وعلاقتُها بالكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من مُدرسي الجامعاتِ الفِلسطينيةِ. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليل، الخليل، فلسطين.

نصير، فادي (2020). دراسة شاملة بيئية لتربة محافظة الوسطى في قطاع غزة. مجلة العلوم الزراعية والبيئية والبيطرية، 4(3)، 29-15.

كداد، لويزة؛ مخلوفي، سارة(2014).الأمن النفسي لدى التلاميذ العنيفين في المرحلة المتوسطة-دراسة ميدانية ببعض متوسطات مدينة ورقلة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد خيضر – بسكرة، الجزائر.

كريمة، سمير المختار السيد. (2020). أساليب المعاملة الوالدية وانعكاسها على السلوك الاجتماعي الإيجابي للأبناء (دراسة ميدانية لاتجاهات عينة من طلبة كلية الطب وجراحة الفم والاسنان – جامعة الزاوية)، مجلة كلية الآداب، 1(29): 384.

محمد، أسامة؛ معبد، علي؛ أحمد، أماني(2021) برنامج قائم على معايير الأمن النفسي في تنمية الأداءات المهنية لمعلمي علم النفس بالمرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية أسيوط، 37(7)، 412-446.

محمد، هبة مؤيد (2019). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالاندماج الجامعي لدى طلبة الجامعات. مجلة مركز البحوث النفسية، 30 (2)، 197-250.

المدهون، عبد الكريم. (2016). السلوك الإيجابي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة كليات جامعة فلسطين بغزة، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 6(19)، 119-130.

المريخي، عبد الله صالح. (2015). فاعلية برنامج لتنمية السلوك الاجتماعي الإيجابي عقلي في المملكة العربية السعودية، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 4(3): 20-58.

مقدادي، يوسف موسى. (2015). التفكير الخلقي وعلاقته بالوجود النفسي الممتلئ والسلوك الاجتماعي الإيجابي، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 11(3): 269-284.

مونس، ياسمين. (2023). القدرة التنبؤية لليقظة العقلية والتفكير ما وراء المعرفي في السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

نعيسة، رغداء. (2014). مستوى الشعور بالأمن النفسي وعلاقته بالتوافق الاجتماعي–دراسة ميدانية على عينة من الأحداث المقيمين في دار خالد بن الوليد للإصلاح في منطقة قدسيا بمحافظة دمشق، *مجلة جامعة دمشق*،30(2)، 81–125.

نميلات، عقيلان سليمان؛ سهيل، تامر فرح. (2019). بعنوان الأمن النفسي وعلاقته بالانتماء الوطني لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة". *مجلة جامعة فلسطين التقنية للأبحاث*، 7(2)، 1–14.

وزارة التربية والتعليم، (2023). قاعدة بيانات مسح التعليم للأعوام الدراسية 2012/2011–2022/2021. رام الله – فلسطين

ثانياً: قائمة المراجع الأجنبية والمرومنة

Abdo, Mohammad (2017): Psychological security and its relationship to bullying among adolescents, unpublished master's thesis, Al-Qadisiyah University, Damascus, Syria.

Abu A.Laymon, Nancy; Al-Rabea, Faisal (2022). Modeling the causal relationships between subjective vitality, mental alertness, and academic self-efficacy among Yarmouk University students, Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, 30 (3), 139-172.

Abu Ara, Ahmed Atef Mohammad (2017). Feeling of psychological security and its relationship to learning motivation among Al-Quds Open University students. Unpublished master's thesis, Al-Quds University, Jerusalem, Palestine.

Abu Thweab, Ahmed Musalam (2019). Feeling of psychological security among secondary school students: a field study on Syrian refugee students in the Mafraq Education Directorate. North Journal of Human Sciences, 4(2).

Abu Zayed, Maram Hussein (2014). Perceived self-efficacy and its relationship to problem-solving skills among Al-Quds University students, unpublished master's thesis, Al-Quds University, Jerusalem, Palestine.

Abu-Asad, Ahmed (2011). Manual of Psychological and Educational Measurements and Tests: Measures of Mental Health, Measures of Problems and Disorders, Debono Center for Teaching Thinking, Amman - Jordan.

Abu-Assad, Ahmed; Al-Azaida, Riyad (2015). Modern Methods in Psychological and Educational Counseling, Debono Center for Teaching Thinking, Amman - Jordan / Dubai - Emirates.

Ahmed, Fatima al-Zahra (2022) Employing participatory e-learning in the light of twenty-first century skills to develop creative teaching skills and the level of self-efficacy among art education teachers. The Educational Journal of the Faculty of Education at Sohag University. p. 97, c. 2 pp. 818-858

Al abos, Tahani; Rawashda, Mohammad; al Khawalda, Mohammad (2019). The Impact of a Training Program Based on Next Generation Science Standards (NGSS)

on Developing Scientific and Engineering Practices and Self-Efficacy of Science Teachers in Jordan, Journal of Educational Science Studies, 46(2), 187-203.
Al Baloshi, Maryam, and Al Thafari, Saeed (2019). The quality of working life and its relationship to the beliefs of teaching competence among teachers in the Sultanate of Oman. The Jordanian Journal of Educational Sciences, 15 (4). 387-398.
Al Deeb, Hala Farok. (2020). The effectiveness of a program based on remedial training strategies to develop positive social behavior among students with intellectual disabilities (who are able to learn), Arab Journal of Disability Science and Giftedness, College of Science and Arts in Unaizah, Qassim University, 4 (14), 712-687.
AL- Duabiani, Amer Mohammad. (2021). Mental alertness and its relationship to self-efficacy among Yemeni university students, International Journal of Educational and Psychological Studies, Shandong Normal University - China, (13): 146-136.
AL- Elwan, Tayseer; Al-Mahasneh, Fadel Ali (2020): The role of self-efficacy in developing academic achievement among secondary school students, Journal of Psychological and Educational Sciences, 4 (1).
Al Madhoun, Abdul karim. (2016). Positive behavior and its relationship to some variables among students of the faculties of the University of Palestine in Gaza, Journal of Al-Quds Open University for Educational and Psychological Research and Studies, 6 (19), 119-130.
AL- Shawa, Ahmed (2016). Self-efficacy and its relationship to psychological pressures experienced by members of the Palestinian security establishment, An-Najah University Journal for Humanities Research, 30 (8).
Al-Ali, Majid & Mohammad, Abdul-Mutallab (2016). Self-efficacy and its relationship to values and academic achievement among secondary school students in the State of Kuwait, Journal of Educational Sciences, 24 (3), 481-522.
Alexander, Karen L. M.S. (2000). Prosocial behaviors of Adolescents in work and Family life: Empathy and Conflict resolution strategies with parents and peers. Unpublished doctoral dissertation, University Ohio State.
Al-Husseini, Atef Mosad. (2013). The Predictive Value of the Big Five Personality Factors and Forgiveness in Positive Social Behavior among University Students, Arab Studies in Education and Psychology - Saudi Arabia, 37 (3): 51-97.
Ali S. M., Safaa Mohammad, Al Hanan, Taher Mahmoud Muhammad, Ma`bad, & Mahmoud Kamal Ali. (2023). A training program based on social studies standards for the next generation to develop professional growth and self-efficacy. Scientific Journal of the Faculty of Education, New Valley University, 15 (44), 125-140.
Al-Muraikhi, Abdullah Saleh. (2015). The Effectiveness of a Program for the Development of Mental Positive Social Behavior in the Kingdom of Saudi Arabia, The International Journal of Specialized Education, 4 (3): 20-58.

Al-Omari, Tawfiq (2019). Quality of life and its relationship to perceived self-efficacy among a sample of Palestinian university teachers. Unpublished master's thesis, Hebron University, Hebron, Palestine.
Al-Rafoua, Mohammad Ahmad Khalil (2019). The degree of psychological hardiness and its relationship to perceived self-efficacy among public basic school teachers in Tafila Governorate in southern Jordan, Studies - Educational Sciences, 46(3), 181-200.
Al-Rajeh, Nawal Bint Mohammad (2017). Mathematics teachers' self-efficacy and its relationship to some other variables. Journal of Educational and Psychological Sciences, 18(1), 489-515.
Al-Rodayna, Amal Bint Amer Bin Khamis (2018). Teacher motivation and self-efficacy and their impact on mental health among a sample of teachers in North Al Batinah Governorate, Sultanate of Oman, unpublished master's thesis, University of Nizwa, Muscat, Oman.
Aranki, Raghda, Al-Shameila, Nesreen, Al-Jaafra, Asma, and Al-Sabila, Amal (2016). The perceived self-efficacy of teachers of gifted students at the Jubilee School in Jordan in the light of some variables. Journal of the College of Education, Al-Azhar University, 35 (170), Part 3, 541-567.
Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. Developmental psychology, 25(5), 729.
Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. Educational psychologist, 28(2), 117-148.
Bandura, A. (2000). Exercise of Human Agency through Collective Efficacy. Current Direction in Psychological Science.
Barbkh, Elham Fayek. (2015). Habits of mind and their relationship to manifestations of positive behavior among students of Al-Azhar University-Gaza (unpublished master's thesis), Al-Azhar University-Gaza, Faculty of Education.
Bower, Aliciac A. (2012). What We Do When Children Are Good: How Parents Reinforce their Preschool Children’s Prosocial Behaviors and the Effectiveness of these Strategies across Contexts. Unpublished doctoral dissertation, University of Nebraska.
Eliyan, Mohammad and Nawajhah, Zuhair. (2014). The Effectiveness of a Counseling Program for Developing Some Forms of Positive Social Behavior Among a Sample of Basic Education Students in Gaza Governorates, Journal of Al-Quds Open University for Educational and Psychological Research and Studies, 2 (5): 200-275.
EL-Khaffaf, Eman (2013). Emotional intelligence - learning how to think emotionally, Amman: Dar Al-Manhaj for publication and distribution.
Elwan, Nemat and Nawajha, Zuhair. (2013). Emotional intelligence and its relationship to the positive among the students of Al-Aqsa University in the

governorates of Gaza, Journal of the Islamic University for Psychological and Educational Studies, 21 (1): 1-51.
Karima, Samir Al-Mukhtar Al-Sayed. (2020). Parental treatment methods and their impact on the positive social behavior of children (a field study of the attitudes of a sample of students of the Faculty of Medicine and Oral and Dental Surgery - Al-Zawiya University), Journal of the College of Arts, 1 (29): 384.
Khatab, Mohammad Shafiq Mahmod (2017): Psychological security and its impact on children, Scientific Journal of the Faculty of Early Childhood Education - Mansoura University, 4 (1), 460-482.
Kidad, Louisa; Makhloufi, Sarah (2014). Psychological security among violent students in the intermediate stage - a field study in some middle schools in the city of Ouargla, an unpublished master's thesis, Mohamed Kheidar University - Biskra, Algeria.
Mcginley, Meredith (2008). Temperament, parenting, and prosocial behavior: Applying new interactive theory of prosocial development. Unpublished doctoral dissertation, University of Nebraska.
Ministry of Education, (2023). Education survey database for the academic years 2011/2012-2021/2022. Ramallah – Palestine
Miqdadi, Yousef Mosa. (2015). Moral thinking and its relationship to full psychological presence and positive social behavior, The Jordanian Journal of Educational Sciences, 11 (3): 269-284.
Mohamad, Heba Moayad (2019). Self-efficacy and its relationship to university integration among university students. Journal of the Center for Psychological Research, 30 (2), 197-250.
Mohammad Osama; Mebed, Ali; Ahmed, Amani (2021) A program based on psychological security standards in developing the professional performance of secondary school psychology teachers, Journal of the Faculty of Education, Assiut, 37 (7), 412-446.
Mowanes, Jasmine (2023). The predictive ability of mental alertness and metacognitive thinking on positive social behavior among Al-Quds Open University students, unpublished master's thesis, Al-Quds Open University, Palestine.
Naidoo, K., & Naidoo, L. J. (2023). Designing teaching and reflection experiences to develop candidates' science teaching self-efficacy. Research in Science & Technological Education, 41(1), 211-231.
Naissa, Raghda (2014). The level of a sense of psychological security and its relationship to social adjustment - a field study on a sample of juveniles residing in the Khaled Ibn Al-Walid House for Reform in Qudsaya, Damascus Governorate, Damascus University Journal - Volume 30, Issue 2.

Nemilat, Aailan Sliman; Suhail, Tamer Farah (2019). Entitled Psychological Security and its Relationship to National Affiliation among Al-Quds Open University Students. Palestine Technical University Journal for Research, 7, (2).
Nosair, Fadi (2020). A comprehensive environmental study of the soil of Al-Wusta Governorate in the Gaza Strip. Journal of Agricultural, Environmental and Veterinary Sciences, 4(3), 29-15.
Obeidat, Nihad; Al-Jarrah, Abdel Nasser (2020). Modeling the causal relationships between personality traits, emotional intelligence, and self-efficacy for teachers, Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, 28 (5), 542-567.
Roberts, N., Bennett Thatcher, J., & Klein, R. (2006). Mindfulness in the domain of information systems.
Samaha, Abdul Rahman. (2000). The effectiveness of the children and parents program to develop positive social behavior in children, unpublished doctoral dissertation, Faculty of Education, Zagazig University, Egypt.
Sami, Almas lyad (2019). Psychological security among students of the College of Education for Girls. Unpublished master's thesis, Al-Qadisiyah University, Damascus, Syria.
Samia, Ibraim (2011). Psychological security among adolescents - a field study on a sample of secondary school students in the state of Tebessa, Journal of Psychological and Educational Studies, Issue 6.
Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and teacher education*, 26(4), 1059-1069.
Techannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. Teaching and Teacher Education, 17, 783-805
Theeb, Eman Abdel Karim. (2014). University Student's Social Behavior, Journal of Educational and Psychological Research, 1(12), 1-43.
Zou, W., Tian, Q. & Liu, J. (2015). Servant leadership, social exchange relationships, and follower's helping behavior: Positive reciprocity belief matters. International Journal of Hospitality Management, 51, 147-156

نحو توحيد معايير لأخلاقيات مهنة المدرس في النسق البيئي التربوي بالمغرب

Towards unifying standards for the ethics of the teacher profession in the Moroccan educational ecosystem

خالد حمدان

دكتور في القانون العام، أستاذ زائر بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة فاس مكناس

الملخص: ينظر إلى الوظائف التي يقوم بها المدرس في المملكة المغربية على أنها مهنة، فتكوينهم الأكاديمي والممهنن هو مدخل ضروري لمزاوله هذه المهنة، غير أن هذا المدخل يحتاج أيضا إلى دعم مستمر عبر المسار المهني بمجموعة من التدخلات الأخرى كالتكوين المستمر، المصاحبة الميدانية وغيرها للحصول على شرعية مهنية؛ وبالتالي يحصل للمدرس على حرية تربوية أكبر واستقلالية مهنية داخل البيئة المدرسية. هذا الأمر يدعو إلى التكتل من أجل البحث عن أخلاقيات مشتركة يلتزم به الجميع وتجميعها في ميثاق موحد. لذلك تتوخى هذه الورقة، باعتماد المناقشة والتحليل، تحديد العناصر التي تبرز أهمية المهننة بالنسبة للمدرس المغربي، واقتراح بعض المعايير المشتركة التي يمكن أن توحد أخلاقيات مهنة المدرس في البيئة التربوية المغربية، وتقديم بعض الاعتبارات الأولية لإنشاء ميثاق لأخلاقيات المسؤولية للمدرسينالمغاربة.

الكلمات المفتاحية: أخلاقيات المهنة، المدرس، المهننة، ميثاق الأخلاقيات، المسؤولية، المملكة المغربية.

Abstract: The functions performed by teachers in the Kingdom of Morocco are considered as a profession, so their academic and professional training is a necessary entry point to this profession, but this entry also requires continuous support throughout the professional career with a set of other interventions, such as continuing education, field accompaniment... to obtain professional legitimacy; In this way, the teacher gains greater pedagogical freedom and professional independence within the school ecosystem. This calls for a coalition to seek out common ethics to which everyone adheres and compile them in a unified charter. Consequently, this article aims, by adopting discussion and analysis, to identify the elements that highlight the importance of professionalization for the Moroccan teacher, and to propose some

common standards that can unify the professional ethics of the teacher in the Moroccan educational ecosystem and provide some preliminary considerations for the establishment of an ethical charter of responsibility for Moroccan teachers.

Keywords: professional ethics, teacher, professionalism, ethical charter, responsibility, Kingdom of Morocco.

مقدمة

يتطلب الحديث عن مهنة المدرس رؤية شاملة، لذلك اعتمدنا مقاربتها من زاوية النسق البيئي (Ecosystème)[1]. فالمتعلم[2] والنظام التعليمي هما في علاقة تفاعلية، كما عبر عنها ألفيس بيرنارد فهي "وحدة التفاعلات"[3]. الأمر الذي يتيح للمتعلم فرصة الانخراط في المواقف التي تتطلب الدخول في علاقة مع البيئة، ويضمن بالتالي استمرارية التعلم.لذلك ينظر إلى هذه العلاقة على أنها وساطة حقيقية لهذه الاستمرارية: وضع التعلم في "سياق يمكن للمتعلم إدراك استمرارية تعلمه مع عالمه"[4]، وتسمح بربط ما يعرفه بما يتعلمه من خلال "الحياة الاجتماعية" المعاد إنشاؤها داخل المدرسة، أي ضمان الاستمرارية بين ما يعرفه المتعلم وما يتعلمه في مشروعه.

وفي هذا السياق تأتي مكانة المدرس، الذي يشغل في المنطقة القريبة هذا التطور[5]؛ فهو على مفترق طرق حساس بين التجربة الحية للتعلم وإنتاج المعرفة المتوقعة. لذلك وجب الاعتراف بوظائف المدرس باعتبارها "مهنة"، وبالتالي الحديث عن مهننة هذه الوظائف

---

[1]النظام البيئي Ecosystème: مجموعة من الكائنات الحية التي تعيش في وسط أو بيئة معينة وتتفاعل مع بعضها البعض في هذا الوسط ومع هذا الوسط بشكل ديناميكي ومعقد.

Elke Sander, et al., « Towards a betterunderstanding of ecology », *Journal of Biological Education*, 40, 2006, pp. 119-123.

[2]نعرف مصطلح "المتعلم" بالمعنى الذي حددته المادة الأولى من القانون الإطار 17-51 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي: "**المتعلم: كل مستفيد من الخدمات التعليمية أو التكوينية أو هما معا التي تقدمها مؤسسات التربية والتعليم والتكوين بمختلف أصنافها وبأي شكل من الأشكال، سواء بصفته تلميذا أو طالبا أو متدربا أو بأي صفة أخرى**". (الظهيرالشريف رقم 1.19.113 الصادر في 9 أغسطس 2019 بتنفيذ القانون الإطار رقم 51.17 يتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، ج.ر. عدد 6805 بتاريخ 19 أغسطس 2019).

[3]Idalina Alves-Bernard, « Des médiations éducatives à l'actualité de John Dewey », *Revue de Recherches en Éducation*, 17(1), 1996, pp.113-130

[4]Ibid, p.116.

[5] Lev S.Vygotsky, *Language and Thought*. Cambridge, The MIT Press, 1934.

واحترافها؛ الأمر الذي يتطلب إحاطتها بأخلاقيات تؤمن العلاقة المذكورة سابقا، سيكولوجيا ومعرفيا واجتماعيا ومنهجيا.

لقد كانت مهمة المدرس، قبل مطلع الستينيات من القرن الماضي، في معظم الدول مؤطرة إلى حد كبير بالتوجهات الدينية، وكان يطلب من المدرس أن يتحلى بأخلاق[6] نموذجية، من أجل تعزيز التعليم الديني (المسيحي في معظم الدول الغربية، والإسلامي في الدول العربية)[7]، كان عليه أن يكون ممثلا جديرا للكنيسة الكاثوليكية مثلا أو للأخلاق الإسلامية، كما يشير بوردونكل[8]. وفي هذا السياق كان تكوين المدرس معد ليرتقي به إلى مكانة "فوق الشعب" ليكون نموذجا أخلاقيا للمتعلمين، بل أيضا حتى لباقي المواطنين؛ إذ كان على المدرس الحفاظ على مكانته باعتباره "معلما" في جميع الأماكن العامة.

هذا النموذج الأخلاقي لمكانة المدرس؛ أصبح مطلوبا في الوقت الراهن في العديد من المجتمعات، ولكن بصيغة متجددة، في ظل سياق يتسم بالتحولات في المنظومة الأخلاقية العامة داخل بيئة عالمية تتغير باستمرار وتعتبر التغيير قاعدة والثبات استثناء. وهكذا هذه الفضيلة الدينية، وإن كانت ضرورية لدى مدرس اليوم، فإنها أضحت غير كافية في ظل هذه السياق، والذي أقل ما يمكن القول عنه أنها سياق إشكالي،لتأطير ممارسات المدرسين الذين اكتسبوا، على مدى العقود القليلة الماضية، قدرا أكبر من الاستقلالية المهنية.

وإن كان موريس تارديف وآخرون تطرقوا بشكل عميق إلى تسارع إضفاء الطابع المهني على مهنة التدريس في أوائل الثمانينيات في كل من أمريكا الشمالية وأوروبا[9]،فإن جميع مجموعات التوظيف التي أصبحت أكثر احترافا على مدار الخمسين عاما الماضية قد

---

[6] في التقليد الفلسفي الفرنسي، يتم استخدام كلمتي "morale" و "éthique" بنفس المعنى؛ يوضح الاستخدام أنه يكاد يكون من المستحيل التمييز بينهما.

[7]Denis Jeffrey, « Profession enseignante : de la moralité exemplaire à l'éthique professionnelle », *Formation et profession*, 21(3), 2013, pp.18-29.

[8] RaymondBourdoncle, « Artisan moral ou professionnel ? »*Revue de recherches en éducation*, 21, 1998, pp.25-34.

[9]للتفاصيل أكثر: Maurice Tardif, et all.,*Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris : PUF, 1998.

تبنت مدونة أو ميثاقا لقواعد السلوك؛ مع إضفاء طابع "المهننة" على ممارسات المدرس، فلا غرو إذنأن يتم الاعتقاد بأنه سيتعين على المدرسينالمغاربة أن يتوحدوا حول أخلاقيات مشتركة. فالمغرب، كما هو الشأن بالنسبة لدول العالم الثالث، بغض النظر عن بعض الإرهاصات، لم ينتبه للأمر حتى مطلع القرن الحالي، بعدما انتفت العديد من الأطروحات السياقية في العلوم الإنسانية والفلسفة، التي كانت تحكم المجتمع المغربي؛ مثل الماركسية والبنيوية والتحليل النفسي... بحيث لم تستطع الوصول إلى إمكانيات إضفاء الخاصية الكلية على الفعل الإنساني، وهو ما تطلب التفكير في تصور آخر للذات ولمسؤولياتها[10]. وبالتالي تصور آخر لأدوار المدرس، وما يضطلع عليه من فعل أخلاقي تجاه المجتمع، وفي هذا الصدد يصف ميشال فوكو المدرس بأنه يبحث عن الخير ويتحرى العدل[11]، ويكتمل ذلك مع رأي ماكس فيبر الذي يرى أن المدرس يتسم بأخلاق المسؤولية والاعتقاد، وهي مجموعة القيم والاعتقاد بغض النظر عن نتائج فعله[12].

وفي هذا الإطار، يأتي النسق البيئي التربوييالمغرب، بحكم تفاعلاته مع بيئته، وانفتاحه عليه، وبالنظر إلى الفلسفة والمبادئ التي تم تبنيها على مستوى تأهيل أطر هيئة التدريس بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين،ووعيا بقيادة وتدبير التغيير الذي ينبغي أن يشكل قناعة راسخة لدى المدرس وباقي الفاعلين في الحقل التربوي، كان من الضرورة والأولوية إيلاء العناية اللازمة لـ"أخلاقيات مهنة المدرس"، لأنها السبيل الضروري للحديث عن "مهننة التدريس" وتوحيدها معياريا. وعليه نحاول، من خلال هذه الورقة، التطرق إلى أهمية المهننة في أخلاقيات مهنة التدريس (أو مهننة وظائف المدرس) (أولا)، ثم اقتراح بعض

[10]Alain Kerlan, *Philosophie pour l'éducation : Le compagnonnage philosophique en éducation et en formation*, Paris : ESF,2003,p.71.

[11]Ewan Oiry, et all., « Éthique normative et éthique réflexive : quel rôle dans le leadership éthique des managersdu soin ? »,*Journal de gestion et d'économies médicales*, 33(1), 2015, pp. 3-21.

[12]Gilbert Hottois,« Éthique de la responsabilité et éthique de la conviction », *Laval théologique et philosophique*, 52(2), 1996, pp.489-498.

التوجهات المعيارية التي يمكن أن تجد أخلاقيات مشتركة لمهنة المدرس (ثانيا)، وأخيرا مناقشة نموذجا يسعى إلى إرساء ميثاق لأخلاقيات لمسؤولية المدرس (ثالثا).

أولا: مهننة (Professionnalisation)وظائف المدرس:

في ظل النزوع نحو الرأسمالية الجديدة والتوجهات الجديدة للثورة العمالية، منذ ستينيات القرن الماضي، اجتمعت عدة فئات من العمال في اتحادات مهنية، والهدف هو استيراد الأنظمة والقوانين المنظمة للعمل والناجحة في العديد من الدول الغربية، وهو الأمر الذي فرض على الهيئات العمالية الانخراط وتبني أخلاقيات المهنة، باعتبارها نظاما يحكم الممارسات والسلوكيات المهنية داخل بيئة العمل. وعليه لم يكن رجال التعليم، في معظم الدول الأنجلوسكسونية[13] بمعزل عن هذا السياقوعن موجة المهننة وقواعد الأخلاق[14].

ويمكن الإشارة هنا، أن مسار رجال التعليم في العديد من الدول الفرنكوفونيةلم ينحهذا الاتجاه، ولو أنهم تأثروا بشكل مباشر بإيديولوجية المهننة منذ مطلع القرن الحالي. وفي هذا السياق، يأتي المغرب، حيث يهدف تكوين وتدريب المدرس بشكل متخصص،وهنا ينبغي فهم مصطلح "المهننة" ليس بمعناه الليبرالي القديم، ولكن بالمعنى المعاصر "للعمال الذين يمارسون نفس النشاط، وبالتالي يتمتعون برؤية اجتماعية، ويستفيدون منالاعتراف، ويحتلون مكانةمميزة، وهي مكانة في السلم الاجتماعي للمهنتتميز بشرعية وبرأسمال رمزي". وهكذا تظهر الرغبة في رؤية المدرسأن يصبحمحترفا أو ممهننا حقيقيا من خلال تكوينه أكاديميا ومهنيا وينبغي تمييزه عن المهن الأخرى[15].

ولئن تم الاعتراف بتكوين المدرس على مستوى الجامعة، ثم على مستوى مراكز التكوين، فإن الطريق لا يزال طويلا أمامه ليحتل موضع المهننة أو الاحتراف، وهو الأمر

[13]توجد جمعيات مهنية للمدرسين في بريطانيا العظمى، ولكن أيضا في المستعمرات الإنجليزية السابقة مثل الولايات المتحدة وأستراليا ونيوزيلندا وكندا الإنجليزية والهند والعديد من البلدان الأفريقية.

[14] UNESCO, Examples of codes taken from around 50 different countries worldwide. Unesco toolkit on teacher codes of conduct. 2010, http://teachercodes.iiep.unesco.org

[15]Pierre Artois, « Editorial : professionnalisation, recherche en clair-obscur »,*Les Professionnalisations Contemporaines*, 11, 2014, p.4.

الذي فرض الحديث عن المسار المهني وليس المهنة، وتبقى تلك مهمة التكوين المستمر والمصاحبة الميدانية والتكوين الذاتي وإعادة التأهيل وغيرها من التدابير والإجراءات الداعمة لمهننة المدرس وجعله يتبوأ مكانته ورمزيته الاجتماعية وهويته المهنية[16]. ولئن كانتمهنة التدريس تتطلب أولا تعليما جامعيا للحصول على ما يؤهل للعمل كمدرس من حيث المعارف والمهارات والمواقف المهنية والحوافز المعنوية، فإن الأمر يستدعي لزوما كفايات عرضانية ومهارات ناعمة تتعلق بالأخلاق المهنية، وعليه فمكانة المدرس محددة للغاية. لقد وجب التدريب والتكوين على التصرف كمهني يمارس الأنشطة التعليمية، لكن بقواعد أخلاقية. قد نجد معايير أخلاقية معينة جاهزة تحكم الممارسات المهنية للمدرس، غير أنهامشتتة في نصوص قانونية ومواثيق مختلفة؛ لذلك يتطلب الأمر تجميعهاوتوحيدها في مستند واحد يمكن أن يصبح أساس ميثاق أخلاقيات المهنة. سيكون من اليسير بعد ذلك تمكينها وتدريسها للمتدربين بالمراكز وأيضا بالنسبة للممارسين في أوساطهم المهنية.

إن الاعتراف بالوضع المهني للمدرس وتحسين وضعيته الاجتماعية والمهنية لا يمكن عزله عن التزامه بأخلاقيات المهنة. في هذا الصدد، أصبح من الملح للمدرسين اعتماد معايير أخلاقية موحدة، كما أشار إلى ذلك كل من كوهيي[17] ولوكولت[18]: "إن المدرس الممهنن يتسم بالأخلاق المهنية". ويشدد إميل دوركهايم، في هذا المضمار، على أنه "من المستحيل ألا يكون لكل نشاط مهني أخلاقه"[19]، وهكذا فالالتزام بالمعايير الأخلاقية هو الذي

---

[16]Claude Lessard, « La professionnalisation de l'enseignement, un projet à long terme à construire ensemble dès maintenant », In : M. Tardif & C. Gauthier (dir.), *Un ordre professionnel pour les enseignants du Québec ?*,Québec: Presse de l'Université Laval, 1999, pp. 99-111.

[17]ChristianeGohier, « Ethique et déontologie : l'acte éducatif et la formation des maîtres professionnellement interpellés »,In : M.P. Desaulniers, et all.,*Les défis éthiques de l'éducation*,Québec : PUQ, 1997, pp. 191-205.

[18]للتفاصيل اكثر، يمكن الرجوع إلى:

Georges A. Legault, *Professionnalisme et délibération éthique*, Québec: PUQ, 2003.

[19]Emile Durkheim, *Leçons de sociologie : physique des mœurs et du droit*, Paris : PUF, 1969, p.54

يعزز المصداقية لدى العامة أو الجمهور، وعليه فالنقاش حول الاعتراف بالوضع المهني للمدرس ليس مغلقا[20]. لذلك يمكن حصر المعايير المحددة لمهنة المدرس فيما يلي[21]:

- ✓ العمل الذي يقوم به المدرس هو خدمة أساسية وفريدة من نوعها للمجتمع.
- ✓ تتطلب مهنة المدرس تدريبا متخصصاللحصول على شهادة التأهيل التي تمنحهحقا حصريا في الممارسة؛
- ✓ تحيل مهنة المدرس إلى المعرفة والمهارات المعترف بها واتخاذ مواقف والتطوير المهني؛
- ✓ تتطلب مهنة المدرس ممارسة استقلالية فكرية كبيرة؛
- ✓ تسعى مهنة المدرس لتحقيق أغراضها الخاصة، على رأسها التنشئة الاجتماعية للأفراد ونشر المعرفة؛
- ✓ تتطلب مهنة المدرس التحديث والتكوين المستمر ومسايرة المستجدات والتكيف مع المتغيرات؛
- ✓ تنطوي مهنة المدرس على مسؤوليات أخلاقية كبيرة تجاه المتعلمين والأقران والآباء والمجتمع؛
- ✓ تتطلب مهنة المدرس تشكيل فرق يفكرون في ممارسات المهنة وترقيتها وتحسين صورتها المهنية ومبادئها الأخلاقية، وتقاسم الجيدة منها.

بالإضافة إلى هذه المعايير، يجب أن نضيف أن مهننة وظيفة المدرس، لا تجعلممارسته روتينية أو ميكانيكية، بل تجعله قادرا على التفكير في جميع جوانب عمله، ويتحد في بيئة أو نظام بيئي مهنيEcosystème، ثم يكتسب بعد ذلك سلطة سياسية في

[20]MichelLemosse, « Le professionnalisme des enseignants : le point de vue anglais »,*Recherche et formation*, 6, 1989, pp. 329-342.

[21]للتفاصيل أكثر، يمكن الرجوع إلى:

Marta Anadon, *L'enseignement en voie de professionnalisation*, Québec: PUQ, 1999.

القضايا التي تؤثر على الأخلاق، وكفايات التدريس، والاندماج المهني، ورسم حدود الأعمال المهنية، والتربية عل القيم، وتعزيز المثل العليا[22].

ثانيا: السعي نحو بلورة ميثاق لأخلاقيات مهنة المدرس:

إن السعي نحو بلورة ميثاق لأخلاقيات مهنة المدرس، وفق ما تتطلبه رهانات مدرسة الحاضر والمستقبل، يتطلب الوقوف على النقاط التالية:

المصدر الأول: قواعد الأخلاق الحالية

في السياق المقارن، خصوصا الدول ذات النظام التعليمي المتقدم، اعتمدت الإصلاحات على مواثيق أخلاقيات المهنة المتداولة في بيئتها الاجتماعية[23]. وهكذا فإن قواعد أخلاقيات مهنة المدرس عادة ما تطرح قيم الاحترام والثقة والمسؤولية والإحسان والعدالة والانضباط؛ في الحقيقة، إنها مسألة مجموعة من القيم، تُعرَّف على أنها منتوجات أخلاقية، وتُترجم إلى معايير مهنية (أو واجبات مهنية). يجب أن توجه هذه المعايير الممارسات التي يقوم بها المدرس، وتحدد الأغراض الأخلاقية لعمله وتحفزه على التصرف بمسؤولية.

وتتفقكل هذه القواعد الأخلاقية على فكرة أن المدرسينتظر الامتياز الممنوح له لممارسة مهنته، وأنه في المقابل يتقبل احترام القيم والمعايير الأخلاقية. وهكذا يمكن اعتبار ميثاق أخلاقيات مهنة التدريس بمثابة مجموعة من المبادئ التي تتوقع من مهني التدريس احترامها واتباعها. وتعبر هذه المبادئ عن المجتمع الذي تخدمه، وهي معايير لتوجيه السلوك في التصرف واتخاذ المواقف التي لها آثار مهنية وأخلاقية على المتعلم. ويستمدميثاق أخلاقيات المهنة شرعيته من الاعتقاد الأساسي بأن المتعلم هو السبب الأول لوجود مهنة المدرس[24].

المصدر الثاني: النصوص التشريعية والتنظيمية

[22]Philippe Perrenoud, *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris: Harmattan, 1994.

[23]Clive Beck, et all., « The teaching standards movement and current teaching practices »,*Canadian Journal of Education*, *27*(2), 2002, pp. 175-194.

[24]*Connecticut Code of Professional Responsibility for Teachers* (www.ct.gov/sde/cert).

نجد في مجموعة من النصوص التشريعية والتنظيمية وأيضا في الاتفاقيات الدولية مجموعة من القيم والمعايير الأخلاقية التي يمكن أن تكون بمثابة أساس لتأسيس أخلاقيات المهنة للمدرسين، وعلى رأسها الدستور، وبعض القوانين، مثل النظام الأساسي العام للوظيفة العمومية والقانون الجنائي، وبعض الوثائق المرجعية كالميثاق الوطني للتربية والتكوين. هذه المعايير تستمد أيضا شرعيتها من المواثيق الدولية كالإعلان العالمي لحقوق الإنسان والعهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية، ثم أيضا الاتفاقيات الدوليةالتي صادق عليها المغرب. ويمكن أيضا الاستلهام من التجارب والممارسات الدولية الناجحة في هذا المجال، باستيراد مواثيق أخلاقية وتكييفها مع الخصوصيات الوطنية. ومن خلال استثمار هذه المنظومة القانونية، يمكن إجمال أخلاقيات مهنة المدرس من خلال المعايير التالية:

1. **الانضباط الوظيفي:** يتعلق الأمر باحترام النظام واحترام سلطة الدولة وثوابتها الوطنية، وكذا احترام المؤسسات والسلطات العامة، وعدم الإخلال بالثقة العامة، والالتزام بالهندام والأخلاق في السلوك والمظهر.
2. **الانضباط المهني:** ويعني ذلك الاحترام غير المشروط للمتعلم باعتباره منطلقا وغاية ومحورا للعملية التربوية ككل؛
3. **المهننة والتبصر:**حيث ينبغي أن يتصف المدرس بـ" التفكير النقدي، والإبداع والمبادرة، وحل المشكلات والقدرة على تقويم المخاطر، واتخاذالقرار والتدبير السليم للمشاعر؛
4. **الحياد المهني:**أي التجرد من القناعات والإيديولوجيات والمواقف الشخصية ذات الطابع الديني والعرقي واللغوي والسياسي وغيرها.
5. **كتمان السر المهني:** ويعني ذلك عدم إفصاح المدرس أو إدلائه بأي بيان أو تصريح عن أعمال وظيفته؛
6. **النزاهة الأخلاقية:** عدم استغلال المكانة والرمزية المهنية أو الإساءة إليها، لتحقيق مصالح خاصة على حساب الصالح العام؛

7. **المحافظة على الممتلكات العامة:** يعني ذلك السعي نحو ترشيد الموارد الموضوعة رهن إشارة المدرس (الوسائل الديداكتيكية، الوسائل المكتبية، التجهيزات، الطاقة الكهربائية، الماء...) واستخدامها الأمثل بما يفيد الفعل التعلمي؛

المصدر الثالث: التقاليد التربوية

في هذا الإطار تندرج الاستقلالية المهنية للمدرس، وقد حدد جيفري خمس مجالات لفعل المدرس تتعلق باستقلاليته المهنية[25]، وهي؛ الحرية التربوية، السلطة المهنية، المسؤوليات الأخلاقية والاجتماعية للحفاظ على ثقة المتعلمين والجمهور، الممارسات الجيدة والحرية الأكاديمية. من المؤكد أن المدرسين يتمتعون بسلطات مشروعة تستند إلى وضعهم المهني، ولكن لا يمكن أن تكون بدون حدود وغير متحكم فيها. وهو الأمر الذي استوجب ضرورة تنظيم ممارسات المدرسين وتوحيدها، ولا سيما من خلال المعايير الأخلاقية والقانونية.

تتعلق استقلالية المدرس فيما يتعلق باختيار بالوسائل التي يجب استثمارها لضمان نجاح الفعل التعلمي لدى المتعلمين؛ فيمكن للمدرس أن يختار النصوص والوثائق التعليمية، والأنشطة التعليمية، وأساليب التقويم، الوسائل الديداكتيكية... ومع ذلك، فإن هذه الحرية التربوية ليست بلا حدود، لأن المدرس يشتغل في بيئة مشتركة Ecosystème، وبالتالي فهذه الحرية ينبغي أن تنسجم وتتفق مع حرية الزملاء من المدرسين ومجالس وإدارة المؤسسة والتوجهات التربوية...

وهكذا يجب أن يعرف المدرس منذ البداية حدود استقلاليته التربوية والتأكد من أن أنشطته التعليمية تتماشى مع التوجهات التربوية للمؤسسة المدرسية. وهنا لابد للإشارة إلى أن مجموعة من المواقف التي تؤثر على الاستقلالية التربوية والتي يمكن أن تؤدي إلى معضلات أخلاقية، مثلا اختيار نص أو رواية تثير جدلا أخلاقيا، أو اعتماد خرائط مبتورة أو

[25] Denis Jeffrey, *L'éthique dans l'évaluation scolaire*. Québec : PUL, 2013.

صور لا تحترم القيم الوطنية والدينية، استعمال مواد كيمائية محظورة أثناء التجارب العلمية، زيارة أوساط مهنية ومقاولات بالنسبةللأطفال أقل من 15 سنة[26]...

ويظهر تقديم أخلاقيات المهنة، كما تم تأكيدها هنا، على أنها منارات توجه سلوك المدرس؛ فمن المفترض أن هذا الأخير مقتنع فعلا بأهمية معاييره المهنية وشعوره بالمسؤولية تجاه المتعلمين. وغالبا ما يُفهم ضمنيا أن وضعه المهني يجب أن يقوده إلى التصرف في جميع الأوقات بطريقة موثوق بها[27].

ثالثا: من أجل أخلاقيات للمسؤولية:

يمكن لأخلاقيات المسؤولية أن تتخذ عدة اتجاهات. نناقش ثلاثة منها ونوضحها بإيجاز: الاتجاه الاختياري، الاتجاه المعرفي[28] والاتجاه الإنساني، تم اختيار هذه لأنها مكملة لبعضها البعض.

الاتجاه الاختياري (أو الطموح):

يشير هذا الاتجاه إلى ما هو مرغوب فيه من وجهة نظر مثالية. ويعكس القيم الأخلاقية التي تلهم المدرس وتوجهه؛ فالقيمة الأخلاقية[29] هي أولا خير أخلاقي أو مثال أخلاقي. إن هذا الاتجاه يشير إلى طريقة التصرف المرغوبة أو المفضلة من طرف المدرس، وهو ما يعبر عنه قانونيا بالسلطة التقديرية. على سبيل المثال، الإنصاف خير أخلاقي مرغوب فيه يمكن أن يلهم سلوك المدرسين في مواقف التقييم، ومع ذلك، لا يمكن لأخلاقيات المسؤولية إجبار المدرسين على التصرف بنزاهة، ولكن يمكن أن تدعوهم إلى التصرف بنزاهة. يأخذ

---

[26]تشير المادة 143 من قانون الشغل المغربي (ظهير شريف رقم 1.03.194 صادر في 14 من رجب 1424 (11 سبتمبر 2003) بتنفيذ القانون رقم 65.99 المتعلق بمدونة الشغل، الجريدة الرسمية عدد 5167 بتاريخ 08 ديسمبر /2003)، فيما يتعلق بتشغيل الأطفال: "*لا يمكن تشغيل الأحداث، ولا قبولهم في المقاولات، أو لدى المشغلين، قبل بلوغهم سن خمس عشرة سنة كاملة*."

[27]Denis Jeffrey, « Profession enseignante : de la moralité exemplaire à l'éthique professionnelle »,*Formation et profession, 21*(3), 2013, pp. 18-28.

[28]ما يمكن وما ينبغي فعله في ضوء السياق. يمكن الحديث هنا عن اتجاه سياقي أو إجرائي أو براغماتي.

[29] من وجهة نظر سوسيولوجية، تشارك القيم الأخلاقية في بناء معايير الهوية وتشكل جزءا مهما من الهوية الأخلاقية.

هذا الاتجاه لأخلاقيات المسؤولية الإحساس الاختياري بدعوة المدرس للنظر - بطريقة نقدية - في القيم الأخلاقية التي توجه سلوكه المهني. لا يمكن لمثل هذه الأخلاق أن تجبر المدرسين على الالتزام بقيم اللطف والكرم والصراحة، لكن يتم دعوتهم والتماسهم وتشجعهم على توجيه سلوكهم في ضوء هذه الأخلاق.

الاتجاه المعرفي:

في حضن أخلاقيات المسؤولية، لا توجد قيمة لها أسبقية على الأخرى ويجب تقدير كل منها في سياقات العملية التربوية وفي المواقف التعليمية. على سبيل المثال، قد يجد المدرس نفسه أمام اختيار إحدى القيمتين: تكافؤ الفرص والأداء، إذن، الأمر متروك له لاتخاذ موقف معين وتبريره. يُظهر المدرس المسؤولية المعرفية عندما يمكنه تفسير وتعليل قراراته وأفعاله ضد المعايير الأخلاقية للمهنة. باختصار، لا يمكن لأي مدرس الاستغناء عن مجموعة من القيم، مترجمة في شكل معايير أخلاقية[30] (أو واجبات أخلاقية)، والتي توجه ممارساته، وتحدد أهداف عملهوتحفزه على التصرف بمسؤولية.

يستلزم واقع الفعل التعليمي للمدرس مواقف متعددة يحوم فيها غموض معين حول اختيار أفضل مسار للعمل الذي ينبغي اتخاذه. لذلك يجب على المدرس أن يتصالح مع المعايير والقيم الأخلاقية لمهنته، والتي هي قبل كل شيء ليست تعليمات أو توجيهات قابلة للتطبيق في جميع المواقف. وهكذا فالاتجاه المعرفي لأخلاقيات المسؤولية يُلزم المدرسين تبرير أفعالهم، وفي نفس الوقت إظهار المهنة والاحتراف، فالمدرس مرتبط بعالم القيم، ولكن يراعي السياقات ويتفرد في المواقف داخل الفصول الدراسية.

الاتجاه الإنساني

يتعلق هذا الاتجاه بحقيقة أن المدرس هو المسؤول عن تلاميذه؛ يقال إن التلاميذ تحت مسؤوليته. هذا يعني بالطبع أنه يشغل منصبا ذا سلطة مهنية عليهم (يمكنه أن يطالبهم بفتح

[30]في الواقع، يعتمد المعيار الأخلاقي على قيمة تعبر عن نموذج مثالي مشترك بين مجموعة من المهنيين.

دفاتر التمارين الخاصة بهم للعمل)، ولكنه أيضا في خدمتهم؛ فهو في موقع المعطي والحامي والمحسن تجاههم، هذا هو المعنى العميق للتوجه الإنساني أو الإيثاري لأخلاقيات المسؤولية.في الواقع، يتقاضى أجرا لرعاية المتعلمين، والعناية بهم، وتزويدهم بالدعم التربوي والنفسي، وتشجيعهم، وإثارتهم، ونقل الرغبة لديهم في المعرفة والتعلم، والنمو، والتحول إلى الأفضل... لذلك، يجب أن يثير لديهم فيما يجعلهميتسمون بالطابع البشري. هذه العلاقة التربوية تبقى تفاضلية؛ إذ لا يمكن إقامتها على أساس المعاملة بالمثل.

باختصار، يتولى المدرس مسؤوليات متعددة لأنه يجسد النموذج الأعلى لمؤسسته، ويجيب عن اختياراته أمام الآخرين ويزرع علاقة ذات صبغة خاصة مع المتعلمين. تتحدى هذه الاتجاهات الثلاثة للمسؤولية بعضها البعض وتكمل بعضها البعض، ولكن يوجد في المركز مدرس يعمل ليكون محل ثقة.

خاتمة:

من خلال ما سبق يمكن القول إن أخلاقيات المهنة تحفز المسؤولية لدى المدرس لاتخاذ أفضل القرارات في ممارساته التربوية اليومية، كما يمكن أن توجه تفكيره عند وجود معضلة أخلاقية أو موقف تعليمي حساس. ومع ذلك، مهما كانت الأخلاق الموصى بها للمدرسين، فإنها لا يمكن أن تحل محل الحكم الأخلاقي الشخصي،لذلك، يجب أن نفهم أن الأولوية ينبغي أن تمنح للتفكير في أخلاقيات مشتركة مطمئنة للمدرسين، لأنها هي التي يمكن أن تزودهم بالمعايير (الحكمة المشتركة) وأن تلقي الضوء على مواقفهم الشخصية؛أثناء العمل داخل الفصل الدراسي وأثناء التفاعل في البيئة المدرسية، وسيكون المدرس قادرا على تفسير هذه الأخلاقيات واستيعابها، بمعنى أنه يعتبرها الأكثر احتراما للمتعلمين وللمجتمعوللفعل التعليمي ونبل مهنته والقدوة والنموذجالأعلىالذييحتديه.

وبالتالي، حتى إذا التزم المدرسون بأخلاقيات مشتركة، فسيتعين عليهم دائما الاعتماد على حكمهم الأخلاقية الشخصية حول القرار الصحيح الذي يجب اتخاذه أو الإجراء الصحيح الذي يجب القيام به، فأحيانا ما تكون الأخلاق الشخصية والأخلاق العامة في

منافسةوتضارب، وهذا يبدو دليلا على الصحة الأخلاقية. ومع ذلك، في كل موقف، الأمر متروك للمدرس لاتخاذ أفضل القرارات وتبريرها؛ وبهذا المعنى فإن الأخلاق المهنية المشتركة تزود المدرس بالقيم والمعايير والتفكير والحكمة المشتركة لتنقيح وتفسير حكمه وتبريراته. وهكذا، يمكن القول إن الأخلاق المشتركة تزيد من يقظة المدرسين حتى يتمكنوا من التصرف في جميع الظروف لصالح المتعلمين والحفاظ على ثقتهم.

المراجع:

Alves-Bernard Idalina, « Des médiations éducatives à l'actualité de John Dewey », *Revue de Recherches en Éducation*, 17(1), 1996, pp.113-130

Anadon Marta, *L'enseignement en voie de professionnalisation*, Québec : PUQ, 1999.

Artois Pierre, « Editorial : professionnalisation, recherche en clair-obscur », *Les Professionnalisations Contemporaines*, 11, 2014.

Beck Clive, et all., « The teaching standards movement and current teaching practices »,*Canadian Journal of Education*, *27*(2), 2002, pp. 175-194.

Bourdoncle Raymond, « Artisan moral ou professionnel ? » *Revue de recherches en éducation*, 21, 1998, pp.25-34.

Durkheim Emile, *Leçons de sociologie : physique des mœurs et du droit*, Paris : PUF, 1969.

Gohier Christiane, « Ethique et déontologie : l'acte éducatif et la formation des maîtres professionnellement interpellés », In : M.P. Desaulniers, et all., *Les défis éthiques de l'éducation,* Québec : PUQ, 1997, pp. 191-205.

Hottois Gilbert, « Éthique de la responsabilité et éthique de la conviction », *Laval théologique et philosophique*, 52(2), 1996, pp.489-498.

Jeffrey Denis, « Profession enseignante : de la moralité exemplaire à l'éthique professionnelle », *Formation et profession*, 21(3), 2013, pp.18-29.

Jeffrey Denis, « Profession enseignante : de la moralité exemplaire à l'éthique professionnelle », *Formation et profession*, *21*(3), 2013, pp. 18-28.

Jeffrey Denis, *L'éthique dans l'évaluation scolaire*. Québec : PUL, 2013.

Kerlan Alain, *Philosophie pour l'éducation : Le compagnonnage philosophique en éducation et en formation*, Paris : ESF,2003.

Legault A. Georges, *Professionnalisme et délibération éthique*, Québec : PUQ, 2003.

Lemosse Michel, « Le professionnalisme des enseignants : le point de vue anglais », *Recherche et formation*, 6, 1989, pp. 329-342.

Lessard Claude, « La professionnalisation de l'enseignement, un projet à long terme à construire ensemble dès maintenant », In : M. Tardif & C. Gauthier (dir.), *Un ordre*

professionnel pour les enseignants du Québec ?, Québec: Presse de l'Université Laval, 1999, pp. 99-111.

Maurice Tardif, et all., *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris : PUF, 1998.

Oiry Ewan, et all., « Éthique normative et éthique réflexive : quel rôle dans le leadership éthique des managersdu soin ? », *Journal de gestion et d'économies médicales*, 33(1), 2015, pp. 3-21.

Perrenoud Philippe, *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris : Harmattan, 1994.

Sander Elke, et al., « Towards a betterunderstanding of ecology », *Journal of Biological Education*, 40, 2006, pp. 119-123.

UNESCO, *Examples of codes taken from around 50 different countries worldwide*, Unesco toolkit on teacher codes of conduct. 2010.

Vygotsky Lev S., *Language and Thought*. Cambridge, The MIT Press, 1934.

المواكبة التخصصية للمستشار في التوجيه وإرشاد أسر المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة

محمد عليلو

مستشار متدرب بمركز التوجيه والتخطيط التربوي–الرباط

ملخص:

تروم هذه الورقة النظر في مهام المواكبة التخصصية للمستشار في التوجيه بمكوناتها الثلاث: الاعلام والاستشارة والمواكبة النفسية الاجتماعية، كخدمات موجهة للمتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة، بالموازاة مع أسرهم. باستحضار جانبين: أولهما رسمي كما تؤطره الوثائق والدلائل الرسمية، وثانيهما نظري كما ساقه بعض الباحثين في التربية الخاصة. لتخلص إلى مركزية أسرة المتعلم(ة) في وضعية إعاقة، في رعاية وتربية طفلها عبر الكشف عن مدى حاجة هذه الأسر الى الإرشاد المؤسس على هذه التدخلات التخصصية، و أهم الاعتبارات المفيدة في إنجاح إرساء التربية الدامجة.

Abstract

Cet article vise à examiner les taches d'accompagnement spécialisé du conseiller en orientation avec ses trois composantes : information, conseil et soutien psychosocial, en tant que services destinés aux apprenants ayant des besoins spéciaux, en parallèle avec leurs familles. En prenant en compte deux aspects : Le premier est officiel comme l'encadrent les documents et les guides officiels au Maroc et le second, est théorique comme le suggèrent certains chercheurs en éducation spécialisé.

L’article aboutit au rôle crucial de la famille de l'apprenant en situation de besoins spéciaux, dans les soins et l'éducation de son enfant en dévoilant le besoin de ces familles de l’orientation fondée sur ces interventions spécialisées, et aux considérations les plus utiles à la réussite de l’établissement d’une éducation inclusive.

تقديم

شكل تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة تحديا لمنظومة التربية والتكوين بالمغرب، تأمينا لحق هذه الفئة في ولوج خدماتها وتحقيقا لمبدأ الانصاف وتكافؤ الفرص والعدالة الاجتماعية. فما فتئت مختلف البرامج الإصلاحية الى تعبئة كافة الفاعلين التربويين قصد تفعيل أدوارهم وتدخلاتهم لفائدة المتعلمين(ات) ذوي الاحتياجات الخاصة، وصولا الى إقرار التربية الدامجة كمشروع مجتمعي ينخرط فيه الجميع، وتتولى مؤسسات التربية والتكوين تنزيله لتمكين هؤلاء من عرض تربوي يناسب حاجياتهم وخصوصياهم وطموحاتهم في تمدرس دامج وناجح.

ونظرا لأهمية الدور الذي يقوم به أولياء الأمور في نجاح تربية وتأهيل المتعلم(ة) الذي لديه إعاقة، نجد البحوث تتحدث عن أهمية تفعيل ذلك الدور، وضرورة تذليل المعوقات التي تحول دون قيام أولياء الأمور بدورهم المهم في المؤسسات المتخصصة في بناء شخصيات أبناءهم من خلال الشراكة في تربيتهم وتعليمهم. فسنت التشريعات ووضعت الأنظمة لتفعيل دور أولياء الأمور

في حياة التلميذ، وتمت دعوتهم ودعمهم للمشاركة في تربية وتعليم أبناءهم في البلاد التي سبقت عالمنا العربي، وأصبحت الشراكة واقعا ملموسا على أرض مؤسسات التعليم والتأهيل[1].

ولعل المستشار في التوجيه من أبرز الفاعلين في الحقل التربوي إدراكا لأهمية هذا الحق والأجدر بالمساهمة في إرساءه من خلال المهام الموكولة إليه. فإرساء التربية الدامجة في منظومة التربية والتكوين يستلزم تكييف مختلف الخدمات التربوية، ومنها المواكبة التخصصية مع حاجات المتعلمين(ات) وأوضاعهم الاجتماعية والصحية والنفسية. وكذا تعزيز منطق تفريد الخدمة تبعا لخصوصيات هؤلاء المتعلمين(ات).[2]

إن وجود طفل ذي إعاقة في الأسرة يؤثر على أفراد الأسرة ويضعهم أمام تحديات صعبة، وضغوطات نفسية، وصعوبات اجتماعية، بما يفترض حاجتهم الى الدعم والمساندة والارشاد لتجاوز إكراهاتهم النفسية والتغلب على ردود الأفعال السلبية تجاه حالتهم وتفعيل دورهم التربوي لتأهيل طفلهم في وضعية إعاقة للدمج الاجتماعي.

فانطلاقا من خصوصيات المتعلمين(ات) في وضعية إعاقة، ألا يقتضي تدخل المستشار في التوجيه في مواكبته التخصصية لهم الامتداد الى آبائهم وأمهاتهم وأولياءهم في إبداء الدعم والمشورة والإرشاد، مفترضين أن إشباع حاجيات المتعلمين(ات) في وضعية إعاقة لا تنفصل عن حاجات

1 تفعيل دور الوالدين في تأهيل الطفل المعاق، المؤتمر الدولي السادس لتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة، جامعة القاهرة: إبراهيم بن سعد أبو نيان- مجلة العلوم التربوية. ع. خاص، مج. 1، ص.407- 2008

2 مقرر 22-07 بتاريخ 09مارس2022 - الاطار المرجعي للمواكبة التخصصية للمشروع الشخصي للمتعلم – الوحدة المركزية للتوجيه المدرسي والمهني

أسرهم؟ وما طبيعة أوجه الدعم والمساندة التي تحتاجها الأسرة من المستشار في التوجيه للقيام بدورها في رعاية وتعليم ولدها ذي الإعاقة، سواء من الناحية المعرفية أو النفسية أو الاجتماعية؟

في هذا الإطار تأتي هذه الورقة للنظر في مهام المواكبة التخصصية للمستشار في التوجيه بمكوناتها الثلاث: الاعلام والاستشارة والمواكبة النفسية الاجتماعية، كخدمات موجهة للمتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة، بالموازاة مع أسرهم. باستحضار جانبين: أولهما رسمي كما تؤطره الوثائق والدلائل الرسمية، وثانيهما نظري كما ساقه بعض الباحثين في التربية الخاصة. ونحاول البحث في مركزية أسرة المتعلم(ة) في وضعية إعاقة، في رعاية وتربية طفلها قصد الكشف عن مدى حاجة هذه الأسر الى الإرشاد المؤسس على هذه التدخلات التخصصية، واستعراض أهم الاعتبارات المفيدة في إنجاح إرساء التربية الدامجة، آملين أن تفتح الباب لدراسات أعمق، تقارب شتى أنواع الإعاقات وخصائصها المتفردة، في أفق السعي لتكييف خدمات المواكبة التخصصية للمتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة، تحقيقا لغاياتها وأهدافها في الدمج الاجتماعي وتحقيق مبدأ الانصاف وتكافؤ الفرص.

منطلقات مفاهيمية

جاء في معجم اللغة العربية المعاصر: "واكبَ، يواكب، مُواكبَةً ووِكابًا، فهو مُواكِب، واكب الشّخصُ المَوْكِبَ: ركِب معهم وسايرهم " [3] . يعكس مفهوم المواكبة لغويا مجموعة من المواقف التي تتمحور حول مفاهيم الرابطة، والانتباه والتقاسم. فهي تعبير عن حالة انتباه للآخر بما تعنيه من

3 معجم اللغة العربية المعاصر – و ك ب5668- المكتبة الشاملة - https://shamela.ws/index.php/book/29511

رعاية وعناية واهتمام. كما يحيل المفهوم أيضا على وجود علاقة، والانتماء إلى مجموعة، والمشاركة الجماعية في نشاط مشترك، ووجود مشروع مشترك، من خلال الاعتماد على ثلاث وظائف وهي : الاستقبال والانصات، والمشاركة في كشف المعنى، والمسار المشترك.[4]

فمصطلح المواكبة من المفاهيم الحديثة، في الحقل التربوي والقريبة في دلالتها من لفظ المرافقة والمصاحبة، الأكثر استعمالا في علم النفس. ويقابلها Accompagnement في الادبيات التربوية الفرنسية كعروض وأنشطة موازية ومنفتحة تستهدف التلاميذ ويؤطرها أساتذة متطوعون وشركاء.[5] ويعرف الباحثان Louise Lafortune و Colette Deaudelin المواكبة أو المرافقة على أنها الدعم المقدم إلى الأشخاص في وضع التعلم قصد إقدارهم على التقدم والتطور في بناء معارفهم. وقد طورا هذا المفهوم وفق المنظور السوسيوبنائي بالتركيز على فاعلية التغيير المتمحور على الممارسة التفاعلية.[6]

ويرى الأستاذ محمد الدريج أن التعريف الضيق للمواكبة أو المرافقة التربوية ؛ والذي يعمل حاليا على تحديثه وتطويره ؛ يجعل منها نوعا من المساعدة التي تتم خارج المدرسة، فهي إذن نوع من المساعدة اللامدرسية أو اللاصفية الموجهة للتعلمات؛ حيث يكون أولياء التلاميذ هم أول المعنيين بها .وفي هذه الحالة نتحدث عن المواكبة الأسرية عندما يجد التلميذ من يتولى أمره داخل الأسرة من طرف الأولياء أو أحد الأقارب؛ فالأسرة هنا تتكفل بالطفل ؛ إما لسد الثغرات والصعوبات التي يظهرها أو لتجويد ما اكتسبه من تعلمات أو بكل بساطة لدعمه في عمله المدرسي. فالأسرة تمارس

4 دليل المواكبة التربوية للمشاريع الشخصية للمتعلمين – المركز الجهوي للتوجيه المدرسي والمهني –جهة سوس ماسة درعة – وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة 2021

5 انظر على سبيل المثال: *guide de l'accompagnement educatif ; Académie LILLE 2011*

6 *Accompagnement socioconstructiviste; pour s'approprier une reforme éducative 2001 Presses de l'Université du Québec- P 199*

نوعا من الشراكة المعلنة وغير المعلنة مع المدرسة بحيث يمارس الفعل البيداغوجي من طرف أفراد " غير مهنيين".[7]

إن خدمات المواكبة النفسية والاجتماعية بمؤسسات التربية والتعليم والتكوين التي تناط بالمستشار في التوجيه، تقوم على رصد المتعلمين(ات) الذين قد يعانون من مشاكل نفسية واجتماعية، ثم برمجة التدخلات الداعمة الملائمة، أو إحالة الحالات المستعصية إلى مختصين خارجيين بتشاور مع أمهات وآباء وأولياء أمورهم عند الاقتضاء8، وأنها تستلزم إشراك الأسر في تتبع تمدرس أبنائها ومواكبة مشاريعهم الشخصية ذات الصلة بحياتهم الدراسية والتكوينية والمهنية، لوضع الآليات الملائمة لتحقيق هذا المبتغى.[9] وهذا ما يجعل المتعلم(ة) في وضعية إعاقة الجدير الأولى بهذه الخدمات.

يُعَرف الطفل في وضعية إعاقة أنه ذلك الشخص الذي تعرض لاختلال وظيفي فيزيولوجي أو سيكولوجي أو الاثنين معا، ونتج عن ذلك قصور أو عجز وظيفي أثر على نمو إمكاناته وقدراته الجسدية أو الحسية أو العقلية أو التفاعلية، وعلى كفاياته وقدراته في القيام بالأنشطة الفردية اليومية، الاعتيادية أو المدرسية أو الأنشطة الحياتية والاجتماعية الأخرى[10].

7 د محمد الدريج: المواكبة التربوية – نحو تأسيس نموذج منظومة لتجويد التعليم ومحاربة الهدر المدرسي –مجلة علوم التربية عدد 60 سنة 2014

8 المادة 18 من القرار الوزاري *62/19*

9 المادة 22 المرجع السابق

10 الاطار المرجعي للتربية الدامجة – مديرية المناهج- وزارة التربية الوطنية 2019 ص 28

ورغم تعدد تعريفات علماء الاجتماع للأسرة، فإننا سنقتصر على تعريفين بأبعاد سيكوبيداغوجية، تفيد في تحديد مفهوم إجرائي لأسرة المتعلم(ة) في وضعية إعاقة، أولهما أن الأسرة اتحاد يتميز بصفة خاصة، بطبيعته الخُلقية والعاطفية، بمعنى أن الناحية العقلية فيه ثانوية، والمبدأ الذي تقوم عليه الأسرة يوجد في الوظائف العاطفية مثل الحنان المتبادل بين الزوجين، وبينهما وبين أبنائهما وبين هؤلاء وبين بقية نسق القرابة للأسرة.[11]

وثانيهما تعريف "بوجاردوس":Bogardus للأسرة بأنها "هي جماعة اجتماعية تتكون من الأب والأم وواحد أو أكثر من الأطفال، يتبادلون الحب ويتقاسمون المسؤولية، وتقوم بتربية الأطفال حتى تمكنهم من القيام بواجبهم وضبطهم ليصبحوا أشخاصا يتصرفون بطريقة اجتماعية، ويكونون مع بعض وحدة اقتصادية ويقيمون في مسكن واحد[12] "

ويعرف ستيوارت J C Stewart إرشاد أسر الأطفال غير العاديين بأنه علاقة مساعدة بين أخصائي مدرب ووالدي طفل غير عادى؛ يعملون للوصول إلى فهم أفضل لاهتماماتهم ؛ ومشاكلهم ومشاعرهم الخاصة ؛ وهى عملية تعليمية تركز على استثارة وتشجيع النمو الشخصي الذى عن طريقه يساعد المرشد الوالدين لاكتساب وتنمية واستخدام مهارات واتجاهات ضرورية للوصول إلى حل مُرض لمشكلتهم أو اهتماماتهم , ويساعد الإرشاد الوالدين على أن يصبحوا ذوي

11 زينب إبراهيم العزبي – علم اجتماع العائلي – مذكرة فصل دراسي بجامعة بنها مصر - ص27

12 - احسان محمد الحسن: العائلة والقرابة والزواج، دار الطليعة، بيروت(لبنان)، 1981 ،ص 11-12.

فعالية تامة لخدمة طفلهم وعلى أن يقدروا قيمة العيش المنسجم كأعضاء في وحدة أسرية مكتملة التوافق.[13]

ليتضح أن إرشاد أسرة المتعلم(ة) ذي الاحتياجات الخاصة، ينطوي على مختلف التدخلات والعمليات ذات الطبيعة النفسية والاجتماعية التي من شأنها مساعدة أولياء المتعلم(ة) ذي الاحتياجات الخاصة، خصوصا أمه وأباه أو كل قريب من إخوته يشعر بواجب المسؤولية تجاهه، على التكيف مع بيئتهم الأسرية، وفهمها وقبولها بما ينمي شخصية طفلهم المعرض للإعاقة، ويسد حاجاته التربوية والاجتماعية.

النسق الأسري للمتعلم في وضعية إعاقة كمنطلق لمواكبته تخصصياً

إن الأسرة نسق أو نظام بالغ التفرد والخصوصية لأنه النسق الذي ينضم اليه الطفل عاديا كان أم غير عادي مند بداية حياته ليشبع فيه حاجاته ويستمد منه الدعم، وتتوقف الصحة النفسية للطفل ونجاحه في الحياة على المتغيرات المرتبطة بهذا النسق وردود الفعل نحو الإعاقة وأساليب معاملة الوالدين؛ ومدى تقبل الأسرة للطفل في وضعية إعاقة وإشباع حاجاته. مما يحيل الى أهمية الأسرة البالغة في تشكيل شخصية الفرد. وقد أضحت هذه الأهمية أحد المسلمات في علم النفس على قلتها. فالكائن الإنساني يمر بمرحلة الحضانة البيولوجية في رحم الأم وعندما تنتهي هذه المرحلة بالميلاد فإنها تسلمه إلى مرحلة الحضانة الاجتماعية، وهي تتم بالدرجة الأولى في الأسرة. ثم في بقية

13 مصطفى حسن احمد-الارشاد النفسي لأسر الأطفال غير العاديين –ط 1996ص51

المؤسسات الاجتماعية، لتعمل على تحويل إمكاناته واستعداداته السلوكية إلى سلوك فعلى، أي على تنشئته اجتماعياً كفرد في مجتمع ومواطن في دولة.[14]

هنا نذكر علم النفس الأسري كأحد التخصصات في ميدان علم النفس الذي يهتم بدراسة الأسرة كوحدة أو كنسق نفسي اجتماعي وثقافي. ويهتم هذا التخصص بدراسة التفاعلات بين أفراد النسق الأسري والأدوار والمكانات المرتبطة بكل عضو من أعضاء الأسرة. ودراسة وظائف الأسرة الحيوية والاجتماعية والاقتصادية وكذلك الوظيفة التربوية والتي تتمثل في دور الأسرة في تنشئة أطفالها.

كما نجد أن الاختصاصيين الذين يكتبون عن أسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة يستعيرون في كتابتهم من إطار العمل الذي يستخدمه علماء الاجتماع لفهم حياة الأسرة؛ هذا الإطار يُعرف بمدخل الأنساق الأسرية ونظرية النسق أو النظام الأسري عبارة عن إطار عمل لفهم الأسر كنظام اجتماعي متداخل لحاجات وخصائص فريدة تميزه. وتركز النظرية على افتراض أن الخبرة التي تؤثر على أحد أفراد الأسرة تؤثر على جميع أفرادها [15] .

وتمثل نظرية الأنساق العامة وجهة النظر الأساسية والحديثة في النظر الى الأسرة، إذ لها جذورها في علم النفس الجشطلتي الذي يتبنى مفهوم الصيغة الكلية gestalt ومبدئها في أن تحليل

14 علاء الدين كفافي – علم النفس الاسري – ط 2009 -عمان – الأردن- ص 77

15 على عبدالنبى محمد حنفى (2007): في كتابه العمل مع أسر ذوى الاحتياجات الخاصة (دليل الوالدين والمهتمين) ص19: دار العلم والايمان ، دسوق ، مصر العربية

الأجزاء لا يمكن أن يقدم فهما جيدا للأداء الوظيفي للكل[16]. لذلك ينظر العاملون في مجال العمل مع أسر ذوي الاحتياجات الخاصّة إلى الأسرة على أنها نسق مفتوح وأن مشكلة الطفل في وضعية إعاقة هي مشكلة الأسرة ككل.

لذا يجب التأكيد على أن حاجات المتعلم(ة) في وضعية إعاقة لا تنفصل عن حاجات الأسرة مما يؤكد أهمية الاقتناع بأن ما يقدم للأسرة من طرف الفاعل التربوي من إرشاد ومصادر دعم إنما هي في الحقيقة دعم لجميع أفراد الأسرة بما فيها الطفل في وضعية إعاقة ذاته، لأن الهدف من تقديم خدمات التربية الدامجة ليس هو الاهتمام بالمتعلم(ة) في وضعية إعاقة وتلبية حاجاته فقط بل تقديمها له في إطار الخدمات المقدمة لأسرة للطفل في وضعية إعاقة، وبالتالي فإن ما يقدم لأسر الأطفال ذوي الحاجات الخاصة من خدمات ودعم لتلبية احتياجاتهم وخفض ما يعانونه من ضغوط نفسية؛ يعد في المقام الأول تلبية لاحتياجات طفلهم في وضعية إعاقة؛ حيث أن وراء كل طفل بإعاقة، أسرة ذات حاجات خاصة كالحاجة إلى المعلومات ؛والدعم الاجتماعي والعاطفي وغير ذلك من إشكال الدعم التي من شأنها خفض ما تعانيه أسرة للطفل في وضعية إعاقة من ضغوط نفسية .[17]

فقد لاحظ الباحثون أن أولياء أمور التلاميذ تنقصهم المعرفة حول تعليم أبناءهم وحاجتهم إلى المعلومات الكافية حول إعاقة ابنهم وتفهمهم لها، وكيفية التعامل معه داخل الأسرة. وبعض الأسر تنقصهم المعرفة حول خصائص وقدرات الأطفال ذوي الإعاقة، وحاجتهم إلى المعرفة بمؤسسات المجتمع المحلى التي تخدم الاشخاص ذوي الإعاقة والخدمات التي يمكن أن يوفرها

16 علم النفس الأسري -علاء الدين كفافي ص 72
17 على عبدالنبى محمد حنفى المرجع السابق ص 16

المجتمع المحلى. ويعتبر وجود طفل بإعاقة لدى الأسرة من أهم المشكلات والتحديات التي تواجهها تلك الأسر، وقد يكون له أثر كبير في إحداث تغيير في تكيف الأسرة.[18]

وتؤكد البحوث والدراسات[19] أنه كلما اندمجت الأسرة في برنامج الطفل؛ وتفهمته جيدا كلما كانت فعاليات البرنامج أكثر نجاحاً وأبعد أثرا في حياة الطفل في وضعية إعاقة؛ ومن ثم فإن التواصل التربوي مع الوالدين وإرشادهما ومساندتهما يمكن تبريره على أنه دور أساسي وهام في حياة الطفل في وضعية إعاقة ولا بد للأسرة أن تكون البيئة الأولى الأكثر فعالية في مواجهة مشكلات الطفل وإعاقته.

بل منها من أوصت بتوفير المراكز الإرشادية والتدريبية الخاصة بمواجهة الاحتياجات المختلفة لأسر ذوي الاحتياجات الخاصة، وتفعيل البرامج التوعوية الموجهة لأولياء الأطفال في وضعية إعاقة بحقوق أبنائهم المادية التي توفرها الجهات الحكومية ومؤسسات المجتمع المحلي وأظهرت أولوية الاحتياجات المعرفية الارشادية.[20]

18 - حاجات أسر الأطفال ذوي الإعاقة وعلاقتها ببعض المتغيرات في محافظة الكرك في المملكة الأردنية الهاشمية محمد عبد الرحمن يوسف، وفاء عبد لله محمد المومنى، فيصل خلف ناصر الشرعة ،دراسات، العلوم التربوية، المجلّد ،45العدد ،4الملحق 2018

19 جمال، الخطيب، الحديدي منى، عبد العزيزالسرطاوي -، إرشاد أسر الأطفال ذوي الحاجات الخاصة -قراءة حديثة - عمان، ط1، 1992م

20 احتياجات أسر الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة : دراسة على عينة من محافظة الأحساء السعودية _ العايد مساعد بن عثمان -المجلة التربوية الدولية المتخصصة. مج. 4، ع. 10، تشرين الأول 2015 - حاجات أسر الأطفال ذوي الإعاقة وعلاقتها ببعض المتغيرات في محافظة الكرك في المملكة الأردنية الهاشمية محمد عبد الرحمن يوسف، وفاء عبد لله محمد المومنى، فيصل خلف ناصر الشرعة ،دراسات، العلوم التربوية، المجلّد ،45العدد ،4الملحق 2018

ويحيل الدكتور علي حنفي على نموذج ترنبل Ann Turnbull [21] (1990) إذ يعتبره أفضل نماذج الأنساق الأسرية؛ التي قد تساعد الفاعل التربوي في التربية الدامجة على تيسير بلوغ أهدافه، ويتضمن أربع مكونات [22]هي:

1. الخصائص الأسرية: والتي تشير إلى أن الخصائص الأسرية هي التي تعطى كل أسرة هوية فريدة؛ وتشكل رد فعلها لإعاقة الطفل وخصائص ا لإعاقة نفسها. وتتعلق بنوع الإعاقة وخلفية الاسرة الثقافية وحالتها الاجتماعية والاقتصادية وموقعها الجغرافي.
2. التفاعل الأسري: يناقش هذا المكون التفاعلات بين أفراد الأسرة: الزوج والزوجة والطفل والوالدين والطفل والأسرة وأفراد الأسرة المهتمة من أقارب وأصدقاء وجيران حيث أن معرفة العلاقات المتداخلة بين أفراد الأسرة تساعد على تقييم تأثير الإعاقة على كل طرف في العلاقة.
3. وظائف الأسرة: ويشمل كل المهام الحياتية المتداخلة للأسرة والضرورية لتلبية الحاجات الأسرية، سواء كانت اقتصادية اجتماعية ثقافية أو غيرها.
4. مجرى (دائرة) حياة الأسرة: ويتضمن سلسلة التغيرات التي تطرأ على الأسرة وردود الأفعال نحو ميلاد ونمو الطفل في وضعية إعاقة .

لنخلص إلى إن المبدأ الذي تقوم عليه خدمات التربية الموجهة لذوي الاحتياجات الخاصة هو التأكيد على دور الأسرة؛ وذلك استنادا إلى ما يلي:

- إن الأسرة هي المؤسسة الأولى والهامة التي يوجد فيها الفرد في وضعية إعاقة .

21 باحثة اكاديمية انجليزية من أبرز المتخصصات حاليا في دراسة أسر المعاقين والدفاع عنهم
22 على عبدالنبى محمد حنفى المرجع السابق ص14

- إن الأسرة بردود أفعالها تؤثر بشكل كبير على مستقبل الفرد في وضعية إعاقة.
- إن الاختصاصيين في كافة الخدمات لن يستطيعوا وحدهم تدريب أو تأهيل الفرد في وضعية إعاقة بمعزل عن أسرته[23].

إن اعتماد التوجهات التربوية في مجال التربية الدامجة على مقاربة العمل التفريدي بمزاوجة مع العمل التفريقي،[24] والتنصيص على أن إرساء المشروع الشخصي للمتعلم يستلزم التدخل بمنطق التفريد كضرورة لتكامل أنواع المواكبة بالوسط المدرس والأسري [25]،يجد تبريره البيداغوجي في تمدرس ذوي الاحتياجات الخاصة، بالنظر إلى عامل التفاوت بين أنواع الإعاقات سواء منها الحركية أو السمعية أو البصرية أو الذهنية أو غيرها [26]وخصوصياتها وتمظهراتها من جهة؛ وبين طبيعة الحاجيات الداعمة وحاجيات التعلم المتعلقة بكل إعاقة على مستوى نمو الطفل من جهة أخرى، بالإضافة إلى المتغيرات المتعلقة بالشروط الموضوعية (الاقتصادية؛ والثقافية والاجتماعية الأسرية).

وفي هذا الإطار لا يمكن المراهنة على حدود للتشابه أو المقارنة بين طفلين ولو كانا من نفس الإعاقة؛ وحتى من نفس الدرجة. مما يعني أن كل متمدرس في وضعية إعاقة هو حالة خاصة متفردة ومتميزة عن غيرها. لذلك كان لزاما الاستئناس بمبادئ البيداغوجيا الفارقية.[27] وهو ما ينصرف على

23 جمال الخطيب، أولياء أمور الأطفال المعاقين - استراتيجيات العمل معهم وتدريبهم ودعمهم - إصدارات أكاديمية التربية الخاصة، الرياض، ط1، 2001م ص212
24 الاطار المرجعي للتربية الدامجة ص 15
25 الإطار المرجعي للمواكبة التخصصية ص12
26 أشار الإطار المرجعي للتربية الدامجة الى 6 أنواع من الإعاقة ص45
27 الإطار المرجعي التربية الدامجة ص33

مراعاته في تدخلات المستشار في التوجيه لفائدة أسر المتعلمين(ات) ذوي الاحتياجات الخاصة أيضا.

فأسرة المتعلم(ة) ذي الاحتياجات الخاصة تتعرض للكثير من الضغوط النفسية وردود الأفعال النفسية بسبب إعاقة طفلها، وتواجه آثارا اجتماعية واقتصادية أيضا ، تختلف بحسب كل نسق أسري مما يقتضي في أي تدخل تربوي للتوجيه والإرشاد تشخيصها واستحضارها .فلكي ينجح المستشار في التوجيه في تدخله ويكون أكثر تواصلا مع أسرة الطفل في وضعية إعاقة لا يكفي أن يكتفي بأن يكون على علم بالإعاقة وأسبابها وآثارها ، والمقاربات البيداغوجية في تربية المتعلم(ة) في وضعية إعاقة فقط؛ لكنه يحتاج إلى معرفة بأسرة المعوق؛ وهذه المعرفة يمكن الحصول عليها من خلال الاستماع الواعي لأفراد الأسرة وفهم المشاكل التي تواجهها وكيفية التعامل معها بعد التعرف على كيفية إدراك الوالدين للإعاقة.

ترابط حاجات المتعلم(ة) في وضعية إعاقة مع حاجات أسرته

ردود الفعل الوالدية نحو ميلاد طفل بإعاقة في أسرة؛ قد تختلف من أسرة لأخرى في ضوء عدد من المتغيرات إلا أنها لا تخرج عن كونها تتمثل في الصدمة، الإنكار؛ إلقاء اللوم على الذات والآخرين؛ الشعور بالذنب والمرارة والغضب وأخيرا التقبل والبحث عن الخدمات التربوية الملائمة لطفلهم وإعاقته والبحث عن مصادر للدعم. وذلك يرجع إلى أن الإعاقة في حد ذاتها تشكل أزمة حقيقية للأسرة وردود الفعل يعد شيئا طبيعيا بشرط عدم الاستمرار في الاستجابات السلبية لأن الإعاقة شيء غير متوقع؛ وبالتالي يحتاج الآباء والأمهات إلى من يرشدهم ويقدم لهم استراتيجيات للتغلب على مشاعرهم الذاتية .لذلك يجب على أباء الأطفال المصابين بإعاقة أن يكونوا على وعي

بمشاعرهم نحو إعاقة الطفل قبل تقبلهم له وتقبلهم لأنفسهم كآباء لطفل ذي حاجات خاصة يتطلب حاجات تربوية واجتماعية إضافية والبحث عن مصادر دعم [28].

وهنا يبدو التداخل الوثيق بين حاجات المتعلم(ة) في وضعية إعاقة وحاجات أسرته ، وأشهر ما يمكن ذكره في هذا الصدد؛ هو ما ساهم به ماسلو Maslow صاحب الاتجاه الإنساني والذي يعتقد أن لدينا جميعًا الدوافع التي توجهنا نحو أهداف نسعى إلى تحقيقها وذلك في نظرية الدوافع أو بمعنى أدق تصنيفه للحاجات الإنسانية وتصوره للحاجات في شكل هرم متدرج تقع في قاعدته الحاجات الفسيولوجية الأساسية وفي قمته الحاجات العليا مثل الحاجة إلى تحقيق الذات وهو قمة الهرم؛ ويعتمد الدور الذي تقوم به هذه الحاجات في تقرير سلوك الفرد على مدى قربها أو بعدها من قاعدة الهرم؛ فأقوى الحاجات هي الحاجات الفسيولوجية ولا يسعى الفرد إلى إشباع حاجات الحب والانتماء مثلا إلا بعد إشباع الحاجات الفسيولوجية وحاجات الأمن والسلامة. بل كان ماسلو Maslow مثالياً في اعتقاداته عن الطبيعة البشرية وأرجع العدوان والسلوك المؤدى إلى إحباط (إعاقة) مختلفة الدوافع وبخاصة الحب والتقبل؛ وجميع ما يقدم للمعوق وأسرته من خدمات إرشادية ومصادر دعم الهدف منها هو كيفية إشباع حاجات الطفل في وضعية إعاقة الأساسية بشكل يسهم في توافقه النفسي والاجتماعي [29].

الأسرة بالنسبة للطفل المتعلم(ة) في وضعية إعاقة هي العالم الأول الذي يرسم له صورته عن الآخرين. لذا يجب التأكيد على أن حاجات هذا الطفل لا تنفصل عن حاجات الأسرة. حيث أن الشعور بالثقة على سبيل المثال ينمو عند الطفل عندما يطمئن لمن حوله خاصة الوالدين وكذلك

28 على عبدالنبى محمد حنفى مرجع سابق ص 93
29 على عبدالنبى محمد حنفى مرجع سابق ص 100

الحاجة إلى الاستقلال للمعوق يتوقف على الفرص التي تهيئها لأسرة للطفل للاختبار و التجربة وبالتالي قد تعطل الأسرة الشعور بالاستقلال للطفل، مما يؤكد أهمية الاقتناع بأن ما يقدم للأسرة من إرشاد ومصادر دعم إنما هي في الحقيقة دعم لجميع أفراد الأسرة بما فيها الطفل ذو الحاجات الخاصة ذاته . وهذا يتطلب من العاملين في حقل التربية الدامجة مراعاة حاجات أسرة المتعلم(ة) في وضعية إعاقة ومحاولة تلبيتها لأن ليس الهدف من تقديم خدمات التربية الخاصة هو الاهتمام بالمستهدف وتلبية حاجاته فقط بل تقديمها له في إطار الخدمات المقدمة لأسرته أيضا.[30]

وقد صنف أحد أهم الباحثين العرب [31]في مجال التربية الخاصة احتياجات أسر المعوقين الى وجهين هما ما يلي:

- الحاجات المتعلقة بردود فعلهم المصاحبة لإعاقة الطفل ويعطي مثالا على ذلك بأن الاحتياجات الوالدية تتأثر بمستوى الضغط النفسي والتي أكدت على العلاقة بين الضغوط وحاجات أسر المعاقين عقليا، من خلال بحوث ودراسات أجريت في ذلك.
- الحاجات المتعلقة بمشكلة طفلهم ذي الاحتياجات الخاصة. وهنا يؤكد صعوبة الفصل بين احتياجات الأسر الناجمة عن ردود الفعل المصاحبة للإعاقة والحاجات المرتبطة بإعاقة طفلهم حيث أنه لا يتوقع من العاملين في معاهد وبرامج التربية الخاصة تلبية الحاجات الخاصة بالأطفال

30 على عبدالنبى محمد حنفى مرجع سابق ص114
31 على عبدالنبى محمد حنفى (2007): العمل مع أسر ذوى الاحتياجات الخاصة (دليل الوالدين والمهتمين): دار العلم والايمان ، دسوق ، جمهورية مصر العربية

المعوقين دون تلبية الحاجات الخاصة بأسرهم وتلك مهمة ليست سهلة ولكن لا بد من التصدي لها[32].

إضاءات منهجية في إرشاد أسر المتعلمين(ات) ذوي الاحتياجات الخاصة

وفي هذا الصدد فمهام المواكبة التخصصية للمستشار في التوجيه باعتبار الإعلام المدرسي والمواكبة النفسية الاجتماعية من سيرورة الاستشارة، من شأنها توجيه الخدمات الارشادية ليس للمتعلم في وضعية إعاقة فحسب بل لأسرته أيضا، بتعريفهم بالإعاقة وآثارها وسبل استثمار ما لدى المتعلم(ة) في وضعية إعاقة من قدرات . ومن أهم ما يمكن اعتماده من إرشادات منهجية ما يلي:

- تبصير الأسرة بمشكلة طفلها بوضوح من خلال التشخيص ومعرفة نقاط القوة والضعف.
- تبصير الأسرة بالمراحل الانتقالية لطفلها والتي تحتاج فيها إلى دعم؛ وتقديم معلومات عن كل مرحلة ومهامها ودور الجهات ذات العلاقة. وأن الإعاقة تحدي للفرد، يمكن التعايش معها ومواجهة صعوباتها.
- تشجيع الأسرة على المشاركة في برنامج طفلهم؛ وزيارة أسر أخرى، والحرص على حضور الندوات والبرامج التربوية..
- توجيههم الى تشكيل جمعيات أو نواد تضم أسر الأفراد المعوقين جسمياً وصحياً أو الانضمام لمؤسسات المجتمع المدني المتخصصة وذلك لتبادل المعلومات ودعم بعضهم البعض والدفاع عن حقوق أبنائهم ومطالبة الجهات الرسمية بتوفير ما يحتاجه أبناؤهم.

32 مرجع سابق ص138

- إعلامهم بأبرز المؤسسات المدنية الداعمة لحاجاتهم، كتدخل معرفي من المستشار في التوجيه لمساعدتهم على إعادة تشكيل علاقة الذات بالمحيط.
- تبصير الوالدين بدور إخوة الطفل في دعم الأسرة من خلال توضيح حالة الطفل لهم وتشخيصها والتعرف على مشاعرهم وكيفية الموازنة بين حاجات الطفل ذي الاحتياجات الخاصة وأقرانه العاديين.

وهذا ما يقتضي بدءا تقديم برامج دعم فردية أو جماعية بحسب نسق كل أسرة من أجل إرشادهم نفسيا لتحقيق فهم أفضل لمشكلاتهم وامكانياتهم ومساعدتهم على اكتساب وتنمية المهارات اللازمة لمواجهة متطلبات إعاقة طفلهم ٠والعمل على حل ما يواجههم من مشاكل لتحقيق أفضل تكيف مع البيئة المحيطة؛ وذلك من خلال استخدام منهجية علمية تساعدهم على فهم ذواتهم وتبني اتجاهات إيجابية نحو اطفالهم ورفض الأفكار اللاعقلانية عن الإعاقة والمعوق وتنمية المهارات لمواجهة ردود الفعل المرتبطة بالإعاقة والتغلب على الأزمات.

نحو أدوار فاعلة للمستشار في التوجيه تجاه أسر الأطفال ذوي الحاجات الخاصة

ثم إن هذا الدور الإرشادي للمستشار في التوجيه لفائدة أولياء المتعلمين(ات) ذوي الاحتياجات الخاصة يستلزم إجادة فن توظيف معرفته العلمية ومهاراته المهنية وخبرته الشخصية في تحقيق أهداف الإرشاد الأسري فهو شخص ذو تأثير فيهم لدرجة يدركون أنه يشعر بمشاكلهم كما يشعرون بها بل يساعدهم على كيفية مواجهة المواقف؛ وتبنى أسلوب الحياة؛ وطريقة التعامل مع الآخرين.

وفي هذا الصدد ذكر سيلجمان Seligman, Martin EP [33] أن التوجيهات النظرية للمرشد ومهاراته في العملية الإرشادية ليست هي المحددات الأساسية لفعالية المرشد بل أن شخصية المرشد هي المعيار الأكثر أهمية، ومع ذلك يجب أن يتوافر في المرشد المعرفة النظرية والخبرة المهنية والخصائص الشخصية.

ومما يزيد من أهمية خصائص المرشد وفعاليته في العملية الإرشادية؛ هو أن كثيراً من آباء الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة يواجهون عددا من المشكلات المعقدة والمختلفة التي تتعلق بإعاقات أطفالهم. وقد لخص بعض الباحثين [34] أهم السمات التي تجعل المرشد أكثر فعالية في مساعدة آباء الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة ويطلق على هذه المهارات الأبعاد الميسرة المسهلة التي تسهم في نجاح أو فشل العلاقة الإرشادية نذكر منها:

- الاهتمام والصدق في المعاملة
- الانتباه وحسن الاصغاء
- تقبل الآخرين والتوافق معهم وبناء الألفة معهم
- المشاركة الوجدانية
- مساعدة الآخرين وإيثارهم على النفس ٠
- الصبر والإخلاص وحسن الخلق ٠
- البساطة وعدم التعقيد
- تشجيع العمل الجماعي ٠

---

33 *L'efficacité de la psychothérapie : l'étude Consumer Reports. https://psycnet.apa.org/record/1996-13324-001 .*

34 ا حامد عبد السلام زهران _ طه عبد العظيم حسين – علي عبد النبي حنفي

- الاتزان الانفعالي وتملك قدرات عقلية عالية .
- أكثر شجاعة وقدرة على التفاعل الاجتماعي .
- السلوك الاستقلالي .
- الأمانة واحترام أخلاقيات المهنة .
- الإيمان بقدرة كل فرد مهما كانت درجة إعاقته .
- الإيمان بالقيم الإنسانية عند المسترشد
- القدرة على فهم تأثير الإعاقة على أعضاء الأسرة وردود الفعل .

وإذا كان المستشار في التوجيه بفضل خبرته الوظيفية في التدريس، وتكوينه الأكاديمي والتخصصي يمتلك عدة منهجية ونظرية وعلمية وتملكه لمهارات ومواقف تستلزمها طبيعة مجال التدخل التخصصي له لتؤهله لأداء مهام المواكبة النفسية والاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم على أفضل وجه، وتقديم الارشاد لهم بما يلائم المتغيرات المرتبطة بكل أسرة ونسقها، ونوع الإعاقة التي تطبع أحد أفرادها ، وأن تقلده لأداء الرسالة التربوية النبيلة تجعله موسوما بأخلاقيات مهنته، فإن أبرز الصعوبات التي قد يواجهها في هذا الشأن، تكمن في اختيار الأسلوب أو الاستراتيجية الملائمة لكل تدخل إرشادي من جانبه تجاه أسرة المتعلم(ة) في وضعية إعاقة. فتنوع هذه الأساليب بين الأسلوب الموجه وغير الموجه، والأسلوب الفردي أو الجماعي، والأسلوب الانتقائي أو الديني، فيكون المستشار في التوجيه أمام كثرة الأدوات والمعلومات والتشخيصات ... في مقابل وحدة حالة المتعلم(ة) في وضعية إعاقة وأسرته.

فمما يساعد في اختيار الأسلوب أو الاستراتيجية الملائمة، إدراك العوامل التي تؤثر في التدخل الإرشادي، وفيما يلي قائمة بهذه الاعتبارات:

- الخلفية الفلسفية لعملية الإرشاد. .
- مفهوم المرشد عن الدور الذي سيلعبه.
- معرفة وكفاءات وخبرة المرشد.
- الاهتمام المعين لأسرة الطفل غير العادي (يأتي الوالدان بأنواع مختلفة من المشاكل ويحتاجان إلى أنواع مختلفة من المساعدة).
- قدرة الوالدين على القيام بدورهما في العملية الإرشادية.
- وأخيراً؛ أن يتحقق القائم بتقديم المساعدة من أنه لا توجد حلول بسيطة لمشاكل معقدة[35].

ان الدعم الارشادي لأسر المتعلمين(ات) ذوي الاحتياجات الخاصة، المؤسس على تكييف المواكبة التخصصية مع حاجات المتعلمين(ات) في وضعية إعاقة مع أوضاعهم الصحية والاجتماعية والنفسية بما يضفي على هذه المواكبة الطابع الإنساني والتربوي القائم على مبدأ التكامل والاستمرارية والإنصاف والمهنية، وبالنظر للدواعي البيداغوجية والسيكولوجية التي آثرناها سابقا، من شأنها تيسير مجمل التدخلات التربوية وبلوغ أهدافها المرجوة لفائدة المتعلمين(ات) في وضعية إعاقة، والوصول بأولياء أمورهم بحيث يصبحون قادرين علي القيام بأدوارهم كآباء وأمهات

35 مصطفى حسن أحمد – الإرشاد النفسي لأسر الأطفال غير العاديين –ط1996 ص141

، مدربين لأطفالهم، وموجهين لأسر أخرى لم تحصل على خدمة الإرشاد ومطالبين بحقوق أطفالهم . واضطلاع المستشار في التوجيه بهذا الدور كمستشار لأسرة المتعلم(ة) في وضعية إعاقة ومرشدا لها يعزز مكانته الحيوية في إرساء التربية الدامجة كمشروع مجتمعي ينخرط فيه كافة الفاعلين التربويين، ويهم الوطن بأسره بحكم ما تتشكل عنه من فلسفة اجتماعية قوامها التضامن والعيش المشترك وتقبل الآخر.

لكن تعدد أنواع الإعاقات وتفرد خصائصها المعقدة من فرد لأخر، يطرح تساؤلا في غاية الأهمية، يتعلق باستراتيجيات المواكبة التخصصية الملائمة لكل حالة إعاقة بحسب نوعها ودرجتها وخصوصيتها ومدى فاعلية اسرة المتعلم(ة) ذي هذه الإعاقة في التعامل معها. مما يستدعي المزيد من الدراسات والأبحاث المتخصصة والميدانية التي من شأنها أن تساعد المستشار في التوجيه في تكييف مواكبته المتخصصة الدامجة وأدائها بفاعلية أفضل .

المراجع:

مقرر 22-07 بتاريخ 09مارس2022 - الإطار المرجعي للمواكبة التخصصية للمشروع الشخصي للمتعلم – الوحدة المركزية للتوجيه المدرسي والمهني

القرار الوزاري 62/19بشأن التوجيه المدرسي والمهني والجامعي – وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي – المغرب-07اكتوبر 2019

الاطار المرجعي للتربية الدامجة – مديرية المناهج - وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي – المغرب- 2019

إبراهيم بن سعد أبو نيان - تفعيل دور الوالدين في تأهيل الطفل المعاق، المؤتمر الدولي السادس لتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة، جامعة القاهرة: -مجلة العلوم التربوية. ع. خاص، مج. 1، 2008

احسان محمد الحسن: العائلة والقرابة والزواج، دار الطليعة، بيروت(لبنان)، 1981،

جمال الخطيب، أولياء أمور الأطفال المعاقين - استراتيجيات العمل معهم وتدريبهم ودعمهم - ، إصدارات أكاديمية التربية الخاصة، الرياض، ط1، 2001م

جمال الخطيب، الحديدي منى، عبد العزيز السرطاوي -، إرشاد أسر الأطفال ذوي الحاجات الخاصة -قراءة حديثة -عمان، ط1، 1992م

زينب إبراهيم العزبي – علم الاجتماع العائلي – مذكرة فصل دراسي بجامعة بنها مصر – منشور بموقع جامعة سوهاج مصرhttps://staffsites.sohag-univ.edu.eg /

العايد مساعد بن عثمان -احتياجات أسر الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة: دراسة على عينة من محافظة الأحساء السعودية _ -المجلة التربوية الدولية المتخصصة. مج. 4، ع. 10، تشرين الأول 2015 –

علاء الدين كفافي – علم النفس الاسري – ط 2009

على عبدالنبى محمد حنفى: في كتابه العمل مع أسر ذوى الاحتياجات الخاصة (دليل الوالدين والمهتمين) ص19: دار العلم والايمان ، دسوق ، مصر العربية (2007)

على عبدالنبى محمد حنفي (2007): العمل مع أسر ذوى الاحتياجات الخاصة (دليل الوالدين والمهتمين): دار العلم والايمان ، دسوق ، جمهورية مصر العربية

محمد الدريج: المواكبة التربوية – نحو تأسيس نموذج منظومة لتجويد التعليم ومحاربة الهدر المدرسي –مجلة علوم التربية عدد 60 سنة 2014

محمد عبد الرحمن يوسف، وفاء عبد الله محمد المومني، فيصل خلف ناصر الشرعة، حاجات أسر الأطفال ذوي الإعاقة وعلاقتها ببعض المتغيرات في محافظة الكرك في المملكة الأردنية الهاشمية دراسات العلوم التربوية، المجلّد ،45العدد ،4الملحق 2018

مصطفى حسن أحمد – الإرشاد النفسي لأسر الأطفال غير العاديين –ط ٠ 1996

مصطفى حسن احمد-الارشاد النفسي لأسر الأطفال غير العاديين –ط 1996

Louis lafortune et colette deaudeline- Accompagnement socioconstructiviste - pour s'approprier une reforme éducative- Presses de l'Université du Québec 2001

L'efficacité de la psychothérapie : l'étude Consumer Reports article publiée sur ce site.

https://psycnet.apa.org/record/1996-13324-001

Guide de l'accompagnement éducatif ; Académie LILLE 2011

أثر التكوين المستمر على مردودية المستفيدين
حالة التكوين المستمر في نظم المعلومات الجغرافية

الحسن أكوناض (المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين- سوس ماسة)
قاسم النعايمي (مركز التوجيه والتخطيط التربوي الرباط)

الملخص:

في إطار تنزيل المخطط الجهوي للتكوين المستمر برسم سنة 2022، تم تنفيذ تكوين موجه لمدبري التخطيط التربوي بوزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة فيموضوع الخرائطية واستعمال نظم المعلومات الجغرافية.

في هذا السياق ومن خلال منظور المبحوثين، حاول هذا البحث تقييم مدى نجاح هذا التكوين في تحقيقالأهداف المنشودة، وذلك بقياس أثر التكوين على مردودية المستفيدين في ممارسة مهامهم التخطيطية. ومن أجل ذلك يستعرض هذا المقال تقييم أطوار هذه الدورة التكوينية وأثرها على الأداء ، بدأ من مرحلة التخطيط وإعداد المصوغات،إلى مرحلةالتنفيذ، وصولا إلىمرحلة التقييم والقياس و تقديم مقترحات وتوصيات تجويد التكوين.

الكلمات المفتاح: التكوين المستمر، الخرائطية، نظم المعلومات الجغرافية، التخطيط التربوي

Abstract

As part of the implementation of the regional continuing education plan for the year 2022, a training program was conducted for the planning executives of the Ministry of National Education, Preschool, and Sports in the field of mapping and the use of geographic information systems (GIS).

In this context and from the respondents' perspective, this research attempted to evaluate the success of this training in achieving the desired objectives by measuring the training's impact on the performance of the beneficiaries in carrying out their planning tasks. To this end, this article reviews the evaluation of this training and its impact, starting from the planning and preparation stage of the modules, then the implementation stage, all the way to the evaluation stage, while providing proposals and recommendations for improving the training.

Keywords: continuing education, mapping, geographic information systems, education planning.

تقديم

يقصد بالتكوين المستمر حسب مدلول المرسوم المنظم ([1])، كل العمليات والأنشطة النظرية والتطبيقية المنظمة لفائدة فئات معينة في أوقات عملهم أو خارجها، انطلاقا من أهداف واضحة ومحددة، غايتها الرفع من مستوى قدراتهم الفكرية والمهنية بأساليب متنوعة كاللقاءات والندوات والمحاضرات وورشات العمل وغيرها من الصيغ. فالتكوين المستمر مسار مستمر في الحياة الوظيفية والعملية للفرد، يمنحه فرصا لإبراز طاقاته المهنية وتحسين أدائه، إذ يتعلم كيف يتناول الأمور في المواقف الجديدة.

فالتكوين المستمر يهدف إلى تأهيل الموظفين والأعوان بتلقينهم تكوينا نظريا وتطبيقيا قصد استكمال خبرتهم، استجابة للتطورات التقنية والتحولات التي تعرفها الإدارة العمومية؛ وكذا تحسين كفاءات وخبرات الموظفين والأعوان وإعداد الأطر العليا قصد تمكينهم من ولوج مناصب تتطلب مؤهلات جديدة أو مزاولة أنشطة مهنية حديثة. وقد ارتكز تنفيذ التكوين المستمر الموجه لأطر التخطيط بوزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة،على إعداد إستراتيجية كللت بوضع مخطط خاص تضمن عدة مصوغات مصادق عليها تم تنفيذها لفائدة اطر وموظفي الوزارة.

وعموما، و وفق القانون المنظم للتكوين المستمر، يتعين على الموظفين والأعوان المعينين لمتابعة التكوين المستمر،حضور الدورات والأنشطة المنظمة لفائدتهم، ويعتبر أي تغيب دون مبرر مقبول إخلالا بواجباتهم المهنية يعرضهم للعقوبات التأديبية النظامية الجاري بها العمل؛ كما يتعينإعداد تقرير حول دورات التكوين الذي استفادوا منه وتقديمه إلى الإدارة المعنية. وفي هذا السياق يندرج هذا المقال الذي يقارب التكوين المستمر من منظور التنظيم والفعالية ويقيس أثره من خلال تقييم إجراءات تنفيذه ونتائجه.

1. موضوع البحث وتساؤلاته

في سياق تنفيذ وأجرأة المخطط الجهوي للتكوين المستمر برسم سنة 2022، المرتبط بتنزيل مقتضيات القانون 17-51 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين، وخصوصا المشروع رقم 2 المتعلق بتوسيع وتنويع العرض المدرسي وتحقيق إلزامية الولوج، نظمت خلال السنة الدراسية 2021 2022 دورات تكوينية بكل من الأكاديميتين الجهويتين لجهة الرباط سلا القنيطرة، وجهة سوس ماسة،في موضوع الخرائطية باستعمال برامج نظم المعلومات الجغرافية. وقد خصصت هذه الدورة التكوينية،لفائدة الأطر العاملة بقسم التخطيط التربوي والإستراتيجية وأطر المصالح التابعة له بكل من الأكاديميتين الجهويتين المذكورتين أعلاه والمديريات الإقليمية التابعة لها. وفي هذا الإطار حاول هذا البحث تقييم مدى نجاح تنفيذ هذه الدورة التكوينية فيتحقيق للأهداف المسطرة للتكوين المستمر. ولأجل ذلك يستعرض هذا المقال تنظيم هذه الدورة التكوينية بدأ من التخطيط الى مرحلة التقييم محاولا الإجابة على الأسئلة التالية:

[1]) مرسوم رقم 2-05-1366صادر في 29 من شوال 1426 (2 ديسمبر 2005) يتعلق بالتكوين المستمر لفائدة موظفي وأعوان الدولة

- ✓ ما أهمية التكوين المستمر في المجال التربوي وأهدافه؟؛
- ✓ ما هي خصائص مصوغة التكوين في موضوع الخرائطية واستعمال برامج نظم المعلومات الجغرافية؟
- ✓ ما هي خصائص الفئة المستهدفة من التكوين ؟
- ✓ ما هي خصائص ظروف ومضامين تنفيذالتكوين؟
- ✓ ما مدى انعكاس التكوين على المردودية والأداءالمهني للمستفيدين من هذا التكوين؟
- ✓ ما هي مقترحات المستفيدين لتجويده وتفعيل أثره؟.

2. منهجية وأدوات البحث

ارتكزت منهجية الدراسة على جمع وتحليل آراء المستفيدين حول التكوين المستمر الذي خضعوا لهبالأكاديميتين الجهويتين (جهة الرباط سلا القنيطرة وجهة سوس ماسة)، والذي موضوعه هو استعمال نظم المعلومات الجغرافية في التخطيط التربوي. وقد تم الاعتماد في ذلك على أداتين:

- ➢ شبكة التقييم اليومية المعتمدة طيلة أيامالتكوين (4أيام بجهة الرباط سلا القنيطرة، و3أيام بجهة سوس ماسة)، وقد عمت هذه الشبكة جميع المستفيدين.
- ➢ استمارة إلكترونية تم توزيعها على جميع المستفيدين البالغ عددهم 65 إطارا بعد مرور ثلاثة أشهر على الدورة التكوينية..وقد تم التوصل بعد التوزيع بما مجموعه 37 استمارة جواب من أصل 65،ما يجعلها نسبة جيدة للعينة المدروسة.

وقد استهدفت هاتين الأداتين ما يلي :

- ✓ تقييم ظروف وخصائص مضامين التكوين في الخرائطية
- ✓ تقييم مواقف المستفيدين من التكوين وموضوعه
- ✓ تقييم أثر التكوين في تنفيذ المهام اليومية للمستفيد (أثر التكوين على مردودية المستفيدين)

3. أهمية التكوين المستمر في المجال التربوي وأهدافه:

أولى الميثاق الوطني للتربية والتكوين عناية خاصة للتكوين المستمر لما له من أهمية بالغة في مواكبة الإصلاح التربوي حيث أشار إلى أن تأهيل الموارد البشرية رهين بالتكوين المستمر الذي يضمن تحقيق جودة العمل وتجديد المدرسة وحفز الموارد البشرية لتشجيعها على تطوير أدائها وخبرتهاالمهنية.

اعتبر التكوين المستمر حقا وواجبا للفرد مدى الحياة وتم ربطه بترقية الأطر الإدارية والتربوية وذلك من خلال احتساب نتائج المعنيين بالأمر في دورات التكوين المستمر التي استفادوا منها، وكذا إبداعاتهم المرتبطة مباشرة بالتدريس أو الأنشطة المدرسية الموازية. وتتلخص أهداف التكوين المستمر في المجال التربوي في :

- ➢ تحيين المعارف ومواكبة المستجدات والمتغيرات باعتبارها ثقافة ضرورية لمسايرة تطورات الواقع.

- الرفع من مرد ودية الفرد وتأهيل المورد البشري،بالارتكاز على حاجاتهفي التكوين،مما يمكنه من للانخراط الايجابي في تسيير وتدبير مجاله المهني اليومي، وبالتالي مساهمته في تطوير المنظومة التربوية محليا جهويا أو مركزيا.
- تأهيل المورد البشري كمدخل رئيسي لترشيد وعقلنة الفعل التربوي لتجاوز الهذر بمختلف أشكاله المادية والبشرية.
- تحقيق الجودة في المجال التربوي والتعليمي لمنح المؤسسة التعليمية التقدير المحلي والاعتراف الدولي.باعتبار التكوين المستمر مدخلا أساسيا يساعد على إكساب المستفيد مجموعة من الكفايات والمهارات المهنية الكفيلة بتسهيل مواكبته لمستجدات في الساحة التربوية و في المجال تكنلوجيا المعلومات و الاتصال.

4. خصائص مصوغة التكوين في موضوع استعمال برامج نظم المعلومات الجغرافية :

تدخل مصوغة الخرائطية ونظم المعلومات الجغرافية في إطار تحديث أدوات الاشتغال بالاستفادة من التطورات التكنولوجية والمعلوماتية الحديثة.وتتكون من 10 وحدات تدريبية، تهدف إلى مساعدة الأطر العاملة في مجال التخطيط التربوي، علىتشخيص وتحليل واستثمار المعطيات، واستخراج مختلف المؤشرات التربوية، وإعداد الخطط، وتنفيذ وتتبع المشاريع، والقيام بالبحوث والدراسات المستقبلية والتنبؤات اللازمة، وإعداد الخرائط التربوية باستخدام ما يوفره تطبيق "Arc GIS" من تقنيات وإمكانيات ونماذج لتسهيل عملهم المهني، وتجويد أدائهم، وتمكينهم من أدوات ومهارات تساعدهم علىالإقناع وصناعة القرار.

وتتلخص الكفايات المستهدفةلهذه المصوغة في:

- **كفايات تكنولوجية:** تتمثل في اكتساب القدرة على استعمال تطبيقات نظم المعلومات الجغرافية (Arc GIS) وكذا النظام العالمي لتحديد المواقع (GPS)، والقدرة على ربط المعطيات المستقاة من المنصات الرقمية الرسمية &Esise Gresa.واستثمارها في التحليل والتقدير والمعايرة والقياس، واكتساب تقنيات ومعايير مراقبة الجودة والتقنيات المرتبطة بالتوقعات والاستشراف؛
- **كفايات استراتيجية:** تتلخص في القدرة علىالتموقع في الزمان والمكان،وتوطين المعطيات ومعالجتها؛ وبناء النماذج، ومحاكاة الواقع التربوي بمجال ما، لإيجاد الإجابات عن أسئلة محددة تتعلق بمختلف الظواهر التربوية.
- **كفايات تواصلية:**تشملإكساب المستفيد القدرة على إعداد الملصقات التواصلية،وقراءة وتوظيف الأعمال الخرائطية، واستعمال اللغة البصرية والبيانية في الإقناع وفي اتخاذ القرار؛
- **كفايات منهجية:** وتعنيتمليك المستفيدمنهجية إعداد مشروع مبني على النظام المعلوماتي الجغرافي، وكذا مبادئ التنظيم والتخطيط والتصنيف، وخطوات منهجية لتحليل البيانات والخرائط الموضوعاتية، وإعداد التقارير التشخيصية.

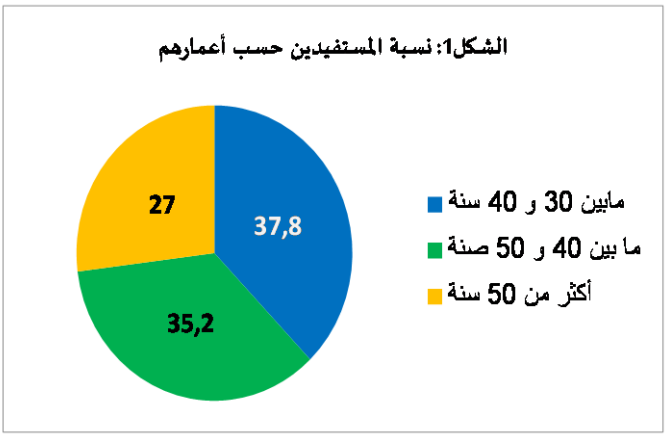
وقد ارتكز تنفيذ هذا التكوين على أنموذج / براديكم بيداغوجي يقوممن جهة،على تأهيل المستفيدين لتوظيف نظم المعلومات الجغرافية في مهامهم المهنية، و على القدرة على نقل وتحويل المعارف والمهارات المكتسبة داخل وضعيات

جديدة، ومن جهة أخرى على استحضار التكوين بنموذج نظري عملي تطبيقي يرسخ لدى المستفيد الميول للتعلم الذاتي والمستدام. كما اقتضى تحقيق الكفايات المرصودة، تنفيذ التكوين في هذه المصوغةباعتماد مقاربات بيداغوجية /أندراغوجية متنوعة تقوم على :

- ✓ بيداغوجية التعاقد : وهي تقديم وضعيات التكوين عن طريق اتفاق متفاوض بشأنه، قصد تحقيق الهدف والقيام بمهمة .
- ✓ بيداغوجية المشروع : حيث يقوم المشارك المستفيد من التكوين، بوضع وبناء مشروعه الخاص مع تطور وضعيات التكوين. وتقتضي هذه البيداغوجيا تحديد مواصفات المشروع وعناصر تقدير الجودة.
- ✓ بيداغوجية حل المشكل : حيث يتم استدراج المشاركين لوضعية مشكلة واستنفار القدرات و المهارات لإيجاد الحل / الحلول المناسبة والاختيار واتخاذ القرار.

5. خصائص الأطر المستفيدة من التكوين:

- ➢ **على مستوى الأعمار:** تشكل الفئة الشابة (مابين 30 و40 سنة) 38% من مجموع المستفيدين من هذا التكوين المستمر، تليها الفئة المتوسطة العمر (ما بين40 و50سنة) ب 35%،بينما لا تمثل الفئة الأكثر من 50 سنة سوى 27 %، مما يشكل عنصرا إيجابيا في الرفع من قيمة وأهمية التكوين المستمر،وذلك بالنظر إلى كون الفئة الشابة والفئة المتوسطة العمر، لا تزالان في مقتبل أو في وسط المسار المهني، مما يفترض أن تكون متمتعة بالنشاط والطموح المهنيين، وبالفعالية في تنويع الخبرة وتجويد الأداء وتأهيل الممارسة، وبالقدرة على مواكبة التطور التكنولوجي في مجال التخطيط التربوي،.



- ➢ **على مستوى المعارف الأساس المرتبطة بنظم المعلومات الجغر افية:**

جدول مراحل تطور التكوين الأساس في نظم المعلومات الجغر افية بمركز التوجيه والتخطيط التربوي بالرباط وتوزيع عدد ونسبة المستفيدين حسب سنة تخرجهم وتكوينهم في نظم المعلومات الجغر افية

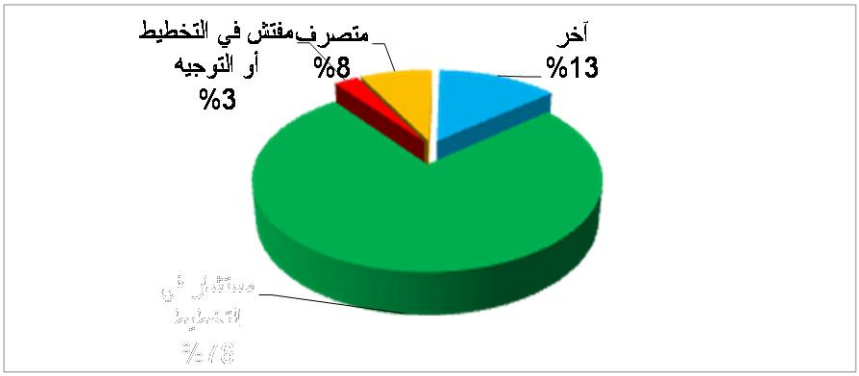
مراحل التكوين	العدد	%	التطبيق المعتمد في التكوين
قبل 2011	10	27,02	بدون تكوين أساس في الموضوع

من 2011 الى 2018	11	29,72	تكوين أساس في تطبيق "Mapino"
من 2019 الى 2021	11	29,72	تكوين أساس في تطبيق "Qgis"
ما بعد 2021	5	13,51	تكوين أساس في تطبيق "Arcgis"

من خلال الجدول أعلاه: إذا كان 60%من المبحوثين المستفيدين من هذا التكوين المستمر قد تلقوا تكوينا أساس في نظم المعلومات الجغرافية المتعلقة بكل من تطبيق "Mapino " و " Qgis "، فإن 13.5% فقط من هؤلاء المبحوثين هم من تلقوا تكوينا أساس في التطبيق المعتمد في مصوغة التكوين المستمر والذي هو تطبيق"Arcgis "، وقد تم اعتماده باعتباره التطبيق المعتمد في أقسام ومصالح التخطيط التابعة لوزارة التربية الوطنية. وبالتالي فاختلاف هذه النسب تضمن لهذا التكوين أهميته واعتباره فرصة لتجويد وتطوير الخبرةوالأداء المهني وتنمية معارف المستفيدينفي مجال نظم المعلومات الجغرافية.

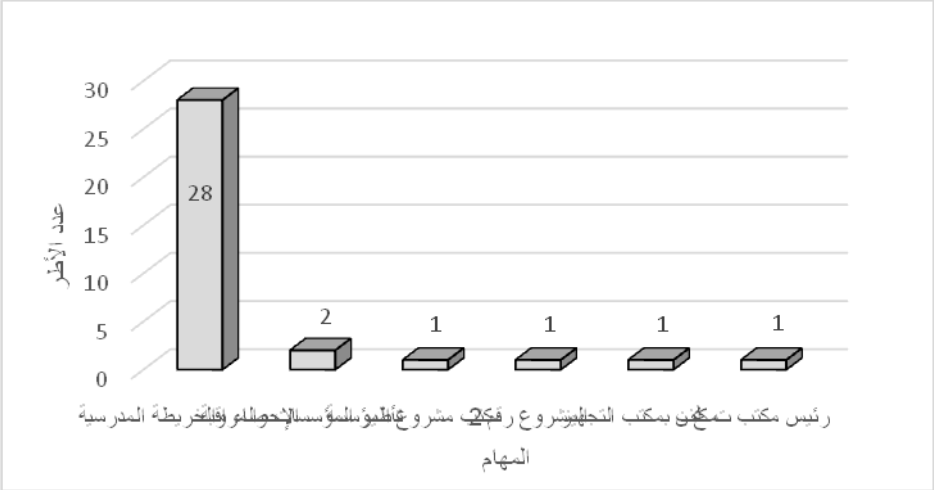
- **على مستوى المهام والإطار:**من خلال الشكل2تمثل نسبة المستشارين والمفتشين في التخطيط 76%من مجموع المستفيدين من هذا التكوين، بينما تمثل الفئات الأخرى 24 % مما يجعل التكوين بالنسبة لربع المستفيدين تحسيسيا ويتطلب المواكبة والتتبع البعدي لضمان استعمال أداة نظم المعلومات الجغرافية في الممارسة المهنية اليومية.

الشكل 2: توزيع المستفيدين حسب الإطار الحالي



من جهة أخرى شملت العينة مستفيدين ينتمون لمصالح متعددة ويمارسون مهاما متنوعة مما سيساهم في تقدير أهمية نظم المعلومات الجغرافية في تدبير كل المجالات وبالتالي يضمن لهذه الأداة فرصة إدراجها في العمل اليومي (الشكل 3).

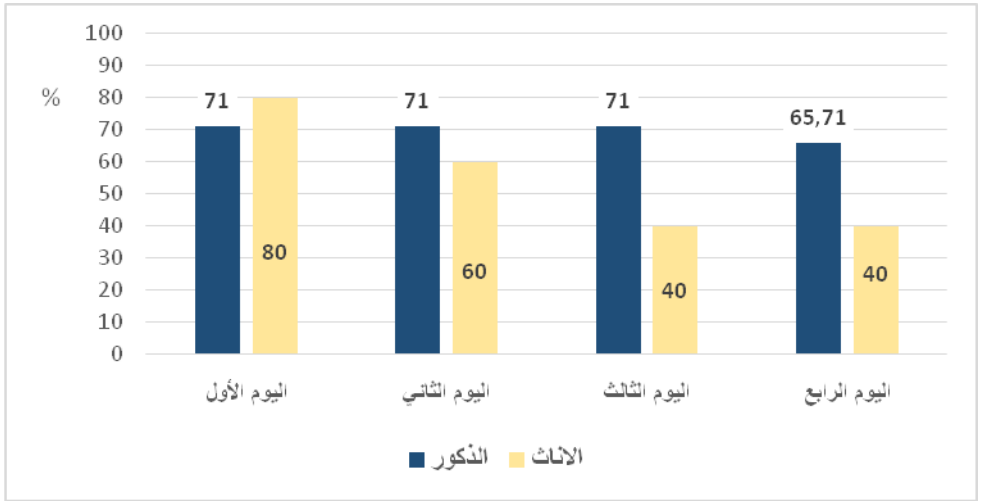
الشكل 3: توزيع أفراد العينة حسب المهام المزاولة



➢ **على مستوى المواظبة على حضورفترة التكوين :**

اختلفت نسبة المواظبة على حضور التكوين بين الجهتين من جهة، وخلال أيام التكوين على صعيد كل جهة من جهة ثانية: فقد بلغ عدد الحاضرين الذين استفادوا من الدورة على مدى ثلاثة الأيام (12 – 13 – 14 دجنبر 2022) بجهة سوس ماسة، 30إطارا من أصل 40 من مدبري التخطيط العاملين بالجهة، جميعهم ذكور باستثناء أنثى واحدة، ينتمون في معظمهم لقسم التخطيط والخريطة المدرسية والمصالح التابعة لها بمجموع المديريات الإقليمية للتربية والتكوين بسوس ماسة،بينما وصلت نسبة المواظبة بجهة الرباط سلا القنيطرة خلال الدورة التكوينية التي نظمت على مدار 4 أيام (ما بين 22 – 25 نونبر 2022) كالتالي :

الشكل 4 : نسب المواظبة على حضورالدورة بجهة الرباط سلا القنيطرة



ومن العوامل المؤثرة على نسبة حضور التكوين والمواظبة عليه خلال الأيام التكوينية بالجهتين معا، تم تسجيل العوامل التالية:

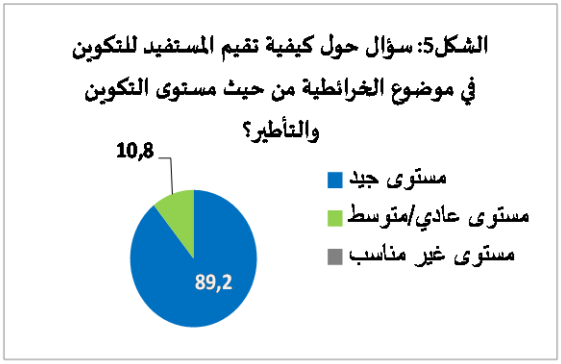
- ✓ تزامن الدورة التكوينية مع بعض المهام الغير قابلة للتأجيل ساهم في بعض الغيابات كالإشراف على مباراة توظيف أطر الأكاديمية.
- ✓ تعرض بعض الأطر لأمراض الأنفلونزا ساهم في غياب البعض
- ✓ بعد مسافة التنقل بين مركز التكوين (المركز الجهوي للتكوينات والملتقيات) ومكان الإقامة بالنسبة للبعض.

6. تقييم أطوار الدورة التكوينية

اعتمد تقييم الاستفادة من التكوين المستمر على شبكة للتقييم اليومي لاستدراك الثغرات واعتماد مقترحات المستفيدين ضمانا لجودة التكوين وإجرائه في ظروف مناسبة على الأقل إن لم تكن جيدة،كما تم الاعتماد في ذلك على تفريغ 37 استمارة متوصل بها من أصل 65 استمارة تم توزيعها على جميع المستفيدين.

وقد تم هذا التقييم على مستويات عدة:

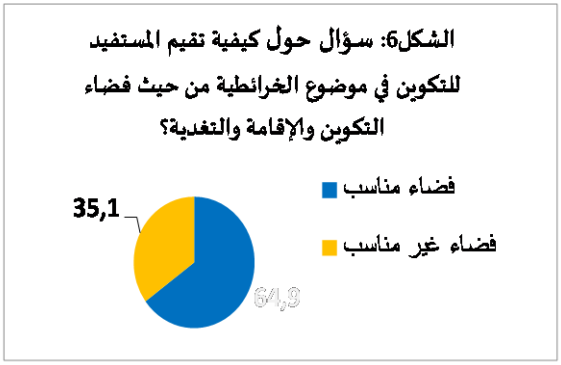
➢ على مستوى جودة التكوين والتأطير:



عبر حوالي 90% من المبحوثين عن كون مستوى التكوين والتأطير في موضوع نظم المعلومات الجغرافيةالذي تلقوه على مدى أيام التكوين بكلا الجهتين كان جيدا، في حين لم يعبر أحد عن كون التكوين لم يكن مناسبا، ومرد ذلك إلى:

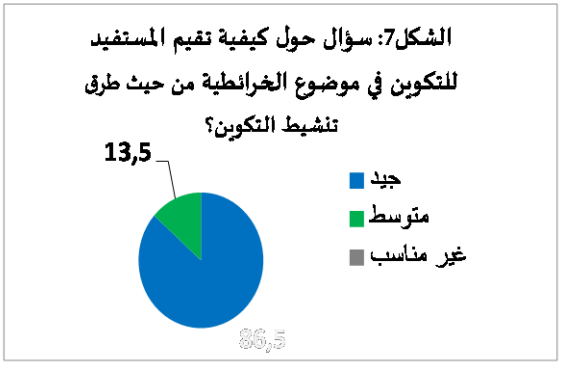
- ✓ التخطيط القبلي من خلال إعداد مصوغة ودليل للتكوين على أسس روعي فيها حاجات مدبري التخطيط المدرسي.
- ✓ جودة التأطير من خلال أطر عليا ومتخصصة في موضوع التكوين.
- ✓ اتباع مقاربة تشاركية مع المستفيدين في تكييف التكوين حسب الأولوية في الحاجات وفي المواكبة والاستيعاب.
- ✓ المناوبة بين التأطير النظري والتدريب العملي لمحتوى التكوين على الحاسوب
- ✓ اعتماد صيغ عملية مختلفة متنوعة في شكل تطبيقات أجريت على مواضيع ومناطق اشتغال المستفيدين
- ✓ اعتماد تقويم في شكل أعمال تقيس مدى اكتساب القدرات والكفاية المستهدفة في صيغة مشاريع صغرى تم تقديمها في نهاية التكوين.

➢ **على مستوى فضاء التكوين :**



بالرغم من وجود بعض النواقص والعناصر الغير المحفزة والمتصلة بتهيئ الظروف الملائمة للتكوين والمتعلقة بالفضاء وظروف الإقامة والتغذية والتي دفعت ما نسبته 35% من المبحوثين إلى التعبير عن كون هذه الظروف غير مناسبة، فإن أكثر من 64% من هؤلاء عبروا على أن التكوين أجري في فضاء وظروف مناسبة، باعتبار كون ما حققوه من نتائج وانتظارات من هذا التكوين، فاق الاهتمام بالنواقص وبغياب المحفزات المتعلقة بظروف الإقامة والتغذية والفضاء.

➢ **على مستوى طرق وتقنيات إجراء التكوين:**



وحول طرق إجراء وتنشيط التكوين، أقر المبحوثون بجودة الإجراء وطرق التنفيذ بنسبة 86 %، ويعود ذلك الى تنويع الأدوات والطرق بين العمل الموحد أثناء النظري والعمل بالمجموعات أثناء التطبيقاتوالورشات، وإلى التركيز على الوضعيات التكوينية وكذا مواكبة المستفيدين في بناء مشاريع صغرى موضوعاتية.

وفي المقابل اعتبر 13 %من المبحوثين أن مضامين التكوين كانت متوسطة.

➢ **على مستوى زمن التكوين وتوقيت إجرائه:**

أمام أهمية موضوع التكوين بالنسبة لمدبري التخطيط ورغبتهم الملحة في تطوير قدراتهم المعرفية والمهارية المرتبطة بتطبيقات نظم المعلومات الجغرافية وحاجتهم في تنزيلها وتطبيقها في مهامهم المهنية، وارتباطا بتنوع مجالات استعمال هذه النظم وغنى مضمون المصوغة، فقد عبر ما يقارب من 90% من المبحوثينعن كون زمن التكوين المتمثل في ثلاثة أيام بجهة سوس ماسة وأربعة بجهة الرباط سلا القنيطرة، غير كاف وغير ملائم للتمكن الجيد من الخرائط الآلية ومن مختلفمراحل إنجازها المضمنة في مصوغة التكوين المعدة سلفا لهذا الغرض، وإن كان تنفيذها أثناء التكوين قد تم تكييفه نسبيا من لدن المؤطرين بما يلائم زمن التكوين الموصوف بالقصير والغير الكاف لمثل هذه المواضيع.

أما بخصوص توقيت تنفيذ التكوين الذي أجري في نونبر بجهة الرباط سلا القنيطرة، وفي دجنبربجهة سوس ماسة،فقد عبر 95% من المبحوثين عن كون هذا التوقيتجد مناسب.ومرد هذا القبول الكبير لهذا التوقيت من طرف المستفيدين

هو اختياره القبلي عبر التنسيق بين المؤطرين في شخص منسق التكوين من جهة، وبين رئيسي قسم التخطيط بالأكاديميتين الجهويتين.

7. أثر التكوين في موضوع الخرائطية على أداء ومردودية المستفيدين:

يتبين من خلال استجلاء آراء المستفيدين من التكوينالمستمر عموما،أن 57 % من المبحوثين يرون أن التكوين المستمر في قطاع التربية الوطنية جيد وله مفعول مهم على تطوير الأداء، مما يوحي بالإحساس الإيجابي تجاه الاستفادة من هذا التكوين المستمر والمتعلق بموضوع الخرائط الآلية ونظم المعلومات الجغرافية، وتقدير الأثر الذي تركته دورة التكوين المستمر، الشيء الذي يشكل تحفيزا لهم على الاستمرار في التطوير عبر التكوين الذاتي والمستمر مستقبلا، وهذا ما يحقق للتكوين المستمر أهدافه المنتظرة. بينما 40 % يرون أنه أحيانا يكون مهما وأحيانا أخرى يكون غير ذي جدوى.وهذا مرده في اعتقادنا إلى الإحساس بوجود إكراهات وعوامل تحول دون تنزيل وتطبيق ما يأخذونه في التكوين المستمر أثناء أداء مهامهم المهنية في مجالات اشتغالهم. و5 %من العينة فقط عبرت بنظرة سلبية تجاه التكوين المستمر، وهي نسبة ضعيفة، وقد يكون مرد نظرتها السلبية تلك إلى ظروف عملها أو إلى عدم رغبتها أو قدرتها على التطوير بسبب الاقتراب من التقاعد أو عدم القدرة على مواكبة التطور التكنولوجي أو بسبب آثار تجارب سابقة .

وكتقييم لمصوغة التكوين المستمر المرتبط بالخرائطية ونظم المعلومات الجغرافية، حوالي 80% من المبحوثين المستفيدين عبروا عن أهمية هذه الأداة وتطبيقاتها في تنفيذ وتدبير مهام مدبري مصالح التخطيط ومكاتب قطاع التربية الوطنية، وهو موقف نابع من كون التكوين تبنى صيغا تطبيقية ودراسات أمثلة وحالات ووضعيات مهنية مستوحاة من الانتظارات المعبر عليها في بداية التكوين من طرف المستفيدين.

وللتأكد من استيعاب أهمية هذه الأداة وأدوارها طرح سؤال حول المجالات التي تضطلع فيها الخرائطية نظم المعلومات الجغرافية بفعالية مهمة فكانت النتائج كالتالي:

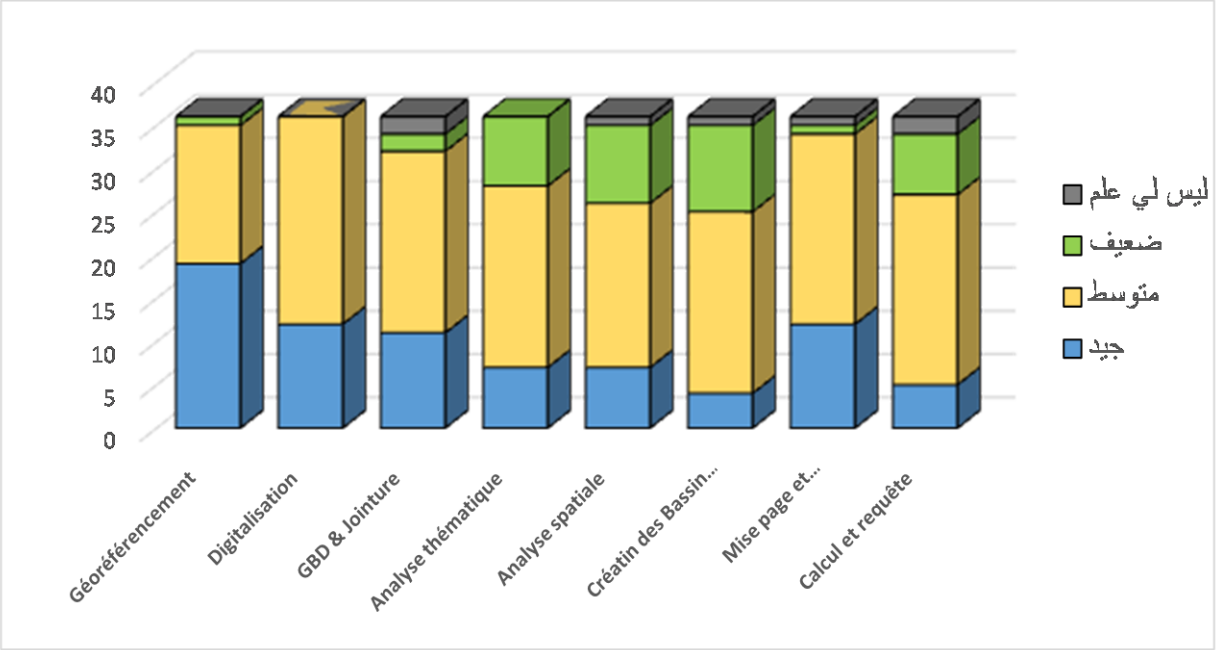
- ✓ 57 % من المبحوثين أكدوا أن هذه الأداة لها دور فعال في التعرف على خصوصيات المجال الطبيعية والبشرية.
- ✓ 89 % اعتبروا أن الخرائطية ونظم المعلومات الجغرافية أداة مهمة للتعرف على مواقع المؤسسات التعليمية.
- ✓ 62 % يروا في الخرائطية ونظم المعلومات الجغرافية أداة ضرورية ومهمة في مراقبة تطور الظواهر التربوية وتحليلها
- ✓ 56 % رأوا في الخرائطية ونظم المعلومات الجغرافية أداة مهمة تساعد على حكامة تدبير الخريطة المدرسية.
- ✓ 54 % من العينة أكدت أن الخرائطية ونظم المعلومات الجغرافية أداة تساعد على تدبير الحياة المدرسية وتنظيم الزيارات الميدانية.
- ✓ 48 % اعتبروا الخرائطية ونظم المعلومات الجغرافية أداة مهمة في أرشفة المعلومات والمعطيات المتعلقة بالقطاع والولوج إليها في أسرع وقت.

- ✓ 83 % من المبحوثين اعتبروا الخرائطية ونظم المعلومات الجغرافيةأداة مساعدة على الترافع والاقناع واختيار المواقع المثلى للإحداثيات الجديدة.

وباعتبار هذه الآراء، وأمام أهمية موضوع التكوين، والرغبة الملحة للمستفيدين في تطوير قدراتهم المعرفية والمهارية المرتبطة بتطبيقات نظم المعلومات الجغرافية، وحاجتهم في توظيفها مهنيا، دفعتنا إلى قياس أثر هذا التكوين فيالممارسة والأداء المهني إلى جانب الإكراهات المعيقة لتنزيله في المهام، فكانت النتائج التالية:

- ➢ **من حيث مستوى اكتساب قدرات وكفاية تشغيل البرنامج المعلوماتي (ArcGIS) موضوع التكوين:**

الشكل 8: توزيع أفراد العينة حسب مستوى إتقان القدرات المكتسبة في تشغيل البرنامج المعلوماتي المعتمد في التكوين



باستثناء عنصر تثبيت الخرائط الذي وصل فيها مستوى الإتقان لدى غالبية المستفيدين المبحوثين إلى درجة جيدة، رسخ التكوين الكفايات اللازمة لاستعمال تطبيقات نظم المعلومات الجغرافية بمستوى متوسط. مما يعني:

- ✓ أن المستفيدين من هذا التكوين المستمر، لا زالوا بحاجة إلى حصص أخرى لرفع مستواهم المتوسطي في الإتقان إلى المستوى الجيد، بغرض التمكن بفعالية من إنتاج الخرائط الآلية ومعالجة المعلومات المجالية المرتبطة بمهامهم في التخطيط التربوي والخريطة المدرسية، وهذا الاستنتاج يتلاءم وما عبر عنه هؤلاء في كون زمن هذا التكوين (3/4أيام) كان قصيرا وغير كاف.

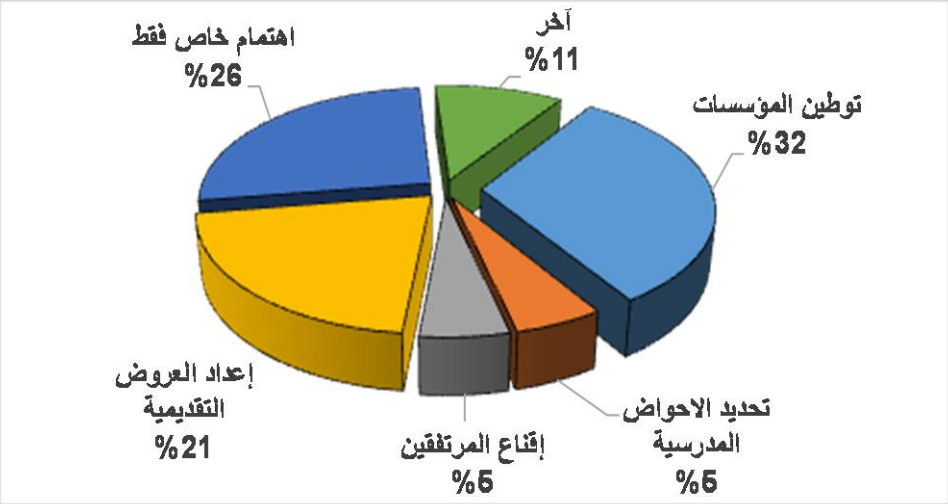
✓ أن المستفيدين وبالرغم من كون نسبة كبيرة منهم (67%) هم من خريجي مركز التوجيه والتخطيط حيث تلقوا تكوينا أساس في الموضوع لا زال مستواهم متوسطا، ومرد ذلك في اعتقادنا إلى عدم استعمال هذه النظم في مهامهم المهنية لأسباب مختلفة مما تراجع معه مستواهم في الإتقان.

➢ **من حيث القدرة على توظيف المكتسبات في وضعيات مهنية وفي الممارسة اليومية للمهام:**

عبر 70% من هؤلاء المستفيدين المبحوثين من كون التكوين المستمر الذي تلقوه جعلهم قادرين على استعمال برنامج نظم المعلومات الجغرافية في مهامهم، وتعد هذه شهادة على الأثر الإيجابي الذي حققه هذا التكوين، لكن يبقىتنزيل وممارسة هذهالقدراتمرهون بتوفير الشروط التقنية والإدارية واللوجيستية داخل مكاتب العمل.

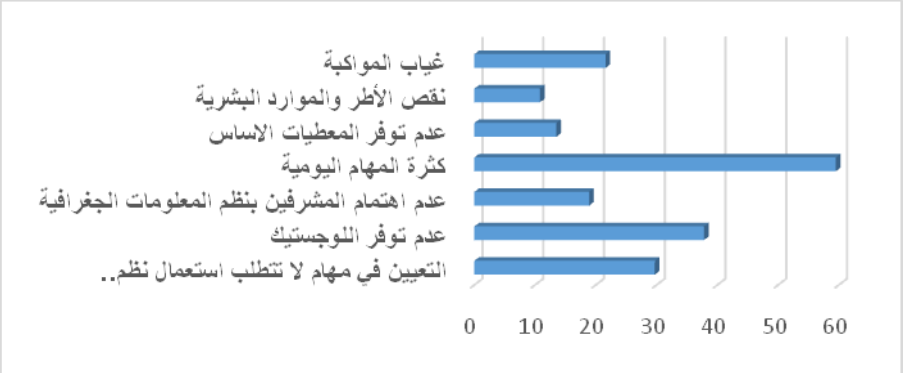
وحول استعمال برنامج نظم المعلومات الجغرافية حاليا في المهام اليومية عبر43%عن كونها لا توظف برنامج هذه النظم في ممارستها الحالية للمهام، في حين عبر 48%من المبحوثين أنهم يستعملونه أحيانا فقط، وفي المقابل أكدت 8% من المبحوثينأنهم يستعملون هذه الأداة حاليا وبشكل يومي في ممارسة مهامهم الوظيفية. ويمكن جرد المجالات التي يستعملون فيها حاليا هذه الأداة كالتالي:

الشكل 8: توزيع مجالات استعمال برنامج نظم المعلومات الجغرافية لدى المستفيدين من التكوين



من خلال المبيان أعلاه يتبين أنتوظيف تطبيقات نظم المعلومات الجغرافية وإن كان متواضعا، فإنه يشمل معظم مجالات الاستعمال مما يؤكد أهمية وجودة وأثر التكوين،لكن تمت مجموعة من الأسئلة يمكن طرحها حول أسباب ومبررات ومعيقاتعدم انتشار الاستعمال لدى جميع المستفيدين وبشكل يومي. فتوزعت الإجابات على هذا السؤال كالتالي:

الشكل 9: أسباب عدم انتشار استعمال برامج نظم المعلومات الجغرافية في الإدارة حسب أفراد العينة



يتبين من خلال الشكل 9 أن الإجابات حول الأسباب التي تعوق استعمال لنظم المعلومات الجغرافية في المهام الوظيفية اليومية متعددة ومختلفة، تأتي كثرة المهام المنوطة بالموظف على رأس هذه الأسباب المعيقة للاستعمال الوظيفي لإنتاج الخرائط الآلية، يليها حسب هذه الإجابات عدم توفر اللوجستيك الخاص بهذه النظم كالحواسيب والبرامج والمعطيات، إلى جانب أسباب مختلفة أخرى من قبيل غياب مواكبة الأطر لتمكينهم من المعارف والمهارات اللازمة لممارسة وتطوير الأداء في استعمال هذه التقنيات،

- **من حيث مدى توفر مكاتب التخطيط التربوي عل التطبيق ألمعلوماتي المعتمد:**

مر التكوين الأساس في مجال الخرائطية ونظم المعلومات الجغرافية بمركز التوجيه والتخطيط التربوي من 3 مراحلمرتبطة أساسا بتغيير التطبيق المعتمد في التكوين. فقد وقع الاختيار في البداية على تطبيق "Mapinfo" باعتبار بساطته حتى سنة 2018 حيث بدأ التفكير في اعتماد برنامج مفتوح المصدر ومجاني، وتم الانتقال مند فوج 2019 الى الاشتغال على تطبيق QGIS لكن هذا الوضع يتناقض مع بداية اهتمام الوزارة بنظم المعلومات الجغرافية وتبني تطبيق "ArcGIS" ولتوافق التكوين مع اختيارات الوزارة تم الانتقال للاشتغال بهذا البرنامج الأخير مع إبقاء الترافع على استعمال البرامج المفتوحة المصدر، وبالتالي فمن منطلق اعتماد الوزارة على تطبيق "ArcGIS" تم اعتماده كذلك في التكوين المستمر المنفذ، إلا أن من إكراهات تنزيله في ممارسة المهام من لدن المستفيدين، عدم توفره في كثير من مكاتب أقسام ومصالح التخطيط التربوي بالوزارة الوصية،فقد عبر أزيد من 70% من المبحوثين عن هذا الإكراه في التنزيل، علما أن من متطلبات تأهيل الموارد البشرية من خلال التكوين المستمر، توفير الإدارة مستلزمات الاشتغال بهذه النظم في المكاتب، حتى يكون للتكوين المستمر معناه وأثره في تحسين أداء ومردودية المستفيدين.

خاتمة

يعد التكوين المستمر من بين الأوراش التي نالت اهتماما كبيرا بهدف تحسين أداء الموظفين وتحقيق أفضل النتائج مع ضمان الارتقاء بالعمل المهني إلى أحسن المستوياتبمواكبة وإتقان مختلف التكنولوجيات التي تتماشى مع عصر مجتمع المعلومات.

والتكوين في موضوع الخرائطية ونظم المعلومات الجغرافية لفائدة مدبري قطاع التربيةليس في معزل عن هذه الأهداف، وإذا كان اهتمام وزارة التربية الوطنية بالتكوين المستمر يتجلى في تنفيذ وأجرأة المخطط الجهوي والإقليمي للتكوين المستمر برسم سنة 2022،فإن تسطير برامج تكوينية تتماشى وتتوافق مع احتياجات ومتطلبات موظفيها، يعد مطلبا أساسيا،لذاحاولنا في هذه الدراسة رصد أثر التكوين في مصوغة الخرائطية وتطبيقات نظم المعلومات الجغرافية وفعاليته من منظور المستفيدين، وإذا كان البحث قد أثبت أهمية المصوغة ونجاح التكوين في تمليك المستفيدين المهارات والقدرات الكافية للاستعمال السليم، فإنه أثبت كذلك أن هناك عوامل معرقلة للاستعمال اليومي في المهام. وحول هذا العنصر أبدى المبحوثون مجموعة من الملاحظات والتوصيات نلخصها كالتالي :

- تمديد زمن التكوين مستقبلا بما يتلاءم وغنى الموضوع وتنوع تطبيقاته،وجعله دوريا ومتنوع الأنماط.
- تعميق التكوين ليشمل استثمار المرئيات الفضائية واعتماد تطبيقات معلوماتية مفتوحة المصدر.
- إصداردليلفيشأننظمالمعلوماتالجغرافيةبقطاعالتربيةالوطنية لضمان انسجام المنتجات الخرائطية على مستوى كل الجهات.
- فتح مجال القيام بالتكوين لفائدة الأطر وطنيا وعدم اشتراط انتماء المؤطرين للجهة المنظمة.
- تفادي تركيز التكوينات في نهاية السنة فقط لصرف الميزانيات المرصودة.
- الاهتمام أكثر بتجهيز المكاتب بالأقسام والمصالح بمستلزمات مواكبة استعمال تطبيقات الخرائط الآلية.
- تخصيصمكتبخاصبنظمالمعلوماتالجغرافيةبالمديرياتالإقليمية يتكلف بتجميع المعطيات والقيام بالدراسات وإعداد الخرائط الموضوعاتية وتحيينها.

المراجع :

- **قاسم النعايمي (2019)** :تقييم مستوى العدالة المجالية في تصميم التهيئة لجماعة سلا باستعمال نظم المعلومات الجغرافية. الندوة الدولية حول موضوع: نظم المعلومات الجغرافية والمساعدة على اتخاذ القرار والحكامة الترابية 19 – 20 أكتوبر 2018
- **قاسم النعايمي، عبد العالي حور2018** :التخطيط الرقمي والذكاء الترابي بالمغرب واقع الحال وإكراهات المآل حالة مجلس مدينة مدينة سلا. أعمال الندوة الدولية في موضوع : الذكاء الترابي و الجماعات الترابية أي رهانات مستقبلية 23 – 24 مارس 2018 كلية الحقوق أكادير
- **قاسم النعايمي، عبد اللطيف شاوش 2018 :** حدود تدخل الجماعات الترابية في الشأن التربوي حالة جماعة سلا . أعمال الندوة الدولية " اللامركزية في مجال تدبير الأنظمة التربوية : رهاناتوتحديات جودة خدمات التعليم والتكوين والبحث العلمي " كلية العلوم القانونية بن زهر أكادير 28 – 29 ستنبر 2018 .
- **قاسم النعايمي 2021** :جاهزية المغرب لتبني التعليم عن بعد. مجلة المركز المغربي للتقييم والبحث التربوي. مجلة دولية محكمة ذات لجنة قراءة العدد 6 دجنبر 2021

- **قاسم النعايمي، عبد العالي حور، محمد لغبيسي، الحسن أكوناض، التهامي تهامي، يوسف آيت الحاج (2022)** توطينالمؤسساتالتعليميةوإكراهاتهاالميدانية– حالة المديرية الإقليمية لسلا – 2021 – 2022، بحث ممول من طرف وزارة التربية الوطنية في إطار مشاريع البحوث ذات الاولوية 2021.
- **قاسم النعايمي، محمد لغبيسي، مراد عساوي (2022)** :تطبيق نظام المعلومات الجغرافية SIG في توطين المعطيات والمعلومات " مصوغة للتكوين المستمر" لفائدة أطر مصالح التخطيط بالاكاديمية الجهوية للتربية والتكوين بجهة الرباط سلا القنيطرة والمديريات الإقليمية التابعة لها. تمت المصادقة عليها في شتنبر 2022
- **الحسن أكوناض، قاسم النعايمي، محمد لغبيسي، محمد دحماني (2022)** :الخرائطية " مصوغة للتكوين المستمر لفائدة أطرالتخطيط والخريطة المدرسية بالاكاديمية الجهوية سوس ماسة " تمت المصادقة عليها بتاريخ 18 يوليوز 2022
- **Naimi Kacem (2020)** : Système d'information géographique sous Qgis 3.x Travaux Pratiques pour les conseillers en planification de l'éducation
- **Naimi Kacem (2021)** : Formation ArcGIS 10.x : Exercices corrigés.

الاختيار الدراسي نحو التعليم العالي وفق منهجية "Studyfit"
محاولة للإرساء في ممارسات الاستشارة والتوجيه بالمغرب
choosing higher education through the Studyfit method
An attempt to implement in the practice of guidance-counselling activities in Morocco

رفيق هشام
مختبر السياسات التربوية والديناميات الاجتماعية. كلية علوم التربية. الرباط
rafiq.hicham@gamil.com

ملخص:
يعد حسن اختيار التعليم العالي أمرا حاسما للتفوق خلال بدايات الدراسة الجامعية، خصوصا في سياق تربوي مغربي يعرف معدلات مقلقة للفشل والهدر الجامعيين، لا سيما في السنة الأولى، وبشكل خاص بالمؤسسات ذات الاستقطاب المفتوح التي تستقبل العدد الأكبر من حملة البكالوريا الجدد.
بالاستناد على أعمال "Yves Réale" في مجال التوجيه التربوي، نهدف من خلال هذه المساهمة إلى تقديم "Studyfit" كمنهجيه مبتكرة للممارسات في مجال التوجيه بشكل عام، وبالسلك الثانوي التأهيلي على وجه الخصوص، تراعي الفعالية والدقة في المضمون والايجاز في زمن الانشطة التوجيهية المنجزة بهذا الصدد.
تنطلق هذه المنهجية من المتعلم وحافزيته في الاختيار: ما هي التخصصات التي يرغب في دراستها مستقبلا؟ في أي نوع من المؤسسات الجامعية؟ عبر أي تنظيم بيداغوجي؟ ولأي مهنة أو مهن تُحضِّر؟ الإجابة عن هذه التساؤلات تسمح له بتحديد، ضمن حزمة الدراسات، الآفاق الدراسية المحتملة المقابلة لانتظاراته، واستهداف تلك التي يتعين عليه تحليل مشروعها التعليمي والتكويني بشكل مفصل، ثم مقارنتها باستخدام شبكة لتحليل مقترحات المؤسسات العليا المختارة، ومن تم تحديد أولوياته في الاختيار، على أن يكون قادرا في نهاية المطاف على إعداد نفسه لاجتياز مراحل القبول بنجاح في التكوين الذي اختاره.
وقد حظيت هذه المنهجية، التي تم إرساؤها على مستوى التعليم الثانوي التأهيلي، بانخراط قوي لتلاميذ السنة الختامية من البكالوريا، تميز بالرفع التدرجي لحافزية الاختيار، والوعي بأهمية اتخاذ القرار الأمثل اتجاه المسار المستقبلي، مما سمح لمعظمهم ببلورة مشاريعهم الشخصية بشكل أفضل.
الكلمات المفتاح: Studyfit، الاختيار الدراسي، التوجيه المدرسي.

Abstract
Choosing one's higher education course is fundamental to flourish during three to five years of study (or even more), especially in a national university context which has worrying failure and drop-out rates, particularly in the first year, and especially in the open-access establishments which receive the largest number of new baccalaureate holders.
Based on the work of "Yves Réale" in the field of educational and professional guidance, we aim in this contribution to present "Studyfit", an innovative method for guiding reflection on post-baccalaureate study guidance.
This method starts with the student's analysis of his or her motivations: what subjects does he or she wish to study? in what type of establishment? with what educational project? preparing for what professions? this enables him or her to identify, in the galaxy of possible higher education studies, the constellation of training courses corresponding to his or her expectations, to target those for which it will be necessary to study the educational project in greater detail, then to compare, thanks to an analysis grid, the proposals of the selected

establishments and to define his or her priorities for choice. Finally, they will be able to prepare themselves to successfully pass the admission stages to the course or courses of their choice.

This method, which has been tested in one educational district, has met with strong support from the final year of secondary school, enabling them to finalise their personal career plans.

key words : Studyfit, study choice, school guidance.

تقديم:

أضحى اختيار التوجيه نحو التعليم العالي أمرا معقدا، نظرا للإشكاليات المرتبطة بحالة السيولة والشك واللايقين والفردانية، التي أصبحت تميز المجتمعات الحديثة (Castel , 2009 ; Bauman,2000 ; Elias, 1991)بحيث لم يعد يمتلك المتعلمون[1] إلا القليل من المعالم الثابتة لتحديد مستقبلهم الدراسي والمهني، ويزداد الأمر صعوبة إذا تُركوا لأنفسهم في تحديد اختياراتهم ، خصوصا وأنهم أصبحوا مجبرين على اتخاذ خيارات في وقت مبكر جدًا، والتي يمكن أن يكون لها تأثير قوي على حياتهم المستقبلية.

على الرغم من أن التوجيه يرتكز على مجموعة من العوامل (الاجتماعية، الاقتصادية، السياسية ، ... إلخ) ، فإن الحافزية للاختيار ،والشعور بالكفاءة تعتبر من أهمها (Faurie, 2012 ; El Mrabet & Ait Moussa, 2022)، بالإضافة إلى المعلومات التي يتلقى المتعلم ، والتي يمكن أن تكون مصدر إحباط، باعتبار أنها قد لا تتوافق دائمًا مع حوافزه العميقة، بل إنها تشكل غالبًا أحد أسباب الفشل في مقابلات القبول (عند وجودها) ،بل وقد يتجلى هذا العامل في حياة المتعلم في وقت متأخر جدًا بمجرد الانتهاء من التكوين (Yves , 2021).

وفق هذا المنظور، فإن طريقة "Studyfit" تنطلق في البدء ليس من عرض التعليم العالي ولكن من حافزية المتعلم، لتحديد تفضيلاته من حيث الدراسات والمهن المستقبلية قبل أن يحدد، من بين عروض المؤسسات التعليمية العليا، الأكثر جاذبية بالنسبة إليه.

1. ***السياق المؤسسي والتنظيمي***

يعاني التعليم العالي المغربي من معدل فشل مهم خلال العام الدراسي الأول، والذي يرجع أساسا إلى نقص الحافزية أو غياب الوعي بأهمية قرار الاختيار لذى المتعلم، إضافة إلى نقص المعلومات حول العالم المهني (El Mrabet & Ait Moussa, , 2022) ، باختصار إلى ضعف توجيه المتعلمين.

وفقًا للمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، فإن أكثر من 25 ٪ من المتعلمين يتركون دراستهم بعد عام واحد من التسجيل في المؤسسات الجامعية ذات الاستقطاب المفتوح (CSEFRS, 2019)، في نفس الصدد، صرح وزير التعليم العالي سنة2022، بأن 49.4 ٪ من المتعلمين يغادرون الكليات بدون شهادة، و13.3 ٪ فقط من المسجلين، تمكنوا من الحصول على الإجازة بعد 3 سنوات من الدراسة، والأسوأ من ذلك، 10.6 ٪ من حصلت منهم على شهادتها بعد 6 سنوات من الدراسة أو أكثر.

قد ترتبط عوامل الفشل هذه، بالإضافة إلى البيئة الاجتماعية والاقتصادية للمتعلم، على العوامل ذات العلاقة بالتوجيه المدرسي، خاصة وأن اختيار التخصصات من قبل المتعلمين يتم غالبًا بطرق غير عقلانية (لأن الأصدقاء اختاروا هذا المسار، لأن ريادة الأعمال أو علم البيانات أو علم النفس.... هي

[1] تم اعتماد مصطلح " المتعلم " كما جاء في الرؤية الاستراتيجية للتعليم، للدلالة على التلميذ (ة) أو الطالب (ة) أو المتدرب (ة).

الموضة حاليا)، والتي يمكن أن تؤثر بعد ذلك على الحافزية للدراسة أو قد تسبب فقدان الثقة بالنفس والإحباط والضيق النفسي.

لمواجهة هذه الإشكالية التربوية، قامت وزارة التربية والتعليم مؤخراً بمبادرات لتحديث منظومة التوجيه التربوي والمهني تجلت أهمها في:

- وضع المتعلم في قلب نظام التوجيه التربوي والمهني والإرشاد الجامعي الجديد؛
- إشراك المدرسين في توجيه المتعلمين (الأساتذة الرؤساء)؛
- إعطاء أهمية قصوى للمشروع الشخصي للمتعلم، وضمان استدامته من نهاية التعليم الابتدائي حتى اندماجه في الحياة العملية؛
- إحداث نظام معلوماتي متكامل، يلبي توقعات المتعلمين والفاعلين بالمجال (رقمنة إجراءات التوجيه لضمان المرونة والكفاءة)؛

على الرغم من هذه الإجراءات ، لا يزال هناك الكثير الذي يتعين القيام به لتحسين توجيه المتعلمين، فالعقبات المرتبطة بمعدل التأطير الذي لا يزال غير كاف (مستشار لكل 3000 متعلم) ، وضعف مشاركة الاساتذة الرؤساء في سيرورة التوجيه المدرسي، وقبل كل شيء ثقافة التوجيه الشائعة لذى المتعلمين، والتي تتمثل خصوصا في اعتبار مفتاح ولوج كبرى المدارس يكمن فقط ولا غير في الحصول على درجات جيدة في البكالوريا، وهم بذلك ليسوا مستعدين لإضاعة الوقت في التخطيط لمستقبلهم، وبالتالي يتم اعتبار الأنشطة التوجيهية من طرفهم مضيعة للوقت (Loisy & Émilie, 2012).

هناك عنصران يمكن أن يفسرا الحافزية المنخفضة للتلاميذ: أولاها أن أنشطة الاستشارة والمساعدة على التوجيه تحتاج غلافا زمنيا مهما قد لا يتلاءم مع انشغالاتهم خلال هذه الفترة الدراسية الحاسمة في مستقبلهم، وثانيها مدى ملاءمة محتوى الأنشطة مع توقعات هؤلاء التلاميذ.

مراعاة لهذه الاكراهات، دفعنا الاهتمام بمواكبة المتعلم في بناء مشروعه التوجيهي الخاص، إلى التفكير في إيجاد طريقة فعالة وعملية، من خلال تحقيق أنشطة توجيهية، جماعية قصيرة المدى (تتراوح بين ثلاث إلى أربع حصص كحد أقصى)، أو عبر مقابلات الفردية (من 2 إلى 3 جلسات)، وهادفة من جانب المضمون في نفس الآن.

على هذا الأساس، تم التفكير في منهجية Studyfit، بوصفها تقنية مستمدة من الممارسات العملية، تهدف إلى مساعدة المتعلمين في بلورة مشروعهم الشخصي للتوجيه عبر تسهيل تجميع وتنسيق وتنظيم المعلومات، وبفضل تدخلات مركزة يمكن لها أن توجه تفضيلاتهم، وخاصة من منهم بالمستوى الختامي من البكالوريا، والذين يحبذون التركيز أولاً وأخيرا على النجاح الأكاديمي بدلاً من التفكير بعقلانية في مستقبلهم الدراسي والمهني بعد التخرج.

2. ***نظرة موجزة حول منهجية*** Studyfit

احتلت نسبة الفشل التي بلغت 60% في العام الأول من الدراسات الجامعية، العناوين الرئيسية للصحف الفرنسية سنة 2017، ويغطي هذا الرقم المروع واقعا معقدا، تتداخل فيها عوامل مرتبطة بعدم الاهتمام بالتحصيل وضعف الحافزية وصعوبات التعلم....، أو بالخيارات التعليمية والتكوينية والتي قد لم تكن لتتوافق بشكل أكبر مع قدرات المتعلمين واحتياجاتهم. فكان من الضروري، لتفادي الهدر والفشل الجامعيين، التفكير في طريقة لتوفير توجيه أفضل للشباب(Yves , 2021).

تتشكل منهجية Studyfit من ثلاثة مراحل أساسية. تهدف المرحلة الأولى السماح للمتعلم بالتحدث عن حوافزه الدراسية والمهنية أو تحديدها بناء على آليات علمية دقيقة، فيما الغرض من المرحلة الثانية يتجلى

في مساعدة المتعلم على تصميم قائمة قصيرة (Short-List) تحتوي على خيارات عقلانية ومنظمة، تقوده خلال المرحلة الثالثة لوضع استراتيجيات وتكتيكات من أجل تحقيقها.

أ. ***المرحلة الأولى: التعرف على الحوافز:***

تشكل الدراسات العليا منعطفا مهما في حياة المتعلم، فخلالها يواجه فيها هذا الأخير صعوبات وتحديات، وتتطلب منه بَذْل الجهد والقدرة على إدارة الوقت، وعادة ما تمثل رحلة طويلة تحتاج التزاما وحضورا ومثابرة، وإذا غاب الحافز فهناك احتمال كبير لعدم الرضا عن الاختيار ومن تم احتمالية توقف هذه الرحلة في أي لحظة.

وترتكز Studyfit كمنهجية للمواكبة على تعزيز حافزية المتعلم للاختيار، وذلك وفق منظور ثلاثي الأبعاد يتمثل في:

- **الحافزية في مجال الدراسة، ما الذي يجب تعلمه؟**

يتعلق الأمر باختيار أولي لمجال الدراسة استنادا على المواد التي تم تدريسها بالثانوية التأهيلية. لهذا الغرض يقوم المتعلم بإنجاز مصفوفة ثنائية الأبعاد " تُقيم الاهتمام " الذي يبديه أثناء تلقي المواد المدرسة بالفصول، والنجاح الذي يحققه في هذا التخصص، على مقياس تتراوح درجاته بين 1 و4، أو إجراء تأمل ذاتي (rétrospection) اعتمادا على تجربته المدرسية (مقاربة سردية)؛

- **الحافزية حول التنظيم البيداغوجي: كيف نتعلم؟**

في حين أن نظام التعليم متجانس في الدراسات الثانوية، تقدم مؤسسات التعليم العالي، تنظيما بيداغوجيا مختلفا ومتنوعا للغاية، ومن المهم جدًا فهم هذه الاختلافات، من أجل اختيار المؤسسة العليا التي تتناسب مع حوافز وتفضيلات التعلم لكل متعلم على أفضل وجه.

يتعلق الأمر هنا، وانطلاقا من التجارب التي راكمها المتعلم داخل أسوار المدرسة أو خارجها (تعليم حضوري، تعليم عن بعد، تعليم بالتناوب كما هو الحال بالنسبة للبكالوريا المهنية....)، أن يحدد نمط التعلم الذي يتناسب أكثر مع حوافزه.

- **الحافزية للمهن التي تُعِد لها الدراسات والتكوينات العليا: لماذا نتعلم؟**

قصد التعرف أكثر على أنماط شخصية المتعلمين وربطها بالمهن المناسبة يتم توظيف خلال هذه المرحلة اختبارات للشخصية: والتي تعتبر من الأدوات القوية التي تجعل، بطريقة علمية، الربط ممكن بين نمط الشخصية والمهن المستقبلية المناسبة. في هذا الصدد يعتبر رائز Holland (أو ما يطلق عليه رائز RIASEC)، الاختبار الأكثر استخداما والأبسط تعاملا والأوسع انتشارا (يمكن الوصول إليه مجانيا على الإنترنت).

ب. ***المرحلة الثانية: اكتشاف مجال الاحتمالات***

خلال هذه المرحلة، يتم تزويد المتعلم بمختلف المعلومات المرتبطة بالتكوينات العليا ما بعد البكالوريا (استقطاب مفتوح/محدود، تعليم عالي خاص/عام، أكاديمي/مهني، قصير/طويل المدى)، ليختار اعتمادا على مصفوفات ثنائية الأبعاد، (الاهتمامات/مجالات الدراسة، الاهتمامات/نوع الدراسة) تعتمد مقياسا للاختيار يتراوح بين 1 و4، الانسب بالنسبة إليه، بغرض الوصول في الأخير إلى قائمة مختصرة (Short-List) عليه دراستها بدقة وعناية من زوايا مختلفة (تكلفة التكوين، إمكانيات الادماج في سوق الشغل ....) ومقارنتها فيما بينها ومن تم تصنيفها.

ت. ***المرحلة الثالثة: إنهاء عملية الترشيح***

بعد أن تمكن المتعلم من إعداد القائمة المختصرة، يقوم باختيار المستوى الأول للسنوات الثلاث القادمة (يتضمن الاختيارين الأولين في اللائحة)؛ ووفق هذا المنظور، تتم مواكبة المتعلم في التخطيط الاستراتيجي لتحقيق النجاح في الولوج للتكوينات المختارة، عبر مساعدته على اتخاذ قرارات "تكتيكية" تزيد فرص قبوله في واحدة أو أكثر من التكوينات التي اختارها.

في هذا الصدد، ومن أجل الرفع من فرص النجاح، على المتعلم أن يُحسِّن من نقاط ضعفه في المجال الأكاديمي خاصة في المواد التي يمكن أن تَضر بجودة الطلب، سواء على مستوى الملف المدرسي أو أثناء مباريات ولوج لتلك المؤسسات الجامعية في حالة التكوينات الانتقائية.
من ناحية أخرى، يتوجب عليه تقوية ملفه من خلال الخبرة المهنية أو التدريب (خصوصا بالنسبة للمدارس ذات الطابع الفني او الخاصة بالموضة والفنون التطبيقية)، دون أن ينسى الإعداد لاجتياز الاختبارات مع تعزيز ثقافته العامة.
للإشارة، فإن منهجية Studyfit تتوافق والمقاربة التربوية للتوجيه المعتمدة بالنظام التربوي المغربي، باعتبارها تضع تحت تصرف المتعلم كل المعلومات والوسائل اللازمة لكي يختار بنفسه تخصصه الدراسي أو تكوينه المهني المستقبلي بشكل مستنير، مقاربة من شأنها أن تجعله مسؤولا مستقلا عن قراراته ومتحكما إلى حد ما في مصيره، كما تؤهله لخوض مراحل التوجيه بنجاح وعقلانية.

3. منهجية وبروتوكول التجريب

تم تصميم طريقة Studyfit لمواكبة المجموعات الصفية (كاملة أو جزئية). كما يمكن توظيفها في المواكبة الفردية مع الحفاظ على نفس المبادئ المؤطرة، ووفقًا لممارسات المتدخلين في المواكبة التربوية.
استهدف تجريب هذا البرنامج عينة مكونة من تلاميذ السنة الختامية من البكالوريا بمختلف مسالكها (الأدبية والعلمية)، خلال الأسدس الثاني من الموسم الدراسي 2021-2022، مع إشراك كل من المستشار في التوجيه المكلف بالمؤسسة، والأستاذ الرئيس باعتباره مواكبا تربويا للتلاميذ. أما بالنسبة لعدد المقابلات فقد حددت في 13 مقابلة إرشادية، فيما ناهز عدد الأنشطة الجماعية 12 نشاطا (3 أنشطة * 4 مجموعات).
لجمع المعلومات والبيانات اللازمة المتعلقة بموضوع الدراسة، تمت الاستعانة بمجموعة من الأدوات تتناسب والمنهج الوصفي-الأنثروبولوجي المعتمد، تمثلت في المقابلات الإرشادية (شبه الموجهة)، والملاحظة بالمشاركة، تم تفريغهما باعتماد شبكة للملاحظات ترتبط بالمتعلمين ومهاراتهم في مقابلات وأنشطة المواكبة على التوجيه: كيف يستخدمون أدوات واستراتيجيات منهجية Studyfit؟ ما تأثير هذه الاستراتيجيات على عملية الاختيار؟ ما المواقف والمهارات التي يبدونها في استخدام أدوات واستراتيجيات هذه المنهجية؟

1.3 بنية مقابلات وأنشطة المواكبة:

أ. المواكبة الفردية:

يتعلق الأمر بإجراء مقابلات فردية مع متعلمي السنة الثانية بكالوريا، بهدف مساعدة هؤلاء الشباب على التفكير في دراساتهم ومهنهم المستقبلية من خلال نهج عقلاني يقودهم إلى بناء وتنفيذ قائمة مختصرة للاختيارات.

تستغرق الجلسات بشكل عام ما بين 45 دقيقة إلى ساعة، متباعدة على الأقل من أسبوع إلى 15 يومًا بغرض الحفاظ على الحافزية لحضور هذه اللقاءات. يتم التعامل خلال كل جلسة من هذه الجلسات مع هدف محدد في الزمان ومؤطر بمؤشرات مضبوطة قابلة للقياس.

الجلسة الاولى

- **الهدف:** تقييم الموقف البدئي، التعرف على الحافزية للاختيار؛ التغلب على القلق في مواجهة شكوك المستقبل؛ القدرة على الاختيار الاولي لمجالات الدراسة؛
- **مؤشرات الانجاز:** الرغبة الحقيقية في التخطيط للمشروع الشخصي؛ تحديد الحافزية؛ تحديد الاختيارات الأولية لمجال الدراسة؛
- **دور المواكب**: جعل المتعلم يتحدث عن تصوره لمشروعه الشخصي المستقبلي؛ إيقاظ الرغبة فيه وتشجيعه على التعبير عن رؤيته للمستقبل. طلب من المتعلم طالب أن يضع قائمة بالاختيارات الأولية؛ التحقق من واقعية الاختيارات.

الجلسة الثانية

- **الهدف**: تصنيف المعلومات الخاصة بالدراسات العليا؛ بناء قائمة مختصرة؛ (تمنح للمتعلم دعامات إعلامية آخر كل الجلسة الأولى قصد استثمارها خلال هذه الحصة)؛
- **مؤشرات الانجاز:** قائمة مختصرة جاهزة وموثقة؛
- **دور المواكب**: جعل الطالب يميز الاختلافات الرئيسية بين الجامعات والمدارس الثانوية؛ جعل الطالب يقارن ويرتب أولويات الدورات التدريبية المختارة في القائمة المختصرة؛

الجلسة الثالثة

- **الهدف:** التخطيط لاستراتيجية التنفيذ؛
- **مؤشرات الانجاز:** قرارات " تكتيكية " تزيد من فرص قبول الدراسات والتكوينات المختارة؛
- **دور المواكب**: مساعدة المتعلم على وضع استراتيجية لتحقيق الأهداف المسطرة في القائمة المختصرة.

ب. المواكبة الجماعية

يهدف تجريب هذه المنهجية في الوضع الجماعي، بالإضافة إلى تحديد اختيارهم الجامعي من خلال قائمة مختصرة، إلى دعوة المتعلمين لمشاركة آراءهم وتمثلاتهم وقناعاتهم وحوافزهم حول التوجيه مع الأقران

" إنها مسألة تطوير أقصى قدر من التعاون لتطوير مشروع المتعلم. لهذا، من الضروري تسهيل ظهور العمل التعاوني بين الأقران والمواكبين " (Yves , 2021).

يتراوح متوسط مدة هذه الأنشطة بين ساعة ونصف وساعتين موزعة على ثلاثة لقاءات بمعدل لقاء كل اسبوعين، ويتم تقديمها من ثلاث زوايا محددة: التعبئة - الاستكشاف - التحقيق.

وصف موجز لتدبير الأنشطة:

- أن يُتَوِج كل متعلم عمله بحصيلة ملموسة (livrable) قابلة للقياس، تبرز المجهود الذي قام به خلال الحصة (جدول الاختيارات الأولية، القائمة المختصرة، إلخ)؛
- أن يسمح كل نشاط للمتعلم بتبادل الآراء والتصورات والأفكار، والتفاعل والتعاون مع الآخرين (تتم مشاركة المنتوج ومناقشته مع الأقران)؛
- أن يتطلب كل نشاط التزامًا معرفيًا من المتعلم، ولهذا السبب يجب أن يدفعه لتنظيم نفسه، ومشاركة المهام، وتنفيذ منتج ...

- أن يستند تحقيق كل نشاط إلى مصادر للمعلومات (الوثائق والملصقات والجداول التي يجب إكمالها) الموزعة مسبقًا لتوفير الوقت (تمنح للمتعلم دعامات إعلامية آخر كل نشاط قصد استثماره في الحصة المقبلة).

4. عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

خلال عرض ومناقشة خلاصات تجريب منهجية Studyfit سيتم الوقوف والتركيز أكثر على النتائج التي أبرزت خصائص ومميزات هذه الممارسة وتجلياتها الظاهرة، مقارنة مع تلك المرتبطة بسيرورات واستراتيجيات استدخال معاني الاختيار التوجيهي.

- ***قبل التجريب: شك، ارتباك وتداخل الاجتماعي بالنفسي***

يمكن تصنيف الاتجاهات والمواقف والتمثلات التي أظهرها المتعلمون خلال اللقاءات الأولى سواء الفردية منها أو الجماعية، إلى ثلاثة مجالات محتملة ترتبط بأحداث أثرت على الاختيارات أو التصور العام الناظم لها، يتعلق الأمر بمجال تأثير السياقات الخارجية، مجال محفزات الاختيار البدئي، مجال النضج (maturation)البطيء على أساس الحالات الداخلية.

أظهرت عمليات التبادل البدئي للحوار، حضورا وازنا ل " تأثير السياق " (الاجتماعي والاقتصادي والثقافي). هنا، توفر التنشئة الاجتماعية للمتعلم شبكة قراءة محددة لرؤية العالم. حيث أن المسار التعليمي للآباء ووضعيتهم الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، يساهم في إرشادهم نحو اختياراتهم الدراسية وحتى مساراتهم المهنية المستقبلية، هكذا يُمَكن الرأسمال الثقافي والاقتصادي والاجتماعي للأسر من استدخال معايير اختيارات الشباب (الهابيتوس)، الأمر الذي تناولته العديد من الدراسات والابحاث الأكاديمية المرتبطة بآليات إنتاج وإعادة إنتاج التفاوتات في الحقل المدرسي. (Bourdieu & Passeron, 1970; Crahay, 2012; Bourquia, 2017; Marie Duru-Bellat,2019)

" .... أنا، بالتأكيد أغير رأيي طوال الوقت. منذ فترة، كنت أرغب في أن أصبح شرطيًا أو دركيا، أو مدرسًا للرياضيات، ثم طبيبًا، لكن، أعلم أن الطب أمر معقد للغاية بالنسبة لي، إنه تكوين مكلف ماديا وطويل المدى، ليس لدي الوسائل والحافز لمثل هذا التكوين، لذلك سأتوجه إلى التكوينات التي ستسمح لي بالحصول على وظيفة وتحقيق استقلال مالي في أقرب وقت ممكن حتى أتمكن من مساعدة والدي اللذان تَعِبا من أجلي كثيرا، ولما لا التفكير في إجراء دراسات جامعية موازاة مع ذلك." [2] (عبد العالي، 2 بكالوريا علوم فيزيائية).

في نفس الصدد، يلاحظ أن المتعلمين يَسهُل عليهم إسقاط ذواتهم على بنيات مهنية، باستخدام نماذج أولية نحتوها بناء على الوسط المهني الذي ينتمي إليه آباءهم، عوض التفكير بمنطق الامتدادات الدراسية وما تفتحه من آفاق مهنية مستقبلية أمامهم

"... أبي تاجر معروف، وكان دائمًا ناجحًا ولا يزال يكسب الكثير من المال، لذا فهو مثير للاهتمام بالنسبة لي؛ أريد أن أكسب الكثير من المال مثله أيضًا، لا أرغب في اختيار مسارات دراسية

[2] يحافظ الأشخاص على خطابهم الخاص، والذي ستأخذه بعين الاعتبار على أساس تعديلات لغوية غير مؤثرة على المضمون.

طويلة، ومن تم ربما البكالوريا +2 بمعاهد التكنولوجيا التطبيقية (ESTA) تفي بالغرض "(أسامة، 2 بكالوريا علوم إنسانية)

علاوة على ذلك، يشير موضوع المحفزات الخارجية إلى الأطراف الثالثة (أحد أفراد الأسرة أو المدرس أو مستشار التوجيه...)، حيث يتم تقديم هؤلاء الأشخاص على أنهم حفزوا الاختيار ("دفعتني أختي إلى اختيار نفس تخصصها لأنه سيمكنني مستقبلا من إيجاد عمل بسهولة ...") أو جعلوا من الممكن الاختيار بين عدة مسارات بديلة ("نصحني والدي بشدة بالاهتمام بالذكاء الاصطناعي عندما ترددت بين هذا الخيار والطب ") أو بدأوا التفكير في مشروع دراسي ("ساعدتني والدتي على التفكير في المشروع الدراسي الذي يثير اهتمامي وخاصة في إجراء الأبحاث عنه ").

هذه الحافزيات الخارجية تعد من أهم المحددات المؤثرة في الاختيارات المستقبلية للمتعلم، وفي نفس الوقت من الأقل تقريرا للذات، إذ أن المتعلم يتصرف في هذه الحالة لتلبية طلب خارجي أو ضغط اجتماعي (Vallerand, carbonneau, & paquet, 2016) . مما يجعل أن قناعته بالاختيار غير نابعة من الذات ولا تراعي بذلك رغباته وميولاته، إنما هي استجابة لإكراهات خارجية فقط.

فضلا عن ذلك، يمكن التمييز من ناحية بين أحداث طارئة، تظهر أنها حفزت على الاختيار البدئي وبشكل غير متوقع ووضعت حدا للتطلعات الفردية الأصلية

" كنت في صغري أهتم كثيرا بالفن التشكيلي، أحب الرسم وحقيقة ما زلت، لكن وفاة أبي قلبت كل شيء رأسا على عقب، حاليا أتمنى أكثر من أي وقت مضى أن أصبح طبيبة، إنها أمنية أبي رحمه الله، أريده أن يفتخر بي رغم تواجده معي ...." (إسراء، 2bac SM)

ومن ناحية أخرى بمحفزات بنيت على امتداد سنوات متعددة منذ الصغر، تم استدخالها عبر آليات التنشئة الاجتماعية كالمدرسة (التجربة المدرسية) والإعلام وأصبحت تشكل سمة شخصية سواء كان ذلك في شكل صعوبة نفسية أو اهتمام فكري أو عملي.

" أتذكر برنامج بصراحة الذي كان يعرض في إحدى القنوات المغربية، كنت دائمة المواظبة عليه مع أخي الذي كان يُعد الدكتوراه في علم الاجتماع، رغم صغري حينها لكني أحببت تحليل الاخصائيين للأحداث، خصوصا تلك التي كنت أعايشها في محيطي القريب، طبعا كان أخي ييسر لي فهم بعض الأمور، كان ذلك سببا رئيسيا في اختياري لشعبة الآداب والعلوم الانسانية حينها، لذا أتمنى أن أكون عالمة اجتماع أو اخصائية نفسية، مهن تجعلك ترى العالم من منظور مختلف..." (أروى، 2باك علوم إنسانية)

أما على مستوى مجال النضج فيشمل العبارات ذات مجالات دلالية مميزة، التي تشير إلى قصور في المعلومات المعتمد عليها في بلورة الاختيارات، أو تثير صعوبة نفسية سابقة تم التعبير عنها من حيث الصعوبات أو نقاط الضعف، أو تبرز تعرض المتعلمين لضغوط في اتخاذ قرار يتعلق بالاختيار الدراسي المستقبلي. باختصار فهي تعكس عدم قدرتهم على الحصول على فكرة عما يريدون. خاصة خلال العام الماضي. هذه الضغوط تتزايد تدريجياً مع اقتراب الامتحان الوطني.

"أنا*قلق لأنني لا أعرف حقًا ما سأفعله، لذلك أنا متوتر قليلاً* " (إيمان، 2bac كمبيوتر)

الأمر الآخر المميز على مستوى الخطاب، التركيز المبالغ فيه على مهنة بذاتها أو تخصص بعينه، عوامل تجعل من التفكير في اختيار دراسي (مهني) مخالف أمرًا غير مرغوب فيه (محاولة البقاء في منطقة الراحة)

"حلمي هو أن أصبح ضابط شرطة، وأنا مصمم على اتباع هذا المسار. أطلب منك مساعدتي في العثور على أفضل الخيارات لتحقيق هذا الحلم لا غير" (أحمد، 2بكالوريا أداب).
عموما، يتضح أنه من خلال التشخيص الأولي، عدم وجود بناء منطقي موضوعي للاختيارات التكوينية والمهنية، فأغلبها نتيجة متغيرات سياقية ترتبط بعوامل داخلية وخارجية.

- ***خلال التجريب: استكشاف، تفكير تبصري، تواصل وتعاون***

إن أهم ما يمكن استخلاصه في هذا المستوى من التجريب، بداية تملك المتعلمين لاختياراتهم، حيث ظهرت بوادر السيطرة على الاختيارات الدراسية والمهنية، إذ يتولى المتعلم زمام قراراته بشأن مسار دراسته أو مسيرته المهنية. ويمكن أن يعني هذا أنه شرع في اتخاذ قرارات واعية ومستنيرة بشأن ما يريد القيام به دراسيا وأيضا مهنيًا، بدلاً من اتباع توقعات الآخرين أو التأثر بعوامل خارجية سياقية، حيث يعيد تقييم خياراته السابقة ويتخذ خطوات لتغيير الاتجاه إن أدرك أن مساره المستقبلي لا يتوافق مع اهتماماته أو تطلعاته.
اكتساب هذه الكفاية في التوجيه جاءت، حسب منهجيه التجريب Studyfit، بطريقتين مختلفتين، أولاها كانت نتاج تشارك وتعاون جماعي، وثانيها كمجهود فردي بمساعدة المستشار في التوجيه تم عبر تحليل نقدي تفاعلي للمعلومات والمعطيات المتحصل عليها عبر الروائز.
فالمنطق التداولي التشاركي في بلورة وتحديد الاختيارات الذي شهدته اللقاءات الخاصة بالمواكبة الجماعية، كنهج يدعو للتعاون والتداول الشامل في إطار يهدف إلى تصميم وتحديد الخيارات الفضلى، يدعو للمشاركة من جميع الأطراف المعنية في صُنع الخيارات الجديدة والمختلفة .
من هذا المنطلق، عمل هذا النهج على تعميق أفكار المتعلمين وتمثلاتهم حول الدراسات العليا والمهن من خلال مشاركة أراء أقرانهم. وقد ساهم هذا للتعاون والتبادل لوجهات النظر والتفكير الجماعي في حصر الخيارات لما هي مناسبة أكثر لكل واحد منهم. كما شكلت اللقاءات الجماعية فرصة للمتعلمين لتطوير مهارات التواصل الفعال، التحدث في الجمهور، التعامل مع الأشخاص المختلفين، التنسيق، التحليل الشامل للحالة، التنظيم، الإدارة الزمنية....
أما من ناحية المواكبة الفردية، برزت من خلال مقابلات الجلسة الثانية التجليات الأولى لقدرة المتعلمين على الاختيار مع حضور ميكانيزم دفاعي نفسي يؤثر سلبًا على هذه القدرات والذي تمثل في التنافر المعرفي، كمؤشر لحالة الصراع المنطقي التي يعيشها هؤلاء نتيجة مواجهتهم للأفكار المتضاربة، مما يدفع بعضهم إلى المبالغة في أهمية اختياراته، وفي الوقت نفسه، يقلل من أهمية الاختيارات الأخرى (Annick , Desombre, De Bosscher, & Poissonnier, 2011). لكن البناء التدريجي للمشروع الشخصي الدراسي مكن من التخفيف من حدة هذا الميكانيزم

"اكتشفت أن لدي الكثير من الصفات للتقدم في عالم المهن، أكثر مما كنت أظن، فالوظائف مع الدولة ليست محصورة فقط في الشرطة أو الدرك بل هناك إمكانيات أخرى أفضل .....» (زياد، 2بكالوريا أداب).

بالمقابل، لوحظ أثناء اللقاءات الجماعية، وجود متعلمين " غير متحمسين"، لا يُظهرون أي شكل من أشكال التحفيز فيما يتعلق بالأنشطة. وغالبًا ما يكون من الصعب عليهم إسقاط أنفسهم في المستقبل. يأتي هذا التصرف من قلة الاهتمام بالدراسة وبالتوجيه على وجه خاص، مما يجعلهم يترددون بين تشكيلات حياتية مختلفة للغاية. مثل فاطمة .بالنسبة لهذه المتعلمة، الدراسة ليست أهم شيء في الحياة، لذلك فهي لا تهتم كثيرًا "برغبة" معينة ولا تطرح أي استراتيجية معينة

" العديد ممن أعرفهم، ليس لديهم مستوى تعليمي كبير، ويكسبون العديد من المال وحياتهم جيدة، وآخرون يمتلكون شواهد عليا وعاطلين عن العمل ومنهم أخي، حقيقة أريد الحصول على البكالوريا، لا أريد التفكير في أمور أخرى...." (فاطمة، 2باكالوريا علوم فيزيائية).

ولهذا من الضروري أن تكون المشاركة في الأنشطة عن طواعية ورغبة. إذا لم يكن الأمر كذلك، ينبغي للمستشار أو الأستاذ الرئيس إقناع المتعلم بالمشاركة بما يتناسب مع رغبته.

هذه الحالات تبقى شائعة في ممارسات المواكبة في مجال التوجيه، باعتبار أن التغلب عن التنافر المعرفي أو التحفيز على المشاركة في الأنشطة يتطلب وقتا زمنيا مسترسلا وإعطاء أهمية للفعل التواصلي، الذي يتم بناؤه بين المواكبين والمتعلمين، واستغلاله في تشفير الميكانيزمات النفسية-الاجتماعية المسببة لتلك الأفعال والسلوكات (HABERMAS, 2001).

علاوة عن كل ما سبق، يظهر أن تمظهرات المنهجية قيد التجريب، كانت أكثر تجليا في حالة المواكبة الفردية منها في الجماعية، لأن هذه الأخيرة تمنح القليل من الوقت للشباب الذين ينخرطون في الأنشطة، ويمكن ألا تشمل جميعهم (حالة فاطمة)، في حين أن المتعلمين في الحالة الأولى قد يكون لديهم دافع كبير للدخول في العلاقة المباشرة مع مستشار التوجيه وهم أكثر إحساسا بالاستقلالية.

نهاية التجريب: رؤية، اختيار مدروس، تخطيط، تنفيذ

من أهم الأثار التي تركتها منهجية Studyfit لدى المتعلمين، تمكينها من بلورة وعيهم (conscientisation) بأهمية اتخاذ خيارات عملية تساعدهم على فهم اهتماماتهم ومهاراتهم وتطلعاتهم، وتطوير قدرتهم على اتخاذ قرارات دراسية ومهنية مستنيرة.

من جهة، أصبح المتعلم فاعلا استراتيجيا، قادرا على التموقع ضمن العروض الدراسية والتكوينية وتحديد تفضيلاته بدون خوف أو قلق: فبعد ثلاثة أشهر من بدء التجريب، أظهرت المقابلات الفردية وأنشطة المواكبة الجماعية آثار تطور المتعلمين، الذين أكدوا قدرتهم على اتخاذ خيارات عقلانية والقدرة على إسقاط ذواتهم في المستقبل، من خلال فهم الطريقة التي تؤثر بها المواقف والآراء السابقة عليهم عبر الحد من تمثل إمكانياتهم التعليمية والمهنية.

"... في الوقت الحالي أعتقد أنني وجدت مساري أخيرًا، أريد أن أذهب إلى أقصى حد ممكن في دراساتي للهندسة المعلوماتية، إما عبر CPGE أو مباشرة عبر ENSAM / ENSA، إذا لم يكن الأمر كذلك، فإن اختيار كلية العلوم ليس بهذا السوء، إذا ما حصلت على درجات جيدة وتمكنت من اجتياز امتحانات الولوج لمدارس المهندسين "(أيمن، 2 باك علوم فيزيائية).

هذه التوعية ساهمت فيها بشكل أكبر الجلسات الجماعية، حيث أن العملية الحوارية –الحجاجية بين المتعلمين بالإضافة إلى تمكينها من تعزيز وتنمية مهارات المناظرة والاقناع، ساعدت في بلورة تصورهم المستقبلي للاختيار المدروس من خلال موافقة المتعلم على آراء أقرانه أو معارضتها.

"نخطئ عندما نعتبر أن ما يصلح للآخرين هو ملائم لنا أيضا. كل واحد منا لديه قناعاته وتصوراته لمستقبله. وكل منا لديه تتحكم فيه ظروف مختلفة عن الآخر، كل منا مسؤول عن اختياراته.....» (نورة، 2بكالوريا آداب).

من جهة أخرى، أظهرت النتائج حضور عاملان على وجه الخصوص مترابطان، يأتيان لنمذجة رغبات توجيه المتعلم، يتجليان في الحافز لمضاعفة الرغبات و"تأمين" "مشروع التوجيه" الخاص به.

هكذا، فإن العديد من الشباب بفضل المناقشات التي أجريت في المجموعات، والأدوات المفاهيمية التي تم نقلها حينها، تمكنوا من ربط تجربتهم المدرسية مع اختيارهم التوجيهي في المستقبل، وتجاوز حالات

اللايقين التي كانت تنتابهم قُبيل التجريب، إذ يزيد عدم اليقين هذا من إدراك المخاطر ويشجع على توخي الحذر، وهي ميزة مفيدة ولكنها تؤدي في بعض الأحيان إلى اتخاذ خيارات أقل فائدة على المدى الطويل (d'Argembeau, 2020).

فبالنسبة ل "سامي"، إذا كان التردد والخوف قد شلا تفكيره في بداية البرنامج وشكلا كابحا لإسقاطاته الدراسية والمهنية المستقبلية، فمشاركته في التجريب، خولت له تجاوز مخاوفه ومنح نفسه الحق في المخاطرة المحسوبة وعدم السماح للتردد أو الخوف من الانفصال عن أسرته من الوقوف أمام تحقيق أهدافه

" ... *أعتقد أنه يمكنني المخاطرة بالدراسة بعيدًا عن عائلتي، الشيء المهم هو أن أحقق حلمي في أن أصبح مبرمجًا محترفا، ويجب أن أذهب إلى أفضل كليات الهندسة ..." (سامي، 2باك علوم رياضية أ).*

علاوة على ذلك، سيادة شعور بين المتعلمين أن تخصيص زمن للتفكير في المستقبل ورسمه كان مفيدًا. وبالفعل، فمن خلال هذه الجلسات، سواء بشكل فردي أو جماعي، أدرك هؤلاء أن التخطيط لمستقبلهم ضرورة لكسب الوقت والجهد.

"... *أرى أن الذهاب لزيارة كلية العلوم للاطلاع على أجواء الدراسة هناك فكر ة جيدة في هذا الوقت. وإذا أتيحت لي الفرصة لتبادل الحديث مع بعض الطلبة، فسوف يكون ذلك مفيدا بالنسبة لي ...* "(عبد العالي، 2bac كمبيوتر)

إجمالا، تبين من خلال التجريب، أن المنهجية عبر مجموع الأنشطة والتدخلات، قد مكنت المتعلمين من التموقع السليم ضمن شروط الممكن والمتاح من الفرص وآفاق الاندماج، حيث قام كل متعلم بنوع من الانتقاء الذاتي (autosélection)، ليُموقع اختياراته ومشاريعه ضمن استعداداته وقابلياته وقدراته وإمكانياته وأيضا إكراهات واقعه، وبرمجة مجموعة من البدائل الأخرى في حالة عدم تفوقه في تحقيق هدفه الرئيسي.

على سبيل الختم

عملنا من خلال هذه الدراسة ذات الطابع التدخلي على تجريب Studyfit كمنهجية تهدف إلى مساعدة المتعلم في بلورة مشروعه الشخصي، وإكسابه مهارات الاختيار واتخاذ القرار، في إطار أنشطة تربوية أو مواكبة فردانية (individualisé) تضمن إلى حد بعيد الانخراط الفعال والتفاعل الجدي الإيجابي بين المتعلم والمواكب سواء كان أستاذا أو متخصصا في مجال التوجيه التربوي.

وتؤكد النتائج المتوصل إليها أن الاهتمام بنهج عملي دقيق في أنشطة التوجيه التربوي، يسمح للمتعلم بالتركيز في وقت محدود على أهم ما يُمَكِّنه من تخطيط دراسته المستقبلية، كما يوفر له فرصة اكتساب بعض كفايات التوجيه الذاتي التي تساعده على تحديد مساره الأكاديمي والمهني، فضلا عن منحه إمكانية ممارسة الاستقلالية الكاملة في بناء أو إعادة بناء مساره المهني أو الأكاديمي.

إضافة إلى ذلك، اتضح أن التجريب قد وضع المتعلمين في سياق جعلهم على وعي بذواتهم وبمآلات الاختيارات التي قد يقدمون عليها ضمن خيارات كثر يتم استجلاؤها من خلال سيرورة منتظمة للتفكير، وقد حدث ذلك على مدار زمني نسبيا قصير.

إجمالا، تغدو منهجية Studyfit مدخلا مميزا للممارسة التوجيهية، حيث تركز على جوانب معينة من شخصية المتعلم بعلاقتها بمحيطه الاجتماعي والدراسي وتسعى لإحداث توافق بينها، وذلك عبر تخطيط

زمني مركز، كما أنها تبقى مفتوحة لكل اجتهاد أو تطوير في منهجيتها بشكل يتوافق مع غايتها المتمثلة في الاقتصار في الزمن والجهد.

وبغض النظر عن مدة تجريبه، وعلى الرغم من أن هذه الأنواع من المنهجيات تتيح بلا شك إمكانية للتغيير والنمو، فإنها قد لا تُقدم عمقا أو اتساعا للتحول الهوياتي الذي قد يكون ضروريا في حالة فردية معينة بحيث تتطلب إعادة بناء الذات (reconstruction de soi) لمواجهة التغيرات الشخصية (بما فيها الدراسية) والمهنية، والتي تخولها تقنيات أخرى للمواكبة كما هو الحال بالنسبة لمقابلات بناء المسار المهني ل Savickas وحوارات الاستشارة في بناء الحياة ل Guichard.

بيبليوغرافيا

- Boulahcen, A. (2006). *Sociologie de l'orientation.* Bouregreg communication.
- Yves , R. (2021). *Choisir ses études supérieurs; Conversations avec Ambre.* L'Harmattan . Orientation & Métiers.
- Annick , D.-D., Desombre, C., De Bosscher, S., & Poissonnier, K. (2011). Sensibiliser les filles à l'orientation vers les métiers scientifiques et techniques. Évaluation d'un dispositif. *Psychologie du Travail et des Organisations, 17*, 115-128.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity.* Cambridge, UK: Polity press.
- Boudrenghien, G., & Frenay, M. (2011). La transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur: Rôle des représentations et motivations à l'égard de son projet de formation. *L'orientation scolaire et professionnelle, 40/2*.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1970). *Les héritiers.* les éditions deminuit, colléction "le sens commun".
- Bourquia, R. (2017). *penser l'école, penser la société.* lacroisée des chemins.
- Castel, R. (2009). *la montée des incertitudes. Travail, protectios, statut de l(individu.* Paris: Le seuil.
- Crahay, M. (2012). *L'école peut-elle ètre juste et efficace? de l'égalité des chances à l'égalité des acquis.* Bruxelles: de boeck.
- CSEFRS. (2019). *Réforme de l'enseignement supérieur : perspectives stratégiques · éléments de diagnostic ; fondements ; approche méthodologique.*
- d'Argembeau, A. (2020). Se projeter dans le futur en période de confinement. *Revue de neuropsychologie, 12*, 238-239. doi:https://doi.org/10.1684/nrp.2020.0550
- El Mrabet, H., & Ait Moussa, , A. (2022). A framework for predicting academic orientation using supervised machine learning. *J Ambient Intell Human Comput*. doi:doi.org/10.1007/s12652-022-03909-7
- Elias, N. (1991). *La société des individus.* Oxford, UK: Blackwell.

- Faurie, I. (2012). Sentiments d'efficacité personnelle et dynamique du projet professionnel. . *Psychologie Du Travail et Des Organisations,18(1)*, 37–60.
- HABERMAS, J. (2001). *La théorie de l'agir commucationnel* (Vol. 1). Paris: Fayard.
- Loisy, C., & Émilie, C. (2012). Concevoir et accompagner le développement du pouvoir d'agir des adolescent.e.s dans leur orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle [Online]*(46/1). doi: https://doi.org/10.4000/osp.5353
- Olry-Louis, I., & Soidet, I. (2020). Faire parler l'expérience étudiante en orientation pour soutenir la capabilité à s'orienter. *pratiques psychologiques*, 317-346.
- Vallerand, R., carbonneau, n., & paquet, y. (2016). *la théorie de l'autodétermination: aspects théoriques et appliqués.*

مقياس "روك"(ROCS) للمشروع الشخصي: الدافعية و دينامية التغيير

فاطمة محي الدين

مختبر الدراسات و الأبحاث بين ثقافية (EIRIC)

ملخص

هذا المقال هو تقديم لمقياس "روك" للمشروع الشخصي لصاحبه جاك داننسي (Dannancier(2004، الذي تم تقنينه ومغربته وتطبيقه على عينة بحثية في المجتمع المغربي.فهو تركيب معقد لمجموعة من المشاريع الصغيرة الآنية والممتدة في الزمن، وتغطي الكثير من المجالات الشخصية والمهنية والأسرية والتكوينية التعليمية وغيرها.

الكلمات المفاتيح : تقنين–مقياس– المشروع الشخصي – جاك داننسي.

Abstract

This article presents the ROCS evaluation scale, designed by Jacques Dannancier in 2004, to assess the emergence of personal projects. We have adapted this scale for a population of Moroccan adolescents, considering the necessary methodological and ethical approaches. ROCS introduces a series of small projects in the present that enable adolescents to envision their future in various dimensions, including personal, professional, family, and educational aspects.

Keywords: Evaluation scale, Personal project, Jacques Dannancier, Adaptation.

المشروع هو مجهود فكري في بناء أو إعادة بناء يقوم على استباق للمستقبل بشكل رشيد ومنطقي. و لقد شار فرانسوا دوبي منذ سبعينات القرن الماضي (Dubet,1973) على أهمية المشروع في حديثه عن إشكال التكيف الاجتماعي للشباب، حيث وضع أصبعه على موضوع في غاية الأهمية والذي لم يتم الالتفات اليه بالقدر الكافي في وقته، و الذي تم استثماره بشكل أعمق من قبل جون بيير بوتيني في كتاباته الأولى حول المشروع (Boutinet, 1999) التي أبانت على أن نمذجة القرارات لا تتفق مع ما يتخذه الأشخاص عمليا من قرارت في المواقف العملية. و قد تكون للسنوات الثمانينات و ما حملته من أزمات "فكرية"، هي المنطلق الفعلي للدراسات حول المشروع باعتبار أن يطرح مفهوم "القرار décision" و

ما يتضمنه من تحليل لمفهوم الماضي و المستقل في علاقتها باتخاذ القرار، أي سيرورة ذهاب وإياب من التصميم الى الإنجاز وهي عملية بناء تتم من خلال مواجهة الواقع من أجل زعزعته و تجاوزه.

إن ارتباط المشروع بالإستباق و التخطيط و التصميم و الإنجاز جعله ينتشر ليس كمفهوم أساسي فقط، ولكن كذلك كآلية للإشتغال في المجال السيكولوجي و التربوي. لقد ساهم كل من جون بيير بوتيني Boutinetو جوزيف نيتان Nuttinومونيك كروازيي Croizier، و جاك داننسيي Dannancier... و غيرهم، في الخروج بمفهوم المشروع من مجاله النظري البحت الى المجال التطبيقي. فنجد له استعمال واسع -خصوصا في التسعينات- في مجال المرافقة السيكولوجية للفائدة الفئات الهشة، بالإضافة الى انتشارها الواسع في مجال التربية من خلال ما يسمى ببداغوجية المشروع ومشروع المؤسسة.

مفهوم المشروع :

يعتبر المشروع هو ما ننوي القيامبه في مستقبل قريب، وعلى المستوى الإبستمولوجي يفيد المشروع معنى الاستباق في المستقبل. أما في اللغة الفرنسية فكلمة "Projet" تحيلنا إلى حقل دلالي متنوع، منها أنه صورة لوضعية أو حالة يفكر في تحقيقها، فهو رسم، فكرة، حساب، عزيمة، نظرة، تفكير، مخطط، برنامج، وحل مشكلة،"المشروع مسودة للمستقبل"، فهو ما ننوي القيام به. وعلى المستوى الاصطلاحي فالمشروع عبارة تتعدد دلالاتها تبعا للمرجعيات ولطبيعة المجال الذي تستخدم فيه.

يعرف "بالدي" المشروع بكونه كينونة فكرية(Boutinet,1999)، شكل من أشكال تمثلات الفرد لذاته أي ما يعرفه عن ذاته وما يعرفه عن العالم الخارجي (المدرسة، العمل)، فيكون المشروع هو تأويل أو قراءة لتمثل الفرد لذاته واستباق للمستقبل. أما "بوتيني"(Boutinet,1999) فقد اعتبر المشروع شكلا من أشكال الاستباق نحو المستقبل، وهي خاصية ينفرد بها البشر دون الحيوانات، فهو نتيجة للثقافة العصرية،ويركز على بداية النشاط الإبداعي أي التفكير فيه ولحظة الإنجاز. أما "نيتان"(Nuttin)و"بيانشي"(Bianchi)و"كايس"(Kaes) و"فري" (Frais) و"ريارد"(Riard)فقد اعتبروا المشروع فعلا معدا للمستقبل يقوم على شمولية دينامية، تعكس تفاعل الوجداني والعلائقي والمهني من جهة، والماضي والحاضر والمستقبل من جهة أخرى(Dachmi, 2004) .

ويعتبر فيليب شومبي "(Champy.P & Al,1994)أن المشروع هو سلوك توقعي، يفترض القدرة على تمثل الآتي، والقدرة على تخيل الزمن المستقبل؛ بواسطة بناء متوالية للأفعال والأحداث المحتملة والمنظمة مسبقا. واعتبر أن «كل شيء هو بمثابة مشروع. إلزامية المشروع هذه تندرج ضمن مجتمع عملي (Opératoire) حيث كل شيء يبرمج ويوجه وفق "زمن تقني"(Temps technicien)».

وحسب "محمد الدريج" فالمشروع «سلوك إنساني مستبق يفترض القدرة على استحضار الغائب (ما ليس حاضرا الآن)، وتخيل الزمن القادم (تصور المستقبل)، من خلال إنشاء سلسلة من الأعمال

والأحداث الممكنة والمنتظمة بشكل قبلي ومسبق. إنه سلوك إنساني يفترض أسلوبا في التفكير والعمل، يحيل على خطة تستند على منهجية تحدي المشاكل، انطلاقا من تحليل دقيق للواقع (الوضعية الراهنة)، واقتراح الحلول وضبط وسائل العمل وبرمجة النشاط، لبلوغ الأهداف المنشودة (تجاوز الذات والواقع) بأكبر قدر من الفعالية والعقلانية والتخطيط.

كما أن "عبد السلام الداشمي" وريـاد (Riard) في الدراسة التي ذكرتُها سالفا قد أشارا إلى أن المشروع اصطلاحا حسب (Boutinet) هو «النظر بعيدا إلى الأمام»، وفي اللغة العربية يدل على بداية الفعل وهو شيء يصاحب الرغبة، حيث لا يمكن أن يكون هناك مشروع دون بداية الشروع فيه، ودون فعل شيء ما»(Dachmi, 2004) .

انثربولوجية للمشروع :

بدأ الحديث عن المشروع كمفهوم في الأدبيات العلمية في التسعينات من القرن الماضي، حيث شكل كتاب جون بيير "بوتيني"(Boutinet,1990) "أنثربولوجية المشروع" البداية الفعلية للدراسات والأبحاث الأكاديمية حول المشروع.

وقد حدد بوتيني مفهوم المشروع بكونه مجموعة من السلوكيات الحاملة للمشروع، وهي سلوكيات ذات هدف،أي أنها تسعىإلى إيجاد معنى للعملية التي تريد استباقها، هذه العملية التي قد تكون نتيجة عمل فردي، أو جماعي محدود، أو نظام اجتماعي أكثر شمولية.

لما عرف مفهوم المشروع انتشارا واسعا، أصبح من الممكن الحديث عن مجتمعات ذات مشروع، ومجتمعات غير حاملة للمشروع، والتي انتشرت في الغرب خلال فترة معينة. ويعتبر "بوتيني" أنه مادمنا نفترض أن المشروع هو استباق إلى الأمام داخل الزمن، أي أنه يسمح بتمثل الزمن بشكل دوري (Cyclique)، فإنه يسمح كذلك بتمثلات للواقع، هذا الواقع هو ظواهر طبيعية تتكرر بشكل دوري، وتكون للسلوكيات الحاملة للمشروع قدرة على التحكم في الطوارئ، وهنا يؤكد "بوتيني" أن المشروع ليس هو تحقيق شيء ما، بل المهم هو تلك السيرورة ما بين المشروع المفكر فيه والمشروع الذي تم تحقيقه.

وإذا كانت البدايات الأولى للمشروع قد ارتبطت ووجدت إرهاصاتها الأولى بالمجتمعات اليونانية واللاتينية القديمة، إلا أن المفهوم الحالي للمشروع ظهر في 1480 وارتبط بالأساس بالمجال الهندسي(Boutinet, 1990)، وانتقل هذا المفهوم إلى المجال العسكري، حيث أصبح يحمل معنى الحركات الاستطلاعية الممهدة للهجمة العسكرية.

وفي عصر النهضة (1548-1642) وبفضل أعمال "جيوردانو برونو"(Giordono Bruno) و"كوبرنيك" (Copernic)و"جاليلي"(Galilée)الذين ساهموا بشكل واضح في تغيير التمثل الجيو–مركزي

للعالم، هذا المفهوم الجديد للعلم سمح فيما بعد لكل المكتشفين والمفكرين ("ديكارت" و"كريستوف كولومب") بتحرير المكان والمجال من الترسبات القديمة وبناء مجال اجتماعي وثقافي في صيغة حديثة.

هذه الثورة المفاهيمية ساهمت بشكل كبير في نقل العالم إلى عصر الأنوار، من خلال انتشار مفاهيم جديدة كالتغير الاجتماعي، ومسؤولية الإنسان عن مصيره، واكتشاف اللاشعور بفضل نظريات التحليل النفسي التي أصبح بفضلها المشروع يحمل معناه الفردي.

أما المشروع في مفهومه الاجتماعي فظهر في الفترة التي سبقت الثورة الفرنسية ("روسو"و"كانت")، حيث جاءت كتابات رواد هذه الفترة لتقلب أو تدفع بالتاريخ نحو قراءة جديدة ومختلفة يصبح الهدف هو بناء "مشروع مجتمعي"(Boutinet, 1990).

هذا البعد الجديد للمشروع طوره الفيلسوف الألماني "فيش"(Fiche) الذي وضع أسس فلسفة جديدة حول المشروع، اعتمادا على ما جاءت به أفكار "كانت"(Kant)حول رفضه للدغمائية ومسائلة العقل، فيصبح المشروع الذي يمارس أولا على مستواه الفردي بمثابة خلاصة لمجهود الإنسان لاستعادة حريته في التفكير والعمل، وكل ما من شأنه أن يدفع كل شخص في المجتمع إلى الدخول في جماعة من الأشخاص الأحرار. وهذا ما مهد إلى تأسيس النظرية الماركسية، إلا أن "فيش" ربط مفهومه للمشروع بالبعد الاجتماعي حيث ركز على ربط الفرد بمجتمعه.

وبالرغم من أن "فيش" قد انتقد بشدة من طرف "روسو" الذي اعتبر أن الإنسان بدأ يفقد حريته بسبب التقدم الذي جرده منها، وأن العقد الاجتماعي هو الوسيلة المثلى ليستعيد حريته ويتجاوز سلبيات التقدم. وقد كان لهذا النقاش الفلسفي حول المشروع الأثر الكبير في ظهور مجموعة من النظريات والأفكار عكست غنى الحياة الفكرية بألمانيا، من خلال كثرة الفلاسفة والكتابات التي انتشرت في هذه الفترة، هذا الغنى مكن من تطوير الأفكار حول المشروع، لتصبح الإرادة مفهوماآخر للمشروع. يقول "مارتن هاديجر"«أن مصير الإنسان هو الوعي بوجوده كوجود مرتبط بعلاقات، فعملية الفهم تعني الاستباق داخل مجال للإمكانيات. وبفضل المشروع يدخل الإنسان داخل مجموعة من الإمكانيات، هذه الإمكانيات التي لن تنتهي إلا بانتهاء المشروع والذي بدوره لا ينتهي كدينامية إلا بالشيخوخة أو الموت».

تطور مفهوم المشروع :

دخل المشروع كمفهوم في العصر الحديث بفضل الفلسفة الوجودية التي اعتبرت الواقع الإنساني موجودا أولا كمجال خاص، حسب تعبير"جون بول سارتر" (J.P.Sarte) الذي يطرح فكرة المشروع بشكل دائم، فالإنسان بالنسبة إليه هو مشروع فردي، وحيث ركزت الوجودية على حرية الشخص "ليكون ما هو"، فقد تطور بذلك مفهوم المشروع ليحمل معنى الاستباق وتوقع الحركة أو العمل. وبفضل التطور الذي عرفه العالم ارتبط المشروع بمعاني التخطيط والبرمجة والمستقبلية، وذلك من أجل التحكم في واقع

مستحيل التحكم فيه، كما أشار إلى ذلك "فرويد" من خلال اللاشعور الذي وضع حدا لفورة القوة العليا للإنسان(Boutinet, 1990). يركز "بوتيني"(Boutinet)و"لاكان"(Lacan)على فكرة المستحيل هذه، والتي تجعل قدرات الإنسان محدودة لا يمكن بلوغ ما يطمح إليه إلا باستعمال بعض العمليات السيكولوجية كالإعلاء.

وفي القرن العشرين حمل المشروع معنى أو دلالة عن كل ما هو إيجابي، ويعني كل نشاط منظم يحمل أهدافا واضحة ويعرف الوسائل المساعدة على بلوغها. وقد لخص "بوتيني" تطور مفهوم المشروع في الجدول التالي:

تطور مفهوم المشروع

الفترة التاريخية	التمظهرات	المبادئ السائدة
النهضة	المشروع الهندسي	الاستباق
عصر الأنوار	مشروع مجتمعي	التقدم
القرن التاسع عشر	مشروع ظاهراتي	الحدة Intentionalité
1930-1900	المشروع البرغماتي	التفسير
1960-1930	المشروع الوجودي	الاحساس باللاجدوى
1990-1950	المشروع السوسيو-تقني	التحديث
1970-1960	المشروع السوسيو-سياسي	التحرير
1980-1960	المشروع التنموي	التخطيط
1990-1970	المشروع النسقي	التعقيد
1990-1980	المشاريع المحلية	التفريد

ويفرق "بيمتران"(Boutinet, 1990) بين ثلاث مراحل لتطور المشروع:

- "الجيل الأول" للمشروع الذي يساعد على الحياة، على التقدم، وبدأ السؤال حول المشروع المجتمعي يظهر إلى الوجود.
- "الجيل الثاني" للمشروع ظهر في السنوات (1973-1975) والذي تميز بالنزعة الفردية أو الفردانية، حيث يعكس اليأس الذي يشعر به الفرد والذي يدفعه إلى البحث عن الوسائل لمقاومة المشروع المعيش السلبي.

- "الجيل الثالث" للمشروع، المشروع التوجيهي الذي انتشر في 1975 والذي يتنازعه تدخل الموجه وحرية التلميذ/الطالب.

ونظرا لما يقدمه المشروع الشخصي من دلالة مرتبطة بالزمن والمكان والحسم في الخبرات القديمة واستشراف المستقبل والإرادة، فقد اعتبرت الباحثة إمكانية "المشروع الشخصي" للحدث ليس فقط كهدف تسعى إليه برامج المؤسسات الإصلاحية، ولكن كذلك وسيلة للتأكد من نجاح عملية إعادة التربية. فبالنسبة لمؤسسات إعادة التربية بشكل عام، فإن قياس إعادة التربية تتحكم فيه بالأساس نسبة "حالات العود" كما هو الشأن بالنسبة للتجربة الكندية "بوسكوفيل"، والتي حددت نجاح تجربتها بانخفاض نسبة حالة العود التي لم تتجاوز 12%. أما التجربة الفرنسية فقد جعلت معيار نجاح إعادة التربية في مدى انتظام الحدث داخل المؤسسة واندماجه في البرامج المقترحة. وبالنسبة للتجربة المغربية في إعادة التربية فيتحكم فيها البعد القانوني، الذي يحدد مدة إقامة الحدث داخل المؤسسة.

وفي محاولة لتحليل هذه المعايير على اختلافها، نجد أن عملية إعادة التربية ترتبط بالمؤسسة كفضاء وكنظام محدد، غني بتفاعلاته وبنياته المختلفة، وترتبط كذلك بالحدث نفسه وبقدراته واستعداداته في التجاوب مع البرامج والأنشطة والإمكانيات والفرص التي يتيحها المحيط بصفة عامة، ومنه فإن قدرة بعض الأحداث على تجنب الوقوع بين يدي الشرطة، بعد مغادرة المؤسسة في حالة ارتكابهم لبعض المخالفات، يجعل حالة العود كمؤشر لإعادة التربية في مأزق كبير. وعلى هذا الأساس اعتبرت الباحثة نجاح الحدث في تبني أو تطوير أو بناء مشروعه الشخصي خلال إقامته بالمؤسسة، هو دليل أو مؤشر لنجاح عملية إعادة التربية، لذا ستركز الباحثة على المشروع الشخصي للحدث الذي يحمل معه ضمنيا جملة من المشاريع الصغيرة (كمشروع التعلم والتكوين، والمشروع المهني، والمشروع الأسري).

المشروع الشخصي :

لقد اكتسح مفهوم المشروع مجالات متعددة من الحياة الاجتماعية، هذا المفهوم الجديد الذي يتوخى من استعماله استشراف المستقبل المجهول، باعتباره أحدث ما أبدعته المجتمعات لتحويل جزء من مهامها إلى الأفراد ليتحملوا بدلا منها العديد من المسؤوليات. والمشروع الشخصي من الناحية السيكولوجية هو بناء سيكولوجي له نواظمه وإيقاعاته، وفي هذا الإطار يمكن التركيز على إدراك الشخص لميولاته واتجاهاته مع توظيفها في مخططاته وبرامجه المستقبلية. وهو بذلك بناء خاص يمثل بالنسبة لكل مراهق جوابا لتساؤلاته عن المستقبل، ويندرج في صلب إشكالية الهوية الفردية من جهة، ويتدخل في ديناميكية العلاقات الاجتماعية من جهة أخرى، لكونه نقطة التقاء بين ما هو فردي وما هو اجتماعي. من أجل ذلك فهو يعني كل الفاعلين المرتبطين والملتزمين مع المراهق.

وحسب علم النفس النمائي، فإن الطفل ككائن نمائي وجداني معرفي اجتماعي، تنطوي شخصيته على بعد مشاريعي، فهو ومنذ مرحلة الطفولة المبكرة يعبر من خلال أنشطته الترفيهية وألعابه، عن نزعة فردية مشاريعية فيها الكثير من المحاكاة، ولكن فيها الكثير من مواصفات التصور والتخيل والتوقع واتخاذ القرار والمبادرة الفردية، المعبرة جميعها عن وجود نزعة ومرجعية تصورية وتنظيمية وتدبيرية فردية.

إن أي مشروع كيفما كان لا بد له –من المنظور السيكولوجي– أن يتوفر على استحضار للغائب وتخيل للزمن القادم وتجاوز للذات وللواقع نحو الممكن والمستقبل، وأن يتضمن وعيا عميقا بالزمن، وجانبا عمليا براغماتيا. فالمشروع الشخصي هو رؤية يتبناها الفرد عن مصيره في المستقبل، تفترض القدرة على التصور والتخيل والتوقع والتخطيط والأجرأة، ولها علاقة بتحمل المسؤولية من خلال إضفاء طابع فردي وشخصي عليها، كما لها علاقة بالرغبة والدافعية والحافزية والدينامية الشخصية. «إن الدينامية الإنسانية تنشط وتوجه الوظيفة المعرفية في اتجاه بلورة السلوك، يعني أنه تحت تأثير الحاجيات يفكر الفرد ويصنع مخططات ومشاريع على المستوى المعرفي، قبل أن يمر إلى تنفيذها على المستوى الواقعي». (Nuttin, 1977).

ولما كان للمشروع الشخصي كل هذه الوظائف في تنمية وتوجيه قدرات الفرد وتقويم سلوكه وتعزيز ثقته بنفسه وإمكانية اندماجه في حياة الجماعة، وذلك لما يعبر عنه المشروع –إذا ظهر تلقائيا لدى الفرد– من ارتفاع مستوى التماسك والتوازن الداخلي وقوة "الأنا"، وما يعكسه من قوة الإرادة والطموح والاستقلاليته، فقد تبين للباحثة أن كل العناصر التي ترتبط بالمشروع أو تكون ناتجة عنه، هي بمثابة مكونات تندرج بشكل أو بآخر في مجال إعادة التربية للحدث الجانح، ما دام أن سيرورة إعادة التربية ترمي إلى تقوية "الأنا" والإرادة وتعزيز الاستقلالية، وبالتالي تقويم السلوك وتأهيل الحدث للإندامج بمختلف أشكاله وصوره.

إذن فلتقييم عملية إعادة التربية يمكن الاستناد إلى نمو المشروع الشخصي كمعيار فعال في إبراز مدى تمكن الحدث من معالجة صعوباته وانفتاحه الإيجابي على الآخرين، وهذا يدفع الباحثة إلى التساؤل حول ما إذا كانت البرامج المعتمدة داخل المؤسسات الإصلاحية تسمح بفرص نمو المشاريع والشخصية لدى الأحداث وبالتالي إعادة تربيتهم؟ إذا كان الأمر ليس كذلك، فهل تستطيع ورشات التعبير الفني داخل المؤسسات احتضان الأحداث ومنحهم إحساسا بالأمان و"وعدا بالحرية"(Wacjman, 2002) من خلال ما تسمح به من إمكانيات لتنمية مهاراتهم وقدراتهم الإبداعية وبلورة مشاريعهم الشخصية، في أفق بناء الجسر اللازم لبناء سيرورة إعادة التربية. فربما كان المشروع الشخصي كبناء فكري يتَراكم عن طريق أنشطة التعبير الفني، يسمح للحدث بـ"التفرد" بالشكل الكافي الذي يخلق علاقات مع الآخرين ومع المجتمع، وهو ما سنتعرف عليه من خلال المحور الموالي.

مقياس "روك"(ROCS) للمشروع الشخصي :

تقديم المقياس :

لم يبدأ الاهتمام بالمشروع الشخصي كمفهوم مع بداية القرن العشرين(1988-1989)، حيث يطرح فكرة معرفة المراهق من حيث نشاطاته وقدراته الحالية وبناء على معلومات واسعة حول ماضيه ثم مرافقته في صياغة مشروع ينظر للحدث من خلال وظائفه المستقبليةDans le devenir.

ويعكس المشروع الشخصي مجموع التفاعلات بين ما هو شخصي وما هو اجتماعي، وما هو فكري وعاطفي للحدث، من أجل بناء صيغة لعلاقة المراهق بنفسه وبمحيطه تنسجم فيه الأزمنة الثلاثة ماض وحاضر ومستقبل (Fraise 1887).

وقد عرف المشروع الشخصي كمقاربة تربوية علاجية مجموعة من الصعوبات:

- صعوبة مرتبطة بمؤسسات الإيواء كنظام، حيث تعاني من ثقل تاريخ التأسيس، حيث أنشأت في أغلبها لحراسة ومراقبة المهمشين وإبعادهم عن المجتمع. هذا التاريخ الذي لا زالت آثاره وترسباته حاضرة في الأذهان، مؤثرة في القرارات المتعلقة بها.
- صعوبة وظيفية تتجلى في تضارب مؤسسات الإيواء بين البعد التربوي والبعد العلاجي في التسيير، مما يجعل ظهور مقاربة تربوية أو علاجية متكاملة ومنسجمة أمر يصعب تطبيقه.

وقد جاء المشروع الشخصي إذن لإيجاد معادلة تربوية علاجية تسعى إلى مصاحبة المراهق، ودفعه الى الإستقلال، والإعتماد على نفسه في إيجاد الحلول للمشاكل الفورية، والتخطيط للحلول المستقبلية. ويرجع الفضل في تطور مفهوم المشروع الشخصي وانتشاره بالمؤسسات التربوية والعلاجية، لكونه يحترم المعتقدات والمواقف والآراء التي يعكسها المتخيل الجماعي للحدث. بالإضافة إلى استفادته من ظرفية تاريخية خاصة جدا، تعرف اهتماما متزايدا بالطفل كموضوع؛ وبتقدم الدراسات العلمية من اختبارات نفسية وقياسات؛ وظهور تخصصات جديدة في التربية الخاصة بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

تقنين المقياس :

لقد قامت الباحثة بتقنين مقياس "روك" نظرا لعدم وجود مقاييس مماثلة له في البيئة العربية والمغربية لقياس المشروع الشخصي لدى الأحداث، خصوصا وأن الباحثة تعتبر المشروع الشخصي هو الذي سيسمح بتقويم برامج إعادة التربية داخل المؤسسات الإصلاحية، ومعرفة مدى نجاح هذه البرامج أو فشلها في إعادة تربية وتأهيل الأحداث الجانحين.

لقد تم عرض المقياس في صورته الأولية المترجمة إلى العربية على مجموعة من الخبراء والمحكمين في مجال التربية وعلم النفس، ثلاثة من الأساتذة الباحثين في علم النفس، وثلاثة من المربين داخل المؤسسات الإصلاحية، وذلك بهدف تعديل العبارات الغامضة أو التي تحمل أكثر من معنى، والاطمئنان إلى عدم وجود تداخل في أبعاد المقياس، وانتماء كل عبارة للبعد الخاص بها، وكذا استبعاد العبارات المتشابهة، واقتراح أبعاد جديدة إن أمكن ذلك، وبالنظر إلى ردود فعل المحكمين وملاحظاتهم تمت مراجعة بعض الأبعاد والمقاييس الفرعية وتعديلها.

الهدف من المقياس:

يهدف مقياس المشروع الشخصي إلى قياس قدرة المراهق المحال على مؤسسات إعادة التربية، على بناء تصور مستقبلي لحياته، هذا التصور الذي ينعكس من خلال مجموعة من المواقف التي تمثل مهاراته الاجتماعية ومعيشه اليومي إلى جانب حياته المدرسية والمهنية وأخيرا كفاياته في المحيط.

أبعاد المقياس:

أعد المقياس الأصلي للمشروع الشخصي جاك دانسي (Danancier, 2004) والذي يعتبر حصيلة جهده وخبرته في مجال المؤسسات الإجتماعية بفرنسا كمتدخل نفسي اجتماعي.

وتسميته الأصلية هي "مقياس روك" (Rocs)، ويتكون من خمسة (5) أبعاد وتتضمن مواقف تعكس المجالات التالية:

- ✓ الحياة الاجتماعية.
- ✓ الحياة العاطفية.
- ✓ الحياة اليومية.
- ✓ الحياة المدرسية والمهنية.
- ✓ الكفايات داخل المجال.

يشتمل كل واحد منها على خمسة مقاييس فرعية، أي ما مجموعه (24) مقياسا فرعيا، تتم الإجابة عنها على سلم مدرج هرمي يشبه مقياس الحرارة بحيث يتم اختيار إجابة واحدة من (5) إجابات، ويوضح الجدول (18) فكرة عامة للأبعاد والمقاييس الفرعية المكونة للمقياس.

وقد حافظت الباحثة على المقياس في صورته الأولية من حيث عدد الأبعاد الرئيسية وكذا الفرعية.

الجدول المرجعي العام لمقياس "روك"[1]

أبعاد المقاييس الفرعية	الحياة الاجتماعية	الحياة العاطفية	الحياة اليومية	الحياة المدرسية والمهنية	الكفايات داخل المجال
ق.س.1	العلاقة بالقاعدة الاجتماعية	العلاقة بالحياة الأسرية	تنظيم وتنبؤ	القدرة على تنظيم تعلمه	تمثل المخاطر
ق.س.2	العلاقة بالمربي	إثبات الذات	رد فعل حول الطوارئ	فضول معرفي	توسيع المجال
ق.س.3	العلاقة بالأقران	تعدد العلاقات العاطفية	العلاقة بالجسد والصحة	رد الفعل ضد الصعوبات المدرسية والمهنية	التحرك داخل المجال
ق.س.4	تمثل الفوارق الاجتماعية	التعبير عن المشاعر	تدبير أوقات الفراغ	تقويم الإمكانيات والقدرات	التواصل داخل المجال
ق.س.5	الاهتمام بالحياة الاجتماعية	الحياة الجنسية	تدبير المال	الدافعية	المعرفة واختيار المجال

التعديلات :

جدول بيان التعديلات التي عرفتها بعض أبعاد مقياس "روك"

المقياس/الدرجة	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
1/1	العلاقات الاجتماعية	العلاقة بالقواعد الاجتماعية
4/1	الوعي بالفوارق الاجتماعية	تمثل الفوارق الاجتماعية
2/2	تحقيق الذات	توكيد الذات
4/2	التعبير عن العواطف	التعبير عن المشاعر
5/2	الحياة الجنسية	النشاط الجنسي
4/4	تقويم الإمكانيات والقدرات	الوعي بحدود إمكانياته

تصحيح المقياس:

في بطاقة الإجابة كما في الملحق رقم (2) تحاط بدائرة الدرجة التي وضعها الفاحص عند تقديره لدرجة توفر السمة أو المهارة لدى المفحوص عند كل مقياس فرعي.

[1]Danancier.J,(2004), le projet individualisé dans l'accompagnement éducatif, Contexte, méthodes, outils,Paris, Dunod.

وبالإضافة إلى الدرجات الفرعية على كل مقياس فرعي يمكن للفاحص (المطبق) أن يحصل على درجة كلية لكل بعد من هذه الأبعاد الخمسة للمقياس، وذلك بتجميع الدرجات الخام للمقاييس الفرعية المندرجة تحت كل بعد.

صدق وثبات المقياس:

*** ثبات المقياس :**

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقة الإعادة (Retest–test) حيث مضى بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني حوالي أسبوعين (15 يوما)، وقد بلغ معامل الارتباط بين هذين التطبيقين: (r = 0.84).

*** صدق المقياس:**

– صدق التكوين الفرضي:

يقصد بالتكوين الفرضي مدى قياس الاختبار لتكوين فرضي أو سمة معينة ومن أساليب قياس صدق التكوين الفرضي طريقة معاملات الإرتباط مع محكات خارجية وطريقة صدق المفردات.

– طريقة صدق المفردات:

من بين الطرق المستعملة لحساب صدق المفردات نذكر طريقة معاملات الارتباط، حيث تحسب بين درجات الاختبارات الفرعية وبين الدرجة الكلية في الاختبار.

وهنا قامت الباحثة، من جهة أولى، بحساب درجة ارتباط الدرجات الفرعية لكل مقياس فرعي مع الدرجة الكلية لكل بعد، ثم الدرجة الكلية لكل بعد مع الدرجة الكلية أو العامة للمقياس وكانت معاملات الارتباط على الشكل التالي:

جدول معاملات الارتباط بن الدرجة الكلية لكل بعد والدرجات الفرعية لكل مقياس فرعي

الدرجات الكلية	ق س 1	ق س 2	ق س 3	ق س 4	ق س 5
الدرجة الكلية على البعد (1)	r = 0,69	r = 0,70	r = 0,66	r = 0,70	r = 0,75
الدرجة الكلية على البعد (2)	r = 0,67	r = 0,64	r = 0,67	r = 0,71	r = 0,74

الدرجة الكلية على البعد (3)	r = 0,69	r = 0,66	r = 0,66	r = 0,69	r = 0,72
الدرجة الكلية على البعد (4)	r = 0,62	r = 0,63	r = 0,67	r = 0,67	r = 0,69
الدرجة الكلية على البعد (5)	r = 0,73	r = 0,75	r = 0,75	r = 0,73	r = 0,73

الجدول :معاملات الإرتباط بين الأبعاد ومقاييسها الفرعية

	الدرجة الكلية للمقياس	البعد (1)	البعد (2)	البعد (3)	البعد (4)	البعد (5)
الدرجة الكلية للمقياس	-	r = 0,70	r = 0,69	r = 0,68	r = 0,66	r = 0,74
البعد (1)	-	-	r = 0,69	r = 0,69	r = 0,68	r = 0,72
البعد (2)	-	-	-	r = 0,68	r = 0,67	r = 0,71
البعد (3)	-	-	-	-	r = 0,67	r = 0,71
البعد (4)	-	-	-	-	-	r = 0,70
البعد (5)	-	-	-	-	-	-

إعادة التربية ونمو المشروع الشخصي:

مقياس "روك" (ROCS)للمشروع الشخصي
جاك داننسي (Jacque Danancier)[2]

يتكون المقياس من خمسة أبعاد موزعة على خمسة مقاييس تتفرع إلى خمس درجات كالتالي:

البعد الأول :الحياة الاجتماعية

مقياس س 1 : العلاقة بالنظم الاجتماعية

الدرجة 5 : المعرفة بالقانون؛ بالممكن والممنوع؛ احترام الأشخاص والمحيط والتربية؛احترام قانون السير ؛ احترام الممتلكات العامة...الخ.

الدرجة4 : القدرة على التكيف مع القوانين المنظمة لمحيطه الجديد؛ يخطئ المراهق أحيانا رغم وعيه بالقانون.

الدرجة3:القدرة على التكيف والعيش بشكل طبيعي داخل فضاءات مختلفة (منزل، مؤسسة...)؛ يفهم القانون ويربطه بالنظام الاجتماعي؛ يعي أهميه النظام الإجتماعي خارج المركز.

الدرجة2 : القدرة على مناقشة محتوى النظام أو القانون؛ يقترح أشياء لها علاقة بالقانون داخل المركز؛ يستحضر قواعد النظام الإجتماعي داخل المركز.

الدرجة1: يفهم القانون؛ يقرأه مكتوبا في النظام الداخلي للمركز لكنه يحتاج دوما للمربي ليذكره به ويراقب مدى احترامه له.

مقياس س 2 : العلاقة بالمربي

الدرجة 5: القدرة على ربط علاقة متوازنة مع المربي؛ يطلب منه المساعدة والمشورة.

الدرجة4 : يحترم مسؤولية المربي؛ يعترف بصلاحيته لتحديد ما يجب القيام به.

الدرجة3: القدرة على التحاور: يستطيع أن يناقش المربي في الأفكار التي تراوده؛ يقبل بمبدأ تقديم تفسير وتبريرات لما يقوم به.

[2] DANANCIER.J, le projet individualisé au milieu éducatif, Dunod, 2004.

الدرجة 2 : وجود مواجهات مع المربي حول موقف معين؛ يبدي اهتماما كبيرا بالحياة الشخصية للمربي؛ يفهم سلطة كل فرد من أفراد جماعة المربين مما يعكس تمثله لمفهوم المؤسسة.

الدرجة 1 : قبول سلطة مربي واحد؛ يكثر من استعمال "أنا أريد" مع إمكانية وجود صراع في حالة عدم الاستجابة لرغباته.

مقياس س 3 : العلاقة بالأقران

الدرجة 5: القدرة على تعدد العلاقات واستمراريتها؛ يستطيع الحسم والرفض في مواقف معينة.

الدرجة 4 : يفهم الأشياء السلبية في العلاقات إلا أنه لا يستطيع مواجهتها ويحتاج إلى مساعدة المربي.

الدرجة3: الاهتمام بتاريخ النزلاء القدامى وتطور مسارهم بالمؤسسة؛ يعي ما يعيشه من تغير مرتبط بإقامته بالمؤسسة؛اكتسب قدرات أكبر على الإنصات بالمقارنة مع باقي النزلاء.

الدرجة2:الوعي بالفرق بين إقامته السابقة والإقامة الحالية؛ يتقبل نسبيا الآراء المخالفة.

الدرجة1 : القدرة على التعايش مع باقي الأقران في نفس الفضاء والمشاركة في بعض المهام اليومية.

مقياس س 4 : تمثل الفروق الاجتماعية

الدرجة5 : القدرة على تجاوز المخاوف والقلق؛ يضبط نفسه في علاقته بالآخرين.

الدرجة4: صعوبة مواجهة الآخرين وجها لوجه وطلب المساعدة؛ الوعي بالفروق الاجتماعية لكنه لا يستطيع تجاوزها؛ يصعب عليه الحديث في موقف جماعي.

الدرجة 3 : القدرة على المواجهة مع الأشخاص خارج المؤسسة؛ تراجع نسبي عن عادته في السب والشتم.

الدرجة2 : الوعي بالفرق بين العلاقة مع الأقران والعلاقة مع المربين ويفرق في التواصل معهم.

الدرجة1 : ربط الفروق الاجتماعية بالمظهر الخارجي والمواقف؛ يتمركز حول ذاته. يفرق بين الأقران والمربين إلا أنه سرعان ما يعود للسب والشتم في المواقف الصراعية ويتساوى عنده المربي بالقرين.

مقياس 5 : الاهتمام بالحياة الجماعية

الدرجة5 : الاهتمام بالحياة داخل المؤسسة؛ الاهتمام بالمجال الجمعوي والمشاركة به.

الدرجة4 : الاهتمام بما يجري بالوطن؛ الاستعانة بالجرائد.

الدرجة3: البحث عن الانتماء؛ يشارك في النقاش داخل الجماعة؛ يساعد في تجهيز وتنشيط المخيمات؛ بداية الإحساس بالأهمية الاجتماعية من خلال تقديم الخدمات.

الدرجة2 : الاهتمام بحياة المربي؛ الحديث عن العمل والأسرة.

الدرجة1 : اهتمام وتواصل محدود مع أشخاص تعرف عليهم حديثا.

البعد الثاني: الحياة العاطفية

مقياس 1 : العلاقة بالحياة الأسرية

الدرجة5 والدرجة 4 : حسم النزيل في خياراته بين الرجوع إلى أسرته؛ أو وضع مسافة جغرافية بينه وبينهم.

الدرجة3 : الوعي بالإشكالية الأسرية؛ هناك مشاكل لا تعني إلا الوالدين.

الدرجة2: بداية الابتعاد عن الأسرة؛ خيار مبدأ تباعد الزيارات مع الأسرة.

الدرجة1 : ارتباط قوي بالأسرة؛ تعدد الاتصالات الهاتفية بالأسرة، وتكرار الزيارات، والعودة متأخرة أو مكتئبة من الزيارات.

مقياس س 2 : توكيد الذات

الدرجة 5 : توكيد الذات من خلال تمثله لحدوده ولقيمه مع طلب المشورة من الراشدين.

الدرجة 4 : اختيار توجهات مهنية مثلا؛ يختار علاقاته؛ يؤكد صورته عن ذاته؛ ظهور النموذج والمثل الأعلى.

الدرجة3 : اختيار علاقاته من داخل أوخارج مجموعته ؛ يبدأ بالتعبير عن خياراته (أريد كذا..) ويطلب المساعدة من المربي.

الدرجة2:توكيد الذات يرتبط لديه بالإحساس بالانتماء إلى قيم المجموعة التي ينتمي إليها؛ خياراته في العلاقات مرتبطة بالظروف التي يعيش فيها.

الدرجة1 : عدم القدرة على التواصل إلا إذا طلب منه ذلك؛ لا يعبر عن أي طلب قد يعكس رغباته الشخصية؛ المربي هو الذي يحدد علاقته بالآخرين.

مقياس س 3 : التعبير عن المشاعر

الدرجة 5 : يعبر عن مشاعره بشكل يتناسب مع الأوضاع.

الدرجة 4 : يستطيع التعبير لفظيا عن المشاعر.

الدرجة3 : يستطيع وحده التحكم في المشاعر؛ يضبط انفعالاته التي لا تناسب محيطه.

الدرجة2 : يستطيع التحكم وضبط مشاعره بطلب من المربي؛ يبحث عن التواصل مع الراشدين من أجل التغلب على مشاعره.

الدرجة1 : لا يستطيع التحكم في مشاعره ويحتاج لأشخاص خارجيين لمساعدته على ضبطها.

مقياس س 4 : الحياة الجنسية

الدرجة5 : يحلم ويتمنى أن يعيش علاقة؛ ينظم حياته وكأنها حياة شخص لديه علاقة؛ يقدس العلاقة.

الدرجة4: الاتجاه نحو علاقات مستقرة.

الدرجة3: الاتجاه نحو العلاقات العابرة والمتعددة.

الدرجة 2 : التعرف على الجنس الآخر.

الدرجة1: الاتجاه نحو وضع أسئلة مرتبطة بالتحولات الجسدية؛ رفض للجنس الآخر.

مقياس س5 : اختلاف العلاقات العاطفية

الدرجة5 : علاقات الصداقة لديه مستقرة؛ قد تتبعها علاقات عاطفية.

الدرجة4 : ظهور مفهوم الصداقة؛ البحث عن ربط علاقات بالمراسلة واللقاءات الخفيفة.

الدرجة3: يستطيع ربط علاقات داخل مجموعات مختلفة.

الدرجة2: الاتجاه نحو خلق تواطؤ وتضامن داخل بعض العلاقات ولكن ليس بشكل مستمر.

الدرجة 1: تتحدد علاقته بالأقران حسب ظروف الحياة، (جميعا ولكن كل واحد لوحده).

البعد الثالث : الحياة اليومية

مقياس س 1 : التنظيم والتنبؤ

الدرجة 5: طلب المساعدة بالنسبة للمهام الإدارية؛ إلا أنه يتعلم تنظيم الأشياء.

الدرجة4 : لديه تصور في تنظيم حياته داخل فترة محددة (الشهر)؛ يستطيع بمساعدة المربي أن يقوم بجميع شؤونه الإدارية؛ يضع أسئلة عن حقيقة الإجراءات الإدارية.

الدرجة3: تنظيم الحياة بشكل فردي داخل فترة محددة (أسبوع)؛ إلا أنه يحتاج إلى تذكير المربي بالنسبة للأشياء المهمة. لا يستطيع فهم المشاكل إلا بعد أن يصطدم بها؛ يتفهم جزئيا الإجراءات الإدارية.

الدرجة2: ضبط المواعيد داخل فترة محددة (الأسبوع) ويحتاج للمربي لتذكيره بالأشياء المهمة؛ يصاحبه المربي في القيام ببعض الأشياء.

الدرجة1: يعرف برنامجه اليومي ويستطيع تهيئ حاجياته.

مقياس س 2 : رد فعل اتجاه الطوارئ

الدرجة 5 :القدرة على حل مشاكله الطارئة بشكل فردي؛ يعطي تقريرا عنها.

الدرجة4: القدرة على حل مشاكله الطارئة بعد مشورة المربي؛ يستشير المربي ويسأله عن الأشياء التي تثيره.

الدرجة 3 :يستطيع فهم واستيعاب نسبية الأشياء.

الدرجة 2 :يتصل بالمركز هاتفيا.

الدرجة 1 :الميل إلى الهروب من المركز والهروب النفسي(الاكتئاب).

مقياس س 3 : العلاقة بالجسد وبالصحة

الدرجة5 : الاهتمام بنظافة جسمه وملابسه؛يحتاج إلى المساعدة بالنسبة للمجال الصحي (تلقيح مثلا).

الدرجة 4 :القدرة على متابعة العلاج بشكل فردي؛ يتدبر أمر ملابسه؛ يعرف تماما المشاكل الكبرى المرتبطة بالصحة.

الدرجة 3 :اختيار ملابسه حسب مستجدات الحياة اليومية (زيارة، جو...)؛ يختار ملابسه حسب حدود ميزانيته.

الدرجة 2 :الاهتمام بنظافة الجسم بعد إلحاح من المربي؛ يغير ملابسه بتلقائية وينتظم بمواعيده الطبية بعد أن يؤكدها المربي.

الدرجة 1 :تغيير الملابس والاستحمام لا يتم إلا بعد إلحاح من المربي؛ يطلب المساعدة من المربي في حالات الاستعجال الصحية.

مقياس س 4 : تدبير وقت الفراغ

الدرجة 5 :تنظيم العطلة وأوقات الفراغ؛ ينظم الميزانية المرتبطة بالنشاط؛ يشارك في النشاط الجماعي.

الدرجة 4 :المشاركة في بعض الأنشطة مع شخص أو شخصين من المعارف؛ يمكن أن يبقى وحده.

الدرجة 3 :الميل إلى الحياة الجماعية؛ يعرف كل الأماكن التي يمكن أن تكون للتسلية وتمضية الوقت؛ يستطيع أن يتسلى شريطة أن يكون في رفقة أحد.

الدرجة 2 :القدرة على اختيار بعض أنشطة التسلية ويستمر فيها إلى النهاية شريطة أن يكون معه مرافق.

الدرجة 1 :كل الأنشطة مقترحة ومفروضة من طرف المربي.

مقياس س 5 : تدبير المال

الدرجة 5 :القدرة على تدبير ماله دون تدخل المربي.

الدرجة 4 :القدرة على تدبير جزء من المال داخل زمن معين ومن أجل هدف محدد.

الدرجة 3 :القدرة على تدبير أموره المالية داخل مدة ثلاثة أسابيع وذلك من أجل القيام ببعض المشتريات.

الدرجة 2 :القدرة على القيام ببعض المشتريات مع المربي ويسير ميزانية محدودة.

الدرجة 1 :القدرة على تدبير أموره المالية في حدود شهر ويعتمد على نفسه في تسييرها.

البعد الرابع : الحياة المدرسية والمهنية

مقياس س 1 : القدرة على تنظيم تعلمه

الدرجة 5 :القدرة على تنظيم حياته؛ ينظم برامج جديدة للتعلم ويطلب من الأشخاص مساعدته في ذلك.

الدرجة 4 :الوعي بضرورة التعلم.

الدرجة 3 :الوعي بضرورة التنظيم؛ يستطيع أن ينتظم داخل مجالات معينة دون أخرى.

الدرجة 2 :قليل التنظيم؛ يجتهد لتحسين وضعه ويطلب المشورة والمساعدة.

الدرجة 1 :قليل التنظيم؛ وليست لديه رغبة في التغيير.

مقياس س 2 : فضول معرفي

الدرجة 5 :البحث التطوعي عن فرص جديدة للتعلم.

الدرجة 4 :القدرة على وضع اختيارات ومقترحات؛ يستطيع متابعة الأنشطة المقترحة.الاتجاه نحو التعلم.

الدرجة 3 :اختيار بعض الأنشطة المدرسية؛ يبدي الاهتمام بمجالات دون أخرى.

الدرجة 2 : يسعى إلى تكرار بعض الأنشطة من أجل معرفة إن كانت ترضيه أم لا.

الدرجة 1 :الاهتمام بشكل سطحي بالأنشطة الثقافية المقترحة من الراشدين.

مقياس س 3 : رد فعل اتجاه صعوبات التعلم

الدرجة 5 : الانتظام في نشاطه اليومي بشكل فردي؛ يستطيع الاندماج مع المجموعة ولا يخشى المواجهة وأخذ الكلمة.

الدرجة4 : الاهتمام بالمجال الدراسي والمهني؛ الاهتمام بالأهداف؛ يقبل مساعدة المربي.

الدرجة 3 :ظهور مفهوم الجهد أو المجهود حتى ولو كان ذلك متقطعا.

الدرجة 2 :الحضور بشكل طوعي إلى القسم؛ يبدأ بتقبل القسم أو مكان العمل.

الدرجة 1 :الميل إلى الهروب؛ حالات الكف؛ الفوضى؛التمرد.

مقياس س 4 : تقويم قدراته وإمكانياته

الدرجة 5 :وضوح آفاقه المستقبلية؛ يعي أنه يعمل لنفسه فقط.

الدرجة 4 :الدافعية وتنظيم مشاريع منسجمة؛الرغبة في النجاح.

الدرجة 3 :الاجتهاد بالعمل وقبول الفشل؛ يجتهد لإرضاء الراشدين؛ يصعب عليه مواجهة نظرة الآخرين له.

الدرجة 2 :يعي مشاكله ويربط فشله بنظرته الدونية إلى ذاته وإلى الغير.

الدرجة 1 :التنكر لفشله وعدم وعيه بإمكانياته.

مقياس س 5 : الدافعية

الدرجة 5 :الاجتهاد والمثابرة والرغبة في الاستمرار وفي تكييف المكتسبات مع الواقع.

الدرجة 4 :الوعي بسلبيات وإيجابيات مهنية معينة.

الدرجة 3 :الوعي بالإيجابيات المهنية دون سلبياتها ويبدأ بالإنصات إلى الراشدين.

الدرجة 2 :حالات انفعالية مرتبطة بالضغط الذي تفرضه الأسرة؛ إثارة نقاش مع الراشدين دون الإنصات إليهم.

الدرجة 1 :دافعية محدودة مرتبطة بالمحيط : أسرة، أصدقاء.

البعد الخامس: الكفايات في المحيط

مقياس س 1 : تمثل الخطر

الدرجة 5 : تمثل لنتائج أفعاله على الغير؛ تمثل الخطر المعنوي داخل العلاقة.

الدرجة 4 :تمثله لنتائج الفعل على ذاته أو على الغير.

الدرجة 3 :تمثله للخطرلدى الغير؛ شديد الانتقاد للغير.

الدرجة 2 :تمثله للخطر داخل الوضعيات العادية؛ ولكنه يغامر مع الأشياء الخطيرة.

الدرجة 1 :مفهوم الخطورة لا يمكن تمثله أو الحديث عنه؛ يحميه المربي.

مقياس س 2 : توسيع المجال

الدرجة 5 :الرغبة في تحديد مرجعياته وتحديد خياراته والرغبة في البحث عن الجديد.

الدرجة 4 :يستطيع الذهاب إلى أماكن غير معروفة بمساعدة المربي.

الدرجة 3 :يكتشف أماكن جديدة بعيدة عن المركز يستطيع الذهاب إليها وحده.

الدرجة 2 :اكتشاف المحيط مرتبط بما يقترحه المربي من خرجات.

الدرجة 1 :يرتبط المحيط بفضاءات المركز؛ يميل إلى الانطواء.

مقياس س 3 : التحرك داخل المجال

الدرجة 5 :تنظيم المسار والمدة والإمكانيات والشروط والظروف وفقا لقدراته الذاتية.

الدرجة 4 : الحاجة إلى المساندة؛ يبحث عن مسارات جديدة؛ يتنقل بوسائل جديدة.

الدرجة 3 :يتحرك داخل مسارات معروفة تم تحديدها من طرف المربي؛ يحتاج إلى المساعدة.

الدرجة 2 :كل التنقلات محددة ومقترحة من طرف المركز؛ لا يهتم بالمدة ولا بظروف وشروط التنقل.

الدرجة 1 :تنقلات محدودة داخل المسارات المرتبطة بالمركز.

مقياس س 4 : تواصل مع المحيط

الدرجة 5 :تلقائية التواصل مع أي شخص؛ القدرة على وضع الأسئلة والإجابة عنها؛ القدرة على إعطاء تقرير.

الدرجة 4 :التواصل مع أي شخص بشكل تلقائي بعد تهيئ ذلك مع المربي.

الدرجة 3 :التواصل مع مجموعات خارجية مصحوبا ببعض الأقران أو المربي.

الدرجة 2 :وضع الأسئلة على أشخاص معروفين دون الابتعاد كثيرا عن الجماعة.

الدرجة 1 :لا يتواصل مع المحيط الخارجي؛ يتواصل بعد إلحاح من المربي أو الجماعة.

مقياس س 5 : المعرفة، اختيار المحيط

الدرجة 5 :المحيط بالنسبة له غير محدد جغرافيا.

الدرجة 4 :الاندماج داخل محيط محدد مع أشخاص محددين؛ طلب المشورة.

الدرجة 3 :اهتمام بما يجري في المحيط الضيق بمساعدة المربي.

الدرجة 2 :يختار محيطا معينا دون اهتمام حقيقي.

الدرجة 1 : يختار الأشخاص لا المحيط؛ المحيط يتحدد بالأشخاص الموجودين فيه.

بيبليوغرافيا

- Boutinet. JP, (1990), anthropologie du projet, PUF.
- Croizier.M, (1993), motivation, projet personnel , apprentissages, Paris, ESF.
- Dachmi.A, et Riard.EH, (2004), Adolescence et projet de vie chez les jeunes marocains, approche de psychologie clinique, publication de la FLSH, université Med V Rabat.
- Danancier.J,(2004), le projet individualisé dans l'accompagnement éducatif, Contexte, méthodes, outils,Paris, Dunod.
- Dubet. F, (1973), Pour une définition des modes d'adaptation sociale des jeunes à travers la notion de projet, Revue Française de Sociologie, vol. 14, n°14-2, p.221-241.
- Nuttin.J ,(1996),théorie de la motivation humaine, du besoin au projet d'action, Paris, PUF.

تَقْنِين ومَغْرَبَة مقياس بوركس لتقدير سلوك الأطفال والمراهقين في سن التمدرس

د. مصطفى مرزوكي
أستاذ باحث في التربية وعلم النفس
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة ابن طفيل. القنيطرة

ملخص:

في هذه الدراسة قمنا بتقنين ومغربة مقياس بوركس من خلال آليتين هما: دراسة صدقه الظاهري، وثباته. فمن أجل استخراج صدق المقياس تم عرضه بصورته الأولية المكونة من (110) على مجموعة من الأساتذة ذوي الاختصاص لإبداء آرائهم في كل فقرة ومدى صلاحيتها في تمثيل الاضطرابات السلوكية، ومدى انتماء الفقرة للبعد المناسب لها، مع ذكر التعديل المقترح مع اعتبار نسبة اتفاق 80 % لقبول بنود الاختبار. كما قمنا بحساب ثبات المقياسباستخدام معامل ألفا كرونباخ فكانت قيمته (a=0,93)وهي قيمة جد دالة إحصائيا. بالإضافة إلى ذلك؛ قام الباحث بتجزئة بنود المقياس إلى نصفين، وحساب معامل الارتباطبين الجزئين فكانت قيمة سبيرمان –(Sperman Brown) تساوي (0,92)،وسيصبح بالتالي مقياس الدراسة الأساسية بعد دراسة كل من الصدق والثبات مكونا من (54)فقرة تكشف عن (11) اضطرابا سلوكيا.

الكلمات المفتاح:

الاضطرابات السلوكية؛ مقياس بوركس؛ الصدق؛ ثبات المقياس.

Dans cette étude, nous avons standardisé et marocanisé l'échelle de Burks à travers deux mécanismes : étudier sa validité apparente et sa stabilité. Afin

d'extraire la validité de l'échelle, elle a été présentée sous sa forme initiale (110) à un groupe de professeurs pour exprimer leurs opinions sur chaque article et sa validité dans la représentation des troubles du comportement en tenant compte d'un accord à 80% pour accepter les éléments de test. Nous avons également calculé la stabilité de l'échelle en utilisant le coefficient alpha de Cronbach qui était sa valeur(a = 0,93), ce qui est une valeur très significative sur le plan statistique. Le chercheur a également divisé les éléments de l'échelle en deux moitiés et a calculé le coefficient de corrélation entre les deux parties, de sorte que la valeur de Spearman-Brown était égale à (0,92).

Après avoir étudié l'honnêteté et la validité; l'échelle est désormais composée de 54 éléments.

Mots clés :

Troubles du comportement ; échelle de burks ; validité, stabilité.

مـــقدمة:

في هذه الدراسة، قمنا بتحديد الخصائص السيكومترية لمقياس بوركس لتقدير السلوك (Behaviour Rating ScalesBurks)، وقد كان من اللازم القيام بدراسة استطلاعية من أجل توفير معطيات رقمية لدراسة صدق وثبات المقياس الذي سنعتمدهحيث مكنتنا من تعديل المقياس ليصبح مناسبا للتطبيق بالبيئة المغربية، وذلك بدراسة صدقه الظاهري اعتمادا على تقديرات مجموعة من الأساتذة ذوي الاختصاص، وبناء على ذلك،تم اتخاذ القرار المناسب اتجاه فقرات المقياس (التعديل/ الحذف)، ثم قمنا بحساب معامل ألفا كرونباخ لدراسة ثبات المقياس بالإضافة لاستخدام

طريقة التجزئة النصفية،واستخلاص قيمة سبيرمان (Sperman-Brown) لكون مقياس الدراسة رتبي. وهكذا؛ تمكنا من بناء مقياس معدل "لبوركس"، يلائم البيئة المغربية، وتعديله بشكل يُسهِّل تطبيقه في الدراسات التي تهدف للكشف عن السلوك واضطراباته لعينة متمدرسة، كما قمنا بالتأكد إحصائيا من ثباته وصدقه اعتمادا على الاختبارات الضرورية لذلك، ولما يؤدي لتحقيق أفضل النتائج الممكنة.

أولا: المقياس بصيغته الأصلية المُعربة

1- مقياس هارولد بوركس Harold Burks

1-1 تقديم المقياس:

مقياس بوركس لتقدير السلوك[1] (BBRS)، وهو عبارة عن استمارة تستخدم للمتعلمين من الحضانة إلى المرحلة الثانوية، والموافقة للسن من 5 إلى 18 سنة، وقد وضع هذا المقياس لتحديد نوع وشدة الاضطرابات السلوكية. ويمكن الإجابة عن المقياسمنقِبلالوالدينأوالمدرسينأوأيشخصمتمكن منتقديرسلوك الطفل، حيث يستخدمون مقياسًا من خمس نقاط يتراوح من 1 (لم تلاحظ هذا السلوك على الإطلاق) إلى 5 (لقد لاحظت هذا السلوك بدرجة كبيرة جدًا) لتقديم أحكام كمية حول شدة الاضطرابات السلوكية الملاحظة. يتم تجميع العناصر الفردية معًا لتشكيل 19 خاصية تمثل فئات السلوك المشتقة تحليليًا والتي تحمل علامات تشخيصية مثل: الانسحاب المفرط، والإفراط في الاعتماد، والتنسيق السيئ، والفقر الأكاديمي، وسوء التحكم في الاندفاعات، والاتصال الضعيف بالواقع أو العدوانية المفرطة... ثم يتم جمع العناصر لكل فئة سلوكية (Cecil R & Elaine, 2007, p. 341).

إن هذا المقياسيفيد في التعرف على الاضطرابات السلوكية الداخلية والخارجية الموجودة لدى التلاميذ وحصر19 منهذه الأنماط كالإفراط في القلق، وفي لوم الذات، وضعف القوة الجسمية،

[1] تقدير السلوك عبارة عن وصف لأشكال السلوك التي يتم تقييمها انطلاقا من مجموعة من الأسئلة الموجهة إلى الفرد المدروس أو ما ينوب عنه، ويمكن تعريفه إجرائيا بكونه الدرجة التي يحصل عليها كل تلميذ في كل بعد من أبعاد المقاييس الفرعية لمقياس بوركس من قبل الأساتذة والإداريين والمقيمين للسلوك بصفة عامة.

وضعف قوة الأنا، وضعفالشعور بالهوية، وضعف في ضبط مشاعر الغضب ...وغيرها(أبو أسعد، 2009، صفحة 147). ويمكننا تطبيق مقياس بوركس من استخراج الدرجة الكلية لحدة للاضطرابات السلوكية عند كل مفحوص، وكذا حدة كل نوع من الاضطراب السلوكي الفرعي للمقياس. وفيما يلي نقدم بطاقة تقنية موجزة عنه كالتالي:

1. **المؤلف:** هارولد بوركس (Harold Burks).
2. **غرض الاختبار:** مسحيللتعرف على الاضطرابات السلوكية.
3. **الفئة المستهدفة:** يستخدم مع التلاميذ في المرحلتين الابتدائية والإعدادية والثانوية أيللأعمار من5إلى 18سنة.

1-2 دواعي استخدام مقياس بوركس:

يُعتبر مقياس بوركس لتقدير السلوك(BBRS)من أهم المقاييس العالمية التي تُستخدم في الكشف عن الاضطرابات السلوكية للأفراد في سن التمدرس، حيث أشار كل من الروسان (2001)؛وكوافحة، وعبد العزيز، والمعايطة، والقمش (2007) إلى أهمية المقياس واعتبروه من أشهر المقاييس الفردية التي تستخدم في التعرف على الاضطرابات السلوكية وقياسها، كما أظهر المقياس تمتعه بدلالات صدق وثبات جيدة في عدد من البيئات العربية والأجنبية والتي جرت فيها دراسة الخصائص السيكومترية[2]، كما أشارت لذلك العديد من الدراسات كدراسة بيجلاي (Begley ; 1980) ودراسة كارتر وديبلاسي (Carter &Deblassie ; 1984) ودراسة جرار والقريوتي(القريوتي و جرار، 1987)، ودراسة عمار النعناع (النعناع، 2017) ؛وقد نوهت هذه الدراسات إلى أهمية مقياس بوركس لتقدير السلوك وسهولة استخدامه، ودوره في التعرف على الاضطرابات السلوكية لدى الأفراد.

[2] الخصائص السيكومترية: هي الخصائص والشروط التي ينبغي توفرها في الاختبارات والمقاييس لكي تكون صالحة لقياس صفة معينة، والتي تجعل الدرجات المستمدة منهما تتميز بالاتساق، والتأكد من أنها فعلا تقيس السمات المحددة التي وضعت لأجلها، وتشير هذه الخصائص إلى كل من ثبات درجات الاختبار إضافة إلى صدقه.

وبالرغم من أن هناك أنواع متعددة من المقاييس لتقدير السلوك واضطراباته مثل مقياس الشخصية لإيزنك (Eysenk)، ومقياس مينيزوطا المتعدد الأوجه للشخصية (Minnesota MultiphasicPersonality Inventory)، مقياس كونرز لمرحلة ما قبل المدرسة (ConnersEarlyChildhood)، قائمة تقدير سلوك الأطفال(Child Behavior Checklist)، إضافة إلى مقاييس أخرى؛ فإن مقياس "بوركس" (BBRS) يحظى بامتيازات منهجية وتطبيقية من بينها: كونهيناسب فئات عمرية واسعة تمتد من الطفولة إلى سن المراهقة، علاوة على يُسر تطبيقه فهو لا يتطلب متخصصين؛ إذ يمكن أن يملأ من طرف الآباء والمدرسين، كما أنه يقيس جوانب عديدة ومهمة من سلوك الطفل والمراهق، ناهيك شيوع تطبيقه على نطاق واسع، علاوة على تميزه بفعاليته في قياس أثر البرامج العلاجية، إضافة إلى تحديده لأنماط السلوك المضطرب، والتعرف على جوانب من شخصية التلميذ المضطرب سلوكيا.

1-3 أهمية المقياس:

تكمن أهمية المقياس في الفوائد العلمية الناجمةعن استخدامه في المجالات التربوية، والخدمات النفسية من أجل تحقيق واحد أو أكثر من الأهداف التالية:

- تحديد أنماط السلوك المضطرب عند الأطفال والمراهقين ذوي اضطرابات السلوك.
- التعرف على جوانب شخصيةالتلميذ الذي يُظهر أنماطا سلوكية مضطربة وتحتاج إلى تقويم أشمل وأعمق.
- المساعدة في تحديد البديل التربوي المناسب.
- المساعدة في بناء الخطة التربوية الفردية للطفل ذوي السلوك المضطرب.
- الكشف عن التغير في أنماط السلوك مع الزمن.
- تقويم فعالية البرامج المقدمة للطفل(أبو أسعد، 2009، صفحة 148).

1-4 أبعاد المقياس بشكله الأولي:

يتكون مقياس بوركس (Burks, 1980) من 110 فقرات (استبيانات جزئية) تتوزع على 19 مقياس فرعي يمثل الخاصيات أو السمات للمفحوص، وهي:

1. المبالغة في لوم الذات
2. المبالغة في القلق
3. الإفراط في الانسحابية
4. الإفراط في الاعتماد على الغير
5. ضعف الانا
6. ضعف القوة الجسمانية
7. ضعف الانسجام الحركي (ضعف ضبط العضلات الإرادية وأعضاء الحس في الأنشطة المهمة).
8. هزالة القدرة الفكرية
9. ضعف التحصيل الأكاديمي
10. ضعف الانتباه
11. ضعف القدرة على ضبط الأنشطة (ردود الفعل)
12. ضعف الاتصال بالواقع
13. ضعف الشعور بالهوية
14. المبالغة في المعاناة
15. ضعف القدرة على ضبط مشاعر الغضب
16. الإفراط في الشعور بالظلم
17. العدوانية المبالغ فيها
18. المقاومة والعناد الزائد

19.ضعف الانصياع الاجتماعي

ويمكن توضيح هذه المحددات الفرعية(أبو أسعد، 2009) ال 19 التي يقيسها المقياس، مع ربطها بأرقام الفقرات 110 الموافقة لها[3] كالتالي:

1. الإفراط في لوم النفس(Excessive Self Blame)، ويعرف بأنه نزعة مبالغ فيها بتحميل النفس مسؤولية أخطاء حقيقية أو متخيلة. وتقيسه الفقرات :2-5-10-14-21.
2. الإفراط في القلق(Excessive Anxiety)،ويعرف بأنه التعبير القابل للملاحظة عن شعور بالألم أوعدم السرور، وتقيسه الفقرات:23-33-37-42-49.
3. الانسحابية الزائدة(Excessive Withdrawal): إظهار عدم الرغبة في الاستجابة الانفعالية للآخرينوتقيسها الفقرات :80-86-90-94-98-107.
4. الاعتمادية الزائدة(Excessive Dependency):المبالغة في إظهار الحاجة للحصول على دعمالآخرين ومساندتهم، وتقيسه الفقرات :73- 87- 93 - 102 -105 - 109.
5. ضعف قوة الأنا(Poor Ego Strength):كف التعبير عن القدرات بسبب ضعف الثقة بالنفس، وتقيسه الفقرات :71-88-91-97-101-104-110.
6. ضعف القوة الجسمية(Poor Physical Strength): عدم القدرة على المحافظة على مستوى الطاقة اللازم للنشاطات الاعتيادية أو عدم القدرة على المشاركة بفعالية في الأنشطة التي تتطلب احتكاكا جسديا بالآخرين.وتقيسه الفقرات :54-59-64-71-75.

[3]ملاحظة: فقرات البعد الواحد ليست متتالية في المقياس

7. ضعف التآزر الحركي (Poor coordination):عدم القدرة على ضبط العضلات الإراديةوأعضاءالحس في الأنشطة الهامة، وتقيسه الفقرات :57-62-65-69-72.

8. انخفاض القدرة العقلية(Poor Intellectual):ظهور مؤشرات قابلة للملاحظة تدل على انخفاضمستوى القدرات المعرفية، وتقيسه الفقرات:4-6-9-12-16-18-22.

9. الضعف الأكاديمي (Poor Achievement): عدم قدرة التلميذ على النجاح في الموضوعات المدرسيةالأساسية، وتقيسه الفقرات:25-29-39-44-51.

10. ضعف الانتباه(Poor Attention): عدم القدرة علىاستدعاء الأشياء إلى دائرة الوعي وعدم القدرة على الاحتفاظ بها لمدة طويلة، وتقيسه الفقرات :1-7-11-15-20.

11. ضعف القدرة على ضبط النشاط (Poor Sense of identity): عدم القدرة على تأجيل الاستجابات بأسلوب مناسب، وتقيسه الفقرات :26-31-35-46-52.

12. ضعف الاتصال بالواقع (Poor Reality contact):العجز الشديد عن التقييم الصحيح، وعدم الاستجابة المناسبة لمثيرات متطلبات الحياة اليومية، وتقيسه الفقرات:24-27-32-36-40-43-47-50.

13. ضعف الشعور بالهوية (Poor sense of identity):إظهار الرغبة في الاختلاف عن الآخرين، وتقيسه الفقرات :52-63-68-74-78:

14. الإفراط في المعاناة(Excessive Suffering):التعبير الظاهر عن رغبة داخلية في الفشل أو إيذاء النفس، وتقيسهاالفقرات:79-85-89-95-99-103-107.

15. الضعف في ضبط مشاعر الغضب(Poor Anger Control): ضعفالقدرة المزمن على ضبط أو كبت كف مشاعر الغضب العارمة، وتقيسه الفقرات :55-61-67-73-77.

16. المبالغة في الشعور بالظلم(Excessive Sense of Persecution):إحساس غير واقعي ومبالغفيه بسوء معاملة الآخرين، وتقيسه الفقرات:3-8-13 -17-19.

17. العدوانية الزائدة (Excessive Aggressive):الرغبة في إيقاع الأذى بالآخرين من خلال القول أوالفعل تقيسها الفقرات: 82-84-92-96-100-106.

18. العناد والمقاومة(Excessive Resistance): الرغبة في عدم احترام مطالب الآخرين، وتقيسهاالفقرات:57-60-66-70-76.

19. ضعف الانصياع الاجتماعي(Poor Social Conformity): عدم القدرة على ضبط السلوك الشخصي وفقاللمعايير الأخلاقية المقبولة، وتقيسه الفقرات:28-30-34-38-41-45-48-53.

1-5 طريقة التطبيق والتصحيح:

ما يميز مقياس "بوركس" هو سهولة تطبيقه حتى لغير المختصين حيث يمكن ملء فقراته من طرف الآباء أو المدرسين إضافة إلى المعالجين والمختصين بالتربية، والعلاج النفسي، والتوجيه...، ويتم اختيار الإجابات من بين خمسة احتمالات كالتالي:

جدول (1) العبارات على مقياس "بوركس" والدرجات الموافقة لها

العبـــــــــــــــــــــــــــارة	الدرجة الموافقة لها
لا يظهر هذا السلوك على المفحوص مطلقا	1
نادرا ما يظهر هذا السلوك على المفحوص	2
قليلا ما يظهر هذا السلوك على المفحوص	3
كثيرا ما يظهر هذا السلوك على المفحوص	4
كثيرا جدا ما يظهر هذا السلوك على المفحوص	5

ومن أجل التطبيق، يطلب من الفاحص إعطاء الدرجة المناسبة لكل فقرة من الفقرات 110[4]، حيث تتراوح الدرجات كما سبقت الإشارة من 1 إلى 5. ومن ذلك تستخرج الدرجة لكل مقياس فرعي بجمع الدرجات على الفقرات التابعة له (أسفل كل عمود في كل صفحة رقم يشير للمقياس الفرعي الذي يكشفه)، ونشير أن الفقرات في القياس الفرعي الواحد لا تجتمع بشكل متسلسل بل هي موزعة بطريقة اعتباطية لتجنب الاستجابة النمطية من قبل الفاحصين (أمام كل عبارة في ورقة الإجابة نجد خانة مخصص للإجابة وأربع خانات مظلَّلة). بعد استخراج الدرجات وجمعها وفق محددات المقياس يتم القيام بالعمليات الإحصائية المناسبة ثم تفسير نتائج الاضطرابات السلوكية للمفحوصين.

1-6 طريقة جمع المعطيات الإحصائية وتبويب النتائج:

بعد جمع الدرجات لكل مفحوص، يتم تبويبها من خلال جدول يبرز درجات الخصائص والسمات لكل واحد، وبالتالي يتم استخلاص المفحوص الذي يبدي اضطرابات سلوكية دالة أو أكثر دلالة فقط، وذلك وفق جدول مقسم إلى مجالات للدلالة حسب عدد فقرات الخاصية السلوكية التي تعبر عن الاضطراب السلوكي،والجدول التالي يوضح ذلك:

[4]عدد فقرات المقياس الـ 110 يمثل الحد الأقصى، قد تخضع فقرات المقياس للتغيير والحذف والتعديل بمناسبة التحكيم ودراسة خصائصه حسب البيئة التي يطبق فيهاكما سنرى لاحقا.

جدول (2): عدد الدرجات لكل خاصية سلوكية للمفحوص في مقياس بوركس

رقم الخاصية السلوكية	الخاصية السلوكية	الدرجة
1	المبالغة في لوم الذات	
2	المبالغة في القلق	
3	الإفراط في الإنسحابية	
4	الإفراط في الاعتماد على الغير	
5	ضعف الأنا	
6	ضعف القوة الجسمانية	
7	ضعف الانسجام الحركي (ضعف ضبط العضلات الإرادية وأعضاء الحس في الأنشطة المهمة).	
8	هزالة القوة الفكرية	
9	ضعف التحصيل الأكاديمي	
10	ضعف الانجاز	
11	ضعف القوة على ضبط الأنشطة	
12	ضعف الاتصال بالواقع	
13	ضعف الشعور بالهوية	
14	المبالغة في العدائية	
15	ضعف القوة على ضبط مشاعر الغضب	
16	الإفراط في الشعور بالعظم	
17	العنوانية المبالغ فيها	
18	المقاومة والعناد الزائد	
19	ضعف الانصياع الاجتماعي	

1-7 تفسير النتائج:

يتم تفسير النتائج المحصل عليها بعد تطبيق الاختبار على مفحوصين بجمع قيم الرتب لكل بعد من أبعاد المقياس التسعة عشر، ومقارنتها بالدلالة الإحصائية التي تتباين بين غير دالة، ودالة، وذات دلالة عالية حسب ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (3): تفسير نتائج تطبيق مقياس بوكس من خلال دلالة أبعاده

البعد	غير دالة	دالة	ذات دلالة عالية
المبالغة في لوم الذات	10 / 5	17 / 11	25 / 18
المبالغة في القلق	10 / 5	17 / 11	25 / 18
الإفراط في الانسحابية	12 / 6	21 / 13	30 / 22
الإفراط في الاعتماد على الغير	12 / 6	21 / 13	30 / 22
ضعف الأنا	14 / 7	24 / 15	35 / 25
ضعف القوة الجسمانية	10 / 5	17 / 11	25 / 18
ضعف الانسجام الحركي	10 / 5	17 / 11	25 / 18
هزالة القدرة الفكرية	14 / 7	24 / 15	35 / 25
ضعف التحصيل الأكاديمي	10 / 5	17 / 11	25 / 18
ضعف الانتباه	10 / 5	17 / 11	25 / 18
ضعف القدرة على ضبط الأنشطة	10 / 5	17 / 11	25 / 18
ضعف الاتصال بالواقع	16 / 8	28 / 17	40 / 29
ضعف الشعور بالهوية	10 / 5	17 / 11	25 / 18
المبالغة في المعاناة	14 / 7	24 / 15	35 / 25
ضعف القدرة على ضبط مشاعر الغضب	10 / 5	17 / 11	25 / 18
الإفراط في الشعور بالظلم	10 / 5	17 / 11	25 / 18
العدوانية المبالغ فيها	12 / 6	21 / 13	30 / 22
المقاومة والعناد الزائد	10 / 5	17 / 11	25 / 18
ضعف الاتصياع الاجتماعي	16 / 8	28 / 17	40 / 29

ثانيا: تقنين ومغربة المقياس

2- صدق المقياس، وتباثه:

2-1 صدق المقياس:

يشير الصدقأساساًإلىماإذاكانالاختباريقيسفعلاًما أُعد لقياسه. لاستخراج صدق المقياس تم عرضه بصورته الأولية المكونة من (110) فقرة على سبعة أساتذة محكمين ينتمون إلى مجموعة من الجامعات، والتي توزعت تخصصاتهم ما بين علم النفس، وعلوم التربية، وعلم الاجتماع، والصحة النفسية؛ لإبداء آرائهم في كل فقرة ومدى صلاحيتها في تمثيل الاضطرابات السلوكية، ومدى انتماء الفقرة للبعد المناسب لها، مع ذكر التعديل المقترح. وقد تم دراسة صدق المقياس من خلال صدق المحتوى أو الصدق الظاهري، اعتمادا على ملاحظات المحكمين لفقرات المقياس، مع اعتبار نسبة اتفاق 80 % لقبول بنود الاختبار، وكل بند أو فقرة حازت أقل من تلك النسبة يتم حذفها أو تعديلها،

وبهذا الاجراء تم حذف بعض الفقرات، وتعديل بعضها،والجدول التالي يبين نسبة الاتفاق بين المحكمين بخصوص فقرات المقياس ال 110 من أجل استخراج قيم صدق المحكمين أو ما يسمى كذلك بالصدق الظاهري:

جدول (4): نسبة الاتفاق بين المحكمين، والإجراء المتخذ بالنسبة لفقرات مقياس بوركس.

الفقرة	نسبة الاتفاق	الجواب	الفقرة	نسبة الاتفاق	الجواب
1	92.86%	تحقق	46	71.43%	تحقق
2	71.43%	لا تتحقق	47	71.43%	تحقق
3	57.14%	تحقق	48	71.43%	لم تتحقق
4	92.86%	تحقق	49	71.43%	تحقق
5	71.43%	تحقق	50	71.43%	تحقق
6	71.43%	تحقق	51	80%	لا تنطبق
7	28.57%	لم تتحقق	52	100%	لا تنطبق
8	100%	لا تنطبق	53	80%	تحقق
9	100%	لا تنطبق	54	100%	لا تنطبق
10	71.43%	تحقق	55	100%	لا تنطبق
11	71.43%	تحقق	56	100%	لا تنطبق
12	71.43%	تحقق	57	100%	لا تنطبق
13	71.43%	تحقق	58	100%	لا تنطبق
14	57.14%	تحقق	59	100%	لا تنطبق
15	80%	لا تنطبق	60	57.14%	تحقق
16	71.43%	تحقق	61	71.43%	تحقق
17	57.14%	تحقق	62	100%	لا تنطبق
18	71.43%	تحقق	63	100%	لا تنطبق
19	71.43%	تحقق	64	71.43%	تحقق
20	80%	لا تنطبق	65	71.43%	تحقق
21	71.43%	تحقق	66	71.43%	تحقق
22	71.43%	لم تتحقق	67	71.43%	تحقق
23	80%	لا تنطبق	68	100%	لا تنطبق
24	71.43%	تحقق	69	100%	لا تنطبق
25	71.43%	تحقق	70	100%	لا تنطبق
26	57.14%	تحقق	71	80%	لا تنطبق
27	57.14%	لم تتحقق	72	71.43%	تحقق
28	71.43%	تحقق	73	71.43%	تحقق

من خلال هذا الجدول، يتبين أنه بناء على تقديرات المحكمين تم تعديل 49 بندا، وتم حذف 6 بنود(7؛ 27؛ 55؛ 77؛ 90؛ 93) لتكرارها في المقياس، مما مكننا من تصويب الأداة المعتمدة في المقياس، قبل حساب ثباتها بناء على القياسات الإحصائية المستخدمة في البحث، وبالتالي تعديلها

لتكون مقبولة من الناحيتين الإجرائية والعلمية الموضوعية للاستخدام التطبيقي على العينة التجريبية، حيث أصبحت بنود المقياس بعد التحكيم 104.

2-2 ثبات المقياس:

ونعنيبالثباتمدىقياسالاختبارللمقدارالحقيقيللسِّمةالتي يهدفلقياسها،فدرجاتالاختبارتكونثابتةإذاكانالاختباريقيسسمةمعينةقياساًمتسقاًفيشتى الظروف، ويعرفالثبات إجرائيا بكونه التحققمنثباتالمقياسباستخداممجموعة من الطرق ومن أهمها حساب معامل ألفا كرونباخ الذي سيمكننا من جعل المقياس أكثر ثباتا، وأن يحظى بقيمة علمية حيث يساعد على حذف الفقرات ذات القيمة الإحصائية المتدنية والإبقاء على الفقرات ذات القيمة العليا.

2-2-1 حساب معامل ألفا كرونباخ.

بعد تطبيق المقياس على عينة استطلاعية، قمنا بحساب معادلة ألفا كرونباخ بواسطة برنامج (SPSS) فكانت النتائج كالتالي:

جدول (5) معامل ألفا كرونباخ لمقياس الدراسة بعد التحكيم.

Statistiques de fiabilité قياس الثبات	
Alpha de Cronbach معامل ألفا كرونباخ	Nombre d'éléments عدد العناصر
0,7460	104

يتبين أن معامل الارتباط ألفا كرونباخ العام للمقياس بلغ: 0,746 وهو معامل مقبول في حدوده الدنيا ($\alpha \geq 0,70$)، لكن لزيادة تباث المقياس نعمد إلى حذف جميع الفقرات التي يؤدي حذفها إلى رفع قيمة المعامل إلى أكثر من 0,750، وبالتالي يكون عدد الفقرات التي ينبغي حذفها لرفع قيمة ألفا كرونباخ هو: 30 فقرة.

وبعد حذف تلك الفقرات وإعادة حساب معامل ألفا كرونباخ للتأكد من تباث المقياس حصلنا على نتائج يمكن تلخيصها في الجدول التالي:

جدول (6) معامل ألفا كرونباخ لمقياس الدراسة بعد حذف الفقرات.

Statistiques de fiabilité قياس الثبات	
Alpha معامل ألفا كرونباخ de Cronbach	Nombre عدد العناصر d'éléments
0,9380	74

من الجدول السابق يتضح أن معامل ألفا كرونباخ أصبح مساويا للقيمة 0,938 وهي قيمة جد دالة إحصائيا، وبالتالي يمكن القول إن المقياس المتضمن ل 74 فقرة يمكن الوثوق به، ويحظى بقيمة إحصائية عالية. وهكذا ستصبح عدد فقرات المقياس، بعد دراسة الثبات، موزعة حسب المقاييس الفرعية كالتالي:

جدول (7): عدد الفقرات في كل مقياس فرعي بعد دراسة الثبات (وفق معادلة ألفا كرونباخ)

الاضطرابات السلوكية (المقاييس الفرعية)	عدد الفقرات
1. المبالغة في لوم الذات	3
2. المبالغة في القلق	1
3. الإفراط في الانسحابية	4
4. الإفراط في الاعتماد على الغير	4
5. ضعف الأنا	3
6. ضعف القوة الجسمانية	2
7. ضعف الانسجام الحركي	4
8. هزالة القدرة الفكرية	3
9. ضعف التحصيل الأكاديمي	2
10. ضعف الانتباه	3
11. ضعف القدرة على ضبط الأنشطة	4
12. ضعف الاتصال بالواقع	6
13. ضعف الشعور بالهوية	5
14. المبالغة في المعاناة	4
15. ضعف القدرة على ضبط مشاعر الغضب	3
16. الإفراط في الشعور بالعدم	5
17. العدوانية المبالغ فيها	6
18. المقاومة وانعدام الزمن	5
19. ضعف الانصياع الاجتماعي	7

يتبين من الجدول السابق أن بعض المقاييس الفرعية للاضطرابات السلوكية أصبح عدد فقراتها، بعد حذف البعض اعتمادا على معادلة ألفا كرونباخ، أقل أو يساوي ثلاث فقرات، والبعض الآخر أكثر من ثلاث فقرات. لهذا تم حذف الفقرات الفرعية لاضطراب السلوك من المقياس التي تقل عدد فقراتها أو تساوي ثلاث؛ للمحافظة على توازن فقرات مقياس بوركس. [أُنظر دراسة كل من: أمجد عزات جمعة (جمعة، 2016)، ودراسة عمار النعناع (النعناع، 2017)، ودراسة كل من عبدات، روحي؛ المهيري، عوشة؛ والسرطاوي، عبد العزيز(عبدات، المهيري، و السرطاوي، 2012)، ودراسة كل من البدري، سميرة بدوي حسن، الخولي، منال علي محمد، ومحمد، منى أمين بيومي(البدري، الخولي ، و محمد، 2014)].

ومن خلال الجدول السابق، يتبين أنه يتعين حذف (8) من المقاييس الفرعية وهي: 1؛ 2؛ 5؛ 6؛ 8؛ 9؛ 10؛ 15.

بعد حذف (8) مقاييس فرعية لمقياس بوركس المتكون من (19) مقياس فرعي أصبح عدد المقاييس الفرعية للاضطرابات السلوكية التي يقيسها المقياس (11). ولاختبار تباثها، قمنا بتطبيق التحليل الإحصائي (SPSS) لحساب معامل ألفا كرونباخ من جديد على (54) من الفقرات التي بقيت بعد حساب كل من الصدق والثبات فكانت النتائج كالتالي:

جدول (8) معامل ألفا كرونباخ لمقياس الدراسة الرئيسي

Statistiques de fiabilité قياس الثبات	
Alpha de Cronbach معامل ألفا كرونباخ	Nombre d'éléments عدد العناصر
0,9350	54

وبما أن دلالة معامل ألفا كرونباخ تساوي 0,935 أي تتجاوز القيمة 0,9 فإن درجة الثبات المحصل عليها ممتازة، وبالتالي فإن مقياس بوركس بصيغته النهائية يحظى بدرجة عليا من الثقة، ومنه يمكن تطبيقه على عينات من البيئة المغربية، وفيما يلي جدول يوضح مجالات الدلالة الإحصائية لمعامل ألفا كرونباخ.

جدول (9)مجالات الدلالة الإحصائية لقيمة معامل ألفا كرونباخ

قيمة معامل ألفا كرونباخ	الدلالة (الاتساق الداخلي)
$a \geq 0.9$	ممتاز
$0.9 \geq a \geq 0.8$	جيد
$0.8 \geq a \geq 0.7$	مقبول
$0.7 \geq a \geq 0.6$	مشكوك فيه
$0.6 \geq a \geq 0.5$	ضعيف
$0.5 > a$	غير مقبول

وبالتالي ستصبح الصيغة النهائية لمقياس بوركس بعد دراسة صدقه، وثباته مكونة من 54 فقرة تتوزع على 11 مقياس فرعي للاضطرابات السلوكية، وستصبح دلالاتها كالتالي:

جدول (10)عدد الفقرات لكل خاصية سلوكية للمقياس الرئيسي

رقم المقياس الفرعي الأصلي لبوركس	رقم المقياس الفرعي الجديد لبوركس	الخاصية السلوكية	رقم الفقرات
3	1	الإفراط في الانسحابية	53-48-42-38
4	2	الإفراط في الاعتماد على الغير	54-51-47-40
7	3	ضعف الانسجام الحركي.	32-29-27-25
11	4	ضعف التحكم في ردود الفعل	17-9-6-3
12	5	ضعف الاتصال بالواقع.	21-19-14-12-10-2
13	6	ضعف الشعور بالهوية.	36-34-31-28-23
14	7	المبالغة في المعاناة.	49-45-43-37
16	8	الإفراط في الشعور بالظلم.	18-15-8-4-1
17	9	العدوانية المبالغ فيها.	52-50-46-44-41-39
18	10	المقاومة والعناد المزمن.	35-33-30-26-24
19	11	ضعف الانصياع الاجتماعي.	22-20-16-13-11-7-5

وسيصبح بالتالي مقياس الدراسة الأساسية بعد دراسة كل من الصدق والثبات مكونا من (54) فقرة تكشف عن (11) اضطرابا سلوكيا(أنظر مقياس بوركس المقَنَّن والمُمَغْرب بعد دراسة الصدق والثبات).

2-2-2 طريقة التجزئة النصفية:

قام الباحث بتجزئة بنود المقياس إلى نصفين، وحساب معامل الارتباط[5] بين الجزئين فكانت قيمة سبيرمان (Sperman-Brown) تساوي (0,92).

وهكذا، تمثل قيمة معامل سبيرمان المساوية ل (0,92) قيمة مرتفعة جدا وتدل على ثبات الاختبار. وبذلك يكون المقياس يتمتع بالخصائص السيكومترية للصدق والثبات مما يجعلنا نثق في نتائجه بعد التطبيق.

مقياس بوركس المقَنَّن والمُمَغْرب بعد دراسة الصدق والثبات

رقم التلميذ: ..... العمر: ..... الجنس: ذكر ○ أنثى ○

تصف الفقرات التالية بعض المظاهر السلوكية لدي التلاميذ، يرجى تقدير الطفل على كل فقرة من فقرات المقياس، وذلك بوضع الدرجة المناسبة في المربع المخصص لذلك (غير المظلل) وفقاً للمعيار التالي:

الدرجة (1) إذا كان الطفل لا يظهر السلوك مطلقاً.
الدرجة (2) إذا كان الطفل نادراً ما يظهر السلوك.
الدرجة (3) إذا كان الطفل قليلاً ما يظهر السلوك.
الدرجة (4) إذا كان الطفل كثيراً ما يظهر السلوك.
الدرجة (5) إذا كان الطفل كثيراً جداً ما يظهر السلوك.

1 – دائم الشكوى من مضايقة الآخرين له	■	■		■
2- يحكي قصصاً غريبة ولا معنى لها	■	■	■	
3- يُستفز بسهولة		■	■	■
4 – يدعي بأنه مظلوم وحقوقه مهضومة	■	■		■
5- يكذب غالبا	■		■	■

[5] أو ما يسمى بالارتباط الثنائي Bivariate Correlationوهو أسلوب إحصائي يستخدم لتقدير قوة واتجاه العلاقة بين متغيرين، وتكون العلاقة إما طردية (إيجابي) أو عكسية (سلبي) أو تامة (تساوي: 1).

6- حركته زائدة				
7- لا يفي بوعوده				
8- لا يسامح الآخرين				
9- رُدُودَ فِعله غير متوقعة				
10- يظهر على وجهه حركات لا إرادية دون سبب ظاهر				
11- يستولي على ممتلكات غيره				
12- غالبا ما نجده يكلم نفسه				
13- قليل الاحترام للسلطة وللمسؤولين				
14- يداوم على هز جسمه باتجاه معين				
15- يتهم الآخرين ظلما				
16- يتأخر عن حضور الحصص المدرسية				
17- متهور ولا يضبط نفسه				
18- يشكو من انعدام محبة الآخرين له				
19- رسوماته لا تتفق مع الواقع				
20- يقوم بأعمال طائشة وغير مقبولة				
21-لا يعي ما يدور حوله				
22- يتغيب عن المدرسة دون عذر مقبول				
	4	11	8	5

23- يتعمد أن يكون معارضاً			
24- غير متعاون مع الآخرين			
25- يجد صعوبة في حمل الأشياء			
26- يرفض اتباع التعليمات والقواعد			
27- يُظْهر عدم تناسق في أداء النشاطات والحركات العضلية الكبيرة			
28- يميل إلى ألعاب الجنس الآخر			
29- خطه ضعيف وغير متناسق			

30- يُنكر مسؤوليته عن أفعال قام بها			
31- يُفضّل أن يكون وحيداً			
32- رسوماته غير متناسقة، وتلوينه للأشكال غير متقن			
33- عدم اتباع تعليمات الآخرين			
34- يرفض زملاءه ويعبر عن ذلك بطريقة عدائية			
35- يرفض اقتراحات من الآخرين			
36- يتعمد أن يكون سلوكه مختلفاً عن الآخرين			
	3	**10**	**6**

37- عبوس الوجه مقطب الجبين				
38- يصعب فهمه أو التودد إليه				
39- يفرح عندما يرى غيره في مأزق				
40- يعتمد على الآخرين				
41- يضرب ويدفع الآخرين				
42- غير متعاطف مع الآخرين				
43- يرغب في عقاب الآخرين له				
44- لا يرضى إلا أن يقوم بدور القائد				
45- يتعمد وضع نفسه في مواقف تستدعي الانتقاد				

46- يسخر من الآخرين				
47- شديد التعلق بالراشدين، إذ من الصعب أن يفارقهم				
48- يصعب التعرف على مشاعره نحو الآخرين				
49- يظهر نفسه بمظهر المغلوب على أمره (يتمسكن)				
50- يغيظ ويضايق الآخرين				
51- يتكل على غيره في أداء الأعمال التي يفترض أن يقوم هو بها				
52- يخدع أقرانه ويحتال عليهم				
53- لا يُظهر اهتماماً بأعمال أقرانه				
54- يبحث عن التشجيع والمديح باستمرار				
	9	**2**	**7**	**1**

البيبليوغرافيا

Burks, H. (1980). *Burks Behavior Rating Scales.* Los Angeles: western psychological services.

Cecil R, R., & Elaine, F.-J. (2007). *Encyclopedia of Special Education: A Reference for the Education of Children, Adolescents, and Adults with Disabilities and Other Exceptional Individuals* (Third Edition ed.). New Jersey: Publication of John Wiley & Sons.

أحمد عبد اللطيف أبو أسعد. (2009). *المهارات الإرشادية*. عمان: دار المسيرة.

أمجد عزات جمعة. (2016). فعالية برنامج إرشادي قائم على السيكودراما للتخفيف من حدة بعض المشكلات السلوكية عند طلاب المرحلة الإعدادية. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، 228–258.

روحي عبدات، عوشة المهيري، و عبد العزيز السرطاوي. (2012). فاعلية برنامج سلوكي للتخفيف من حدة المشكلات السلوكية لدى مجموعة من ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية و الاجتماعية، 9*(3)، 119–134.

سميرة بدوي حسن البدري، منال علي محمد الخولي ، و منى أمين بيومي محمد. (2014). فعالية برنامج تدريبي لمهارات التعلم ذاتي التنظيم في ما وراء الفهم والفهم القرائي لدى اطفال ما قبل المدرسة بمدينة الطائف الطائف. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*(47)، 189–221.

عمار النعناع. (2017). دراسة الخصائص السيكومترية لمقياس بيركس لتقدير السلوك لدى عينة من تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. *مجلة جامعة البعث، 93*(72)، 145–171.

يوسف القريوتي، و جلال جرار. (1987). *دليل الصورة المعربة من مقياس بيركس لتقدير السلوك*. المنامة: مكتب التربية العربي لدول الخليج وجمعية رعاية الطفل والأمومة في دولة البحرين.

Revue de la littérature sur l'utilisation de l'analytique d'apprentissage: objectifs visés et manière d'utilisation dans le processus d'enseignement

Abdelkhalek Zine[1]&Abdelali Kaaouachi[2]

[1]&[2]Équipe de recherche en éducation et formation, Université Mohammed Premier, Morocco

[1]) zine.abdelkhalek@gmail.com

[2]) akaaouachi@hotmail.com

Résumé

L'analytique d'apprentissage a été abordé sous de nombreux angles. Cependant, sa pratique dans l'enseignement supérieur n'a pas été très fructueux. Cela indique clairement la nécessité de repenser non seulement les objectifs qui peuvent être atteints à l'aide de l'analytique d'apprentissage, mais également ce qui doit être fait pour atteindre ces objectifs.

Pour cela, une revue systématique de la littérature a été réalisée afin de donner un aperçu des objectifs et de la manière d'utiliser les résultats des analytiques d'apprentissage. Les résultats de l'examen ont conclu que l'analytique d'apprentissage sont utilisés à diverses fins: pour prédire le rendement des étudiants, pour augmenter leur rendement et pour évaluer leur apprentissage. Les résultats de l'examen ont conclu également que les resultants d'analytique d'apprentissage sont utilisés de différentes façons: comme guide, et outil cohérent avec l'objectif pédagogique de l'enseignant.

Mots-clés :analytique de l'apprentissage ;objectifs visés; manière d'utilisation des résultats.

Abstract

Learning analytics has been discussed from many angles. However, its practice in higher education has not been very successful. This clearly indicates the need to rethink not only the goals that can be achieved using learning analytics, but also what needs to be done to achieve those goals.

To this end, a systematic review of the literature was conducted to provide an overview of the objectives and how to use the results of the learning analytics. The results of the review concluded that learning analytics are used for a variety of purposes: to predict student performance, to increase student performance, and to assess student learning. The results of the review also concluded that learning analytics results are used in different ways: as a guide, and as a tool consistent with the teacher's instructional goal.

Keywords: learning analytics; purpose; how to use the results.

I. Introduction

L'augmentation significative du rôle de la technologie dans divers environnements éducatifs, de l'utilisation généralisée des systèmes de gestion de l'apprentissage aux médiassociaux, aux simulations interactives et aux jeux sérieux, a conduit à l'émergence de mégadonnées dans l'enseignement supérieur, en relation avec lesquelles le domaine de l'analytique de l'apprentssage est apparu, qui vise à explorer comment analyser les données générées par les interactions des étudiants avec les applications numériques(Mor, Ferguson, & Wasson, 2015).La pandémie mondiale de coronavirus (COVID-19) a été un bon catalyseur qui a accéléré l'utilisation de ces outils technologiques innovants d'une manière inédite.

Vu la quantité massive de données disponibles sur les apprenants et l'apprentissage, l'analytique de l'apprentissage a été considéré comme ayant un grand potentiel (Clow**2013; Siemens 2012**). Selon le rapport Horizon du NMC : 2014 Higher Education Edition, l'analytique de l'apprentissage est considéré comme une tendance à être adoptée immédiatement dans l'enseignement supérieur (Johnson et al, 2014). La chose qui oblige les acteurs de l'enseignement supérieur à se familiariser avec ce domaine (Scheffel et al, 2014).

Denombreux travaux de recherche montrent que l'utilisation de l'analytique de l'apprentissage représente une base pour les enseignants pour améliorer les processus d'enseignement en classe et pour surveiller, analyser, prédire et intervenir sur les performances des élèves pendant le processus d'enseignement. L'utilisation de l'analytique de l'apprentissage peut sensibiliser les enseignants et les faire réfléchir, ce qui pourrait leur fournirune bonne base pour prendre des decisions pédagogiques opportunes et éclairées.

La tâche d'intégrer l'utilisation analytique de l'apprentissage dans l'enseignement est une opportunité de développer des competences numériques liées à la société de la connaissance, et de permettre à leurs élèves de les utiliser et d'en bénéficier également.

Malgré le potential offert par l'analytique de l'apprentissage, il n'a pas étéexploité par les professeurs. L'utilisation d'outils d'analytique de l'apprentissage et des résultats d'analyse reste une préoccupation majeure pour de nombreux professeurs à l'intérieur et à l'extérieur du Maroc, même dans les pays avancés, dans l'adoption de l'analytique d'apprentissage.

Pour soutenir les acteurs de l'enseignement supérieur, plusieurs études ont été menées ; et différents auteurs tels que (Verbert, duval, Klerkx, Govaerts, & Luis Santos, 2013), (Papamitsiou & Economides, 2014), (Avela et al., 2016), (Cechinel, Dos Santos, Carvalho, & Ochoa, 2017), (Bodily&Verbert, 2017), (Schwendimann et al., 2017), (Andrès et al, 2018), (Julius Murumba1 et ElyjoyMicheni , 2017), (EgleGedrimiene et al 2017), (Leitner et al, 2017), (Henrique et al, 2017), (Seyyed et al, 2018), (Mai Mahmoud et al, 2020), (Hui, Y.K. and Kwok, L.F, 2019), (Dirk Ifenthaler et Jane Yau, 2019), (Dirk Ifenthaler et Jane Yin-Kim Yau, 2020) ont présenté des analyses bibliographiques systématiques dans ce domaine. Ces revues se sont limitées à certains objectifs et sujets. Elles ont ciblé également certains partie prenantes, tels que les chercheurs et les administrateurs, et ne se sont pas concentrées sur l'enseignant sans lequel l'analytique de l'apprentissage ne pourrait être mise en œuvre. Par conséquent, on remarque à cetégard que dans la plupart des seminaries liés à

l'analytique de l'apprentissage, la question se pose : Comment aider les professeurs qui souhaitent utiliser l'analytique de l'apprentissage dans leur pratique ?

L'objectif principal de cette revue est de fournir une vue d'ensemble servant de guide aux enseignants, en s'appuyant sur l'examen des études des chercheurs sur l'utilisation de l'analytique d'apprentissage et sur les expériences des enseignants qui l'ont utilisée dans leur pratique.

Pour cela, on a été guidé par les questions suivantes :

- Quels sont les objectifs fixés par les chercheurs et les enseignants qui ont utilize l'analytique de l'apprentissage dans leur pratique pédagogique ?
- Quelles sont les meilleures façons d'utiliser les analytiques d'apprentissage dans le processus d'enseignement, qu'elles soient obtenues en tant que resultants d'études ou obtenues à travers l'expérience des enseignants ?

II. Analyse

Examen et evaluation efficacies d'une information ou d'une donnée, en la décomposant en ses parties segmentées pour reveler leurs interrelations. Dans le secteur de l'éducation, les données éducatives et la prise de decision axée sur les données ont été caractérisées comme "la collecte, l'analyse, l'examen et l'interprétation systématiques des données pour éclairer les pratiques et les politiques dans les milieux éducatifs". Les informations sur les étudiants, telles que les données démographiques, les resultants scolaires antérieurs, etc.

III. Analytique

C'est un processus scientifique qui consiste à trouver et à fournir des modèles utiles qui peuvent être découverts dans l'information. Ces dernières années, l'utilisation de l'analytique dans l'éducation s'est développée en raison de quatre problems principaux : une croissance continue de la taille des données, l'amélioration des formats de données, la sophistication des outils d'analytique et les progrès de l'informatique. Les sciences de l'apprentissage sont relativement en retard dans l'utilisation de l'analytique par rapport à des autres sciences.

IV. Méthodologie

La procédure de cet article de revue a suivi les procedures recommandées pour une revue systématique, commeindiqué par Kitchenham(Kitchenham, 2004). La procédure proposée pour l'examen est divisée en trois étapes, à savoir: la planification de l'examen, la réalisation de l'examen et la notification de l'avis.

Cette revue systématique a été entreprise en raison de la nécessité de résumer les dix dernières années de recherche sur la prédiction du rendement des élèves. Cette revue systématique est proposée pour soutenir les objectifs de cette étude, qui sont:

- Déterminer les les objectifs fixés par les chercheurs et les enseignants qui ont utilize l'analytique de l'apprentissage pour répondre aux besoins pouvant être satisfaits par cemécanisme.

- Déterminer les meilleures façons d'utiliser les analystiques de l'apprentissage dans le processus d'enseignement, qu'elles soient obtenuesen tant que resultants d'études ou obtenues à travers l'expérience des enseignants.

L'un des principaux objectifs de cette recherche est d'obtenir un aperçu de l'analytique d'apprentissage. Par conséquent, les questions directrices suivantes ont été proposées pour orienter la recherche d'informations :

- Quelssont les objectifs fixés par les chercheurs et enseignants qui on tutilisé l'analytique de l'apprentissage?
- Quelles sont les meilleures façons d'utiliser les analytiques de l'apprentissage dans le processus d'enseignement, qu'elles soient obtenues en tant que resultants d'études ou obtenues à travers l'expérience des enseignants ?

La recherche bibliographique a été effectuée dans Science Direct, Scielo, Scopus, IEEE, ProQuest, Sage, Emerald Insight, PubMed, Education Source (EBSCO), Education Database, et Springer Journal. De même, les plate formes de contenu ACM Digital Library, Taylor & Francis Group, Learning analytics and knowledge (LAK) conferences, Google Scholar, semantic scholar, et le Web of Science ont été examinées. La recherche a été menée en septembre 2022. La combinaison de mots-clésutilisée dans la recherche était "Learning Analytics "et l'un des mots suivants :" objectives ", goals ", " utilizing " , " using" , " uses" , " utilisation " , " uses cases" .

Cette revue systématique a été réalisée sur des études publiées entre 2011 et 2021.Des critères spécifiques ont été établis pour la sélection du matériel bibliographique :l'année de publication (entre 2011 et 2021), et le type de document (article ouchapitre de livre). Le lieu de l'étude n'a pas été considéré comme un critère de sélection. Les articles qui répondaient aux critères de recherche établis ont été téléchargés et analyses a fin d'enextraire des informations.

V. Résultats

Après l'examen et l'analyse des documents trouvés, les deux questions trouvent une réponse.

- **Quels sont les objectifs fixés par les enseignants qui ont utilize l'analytique de l'apprentissage dans leur pratique pédagogique ?**

Selon la littérature, les principaux objectifs que les chercheurs et les praticiens peuvent atteindre grâce à l'analytique de l'apprentissage comprennent le suivi, l'analyse, la prédiction, l'intervention, l'enseignement/guidage, l'évaluation, la rétroaction, l'adaptation, la personnalisation, la recommandation et la réflexion (Chatti et al., 2012).

Les travaux analysés montrent qu'il y a des objectifs qui ont été largement couverts par la recherche et la pratique, et il y a des objectifs qui n'ont pas été couverts dans une large mesure. De toute évidence, la prédiction et le suivi en tant qu'objectifs atteints par l'analytique de l'apprentissage ont été fréquemment utilisés chez les sujets de la performance d'apprentissage. En revanche, l'adaptation et la personnalisation des apprentissages se développent mais n'ont pas gagné les deux premières places. De nombreux éducateurs et chercheurs ont utilisé l'analytique de l'apprentissage pour atteindre différents objectifs partiels comme(Seyyed et al, 2018):

l'engagement des étudiants, accroître la réussite des étudiants, évaluer l'apprentissage des étudiants, améliorer l'apprentissage des étudiants, développer les compétences futures dans l'enseignement supérieur, développer un modèle d'engagement des étudiants dans la gestion de l'apprentissage, améliorer l'expérience des étudiants, comprendre et soutenir l'apprentissage collaboratif, soutenir la conception technique des étudiants, prédire les performances des étudiants, développer un système d'alerte précoce pour les étudiants à risque, prédire précocement les performances scolaires des étudiants, comprendre l'autoréflexion des étudiants, évaluer et surveiller les progrès d'apprentissage, évaluer le comportement des étudiants, réviser programme d'études, conceptualiser et recommander, fournir des recommandations personnalisées, suivre les progrès des élèves dans le LMS.

Quelles sont les meilleures façons d'utiliser les analytiques d'apprentissage dans le processus d'enseignement, qu'elles soient obtenues en tant que resultants d'études ou obtenues à travers l'expérience des enseignants ?

Les résultats de plusieurs études ont conclu que le rôle de l'enseignant consiste à fournir le contexte de l'analyse, à prendre des décisions sur les commentaires donnés aux élèves, à prendre des décisions sur l'élaboration de la conception de l'apprentissage, à prendre des décisions sur l'apprentissage pour adapter la conception de l'apprentissage, et à identifier et intervenir lorsqu'il est décidé que les étudiants sont à risque (parce qu'ils n'ont pas eu accès à un contenu important ou n'ont pas obtenu une note de passage à un test ou à une évaluation) en envoyant un e-mail aux étudiants signalés, en les avertissant qu'ils sont en retard ou en leur fournissant des conseils pour domaines sur lesquels ils devraient se concentrer.Pour l'aider à remplir ces rôles, un certain nombre d'études ont été menées sur les modes d'utilisation prédominants de l'enseignant et les méthodes recommandées.

Les études analysées ont conclu que l'utilisation prédominante de l'analytique de l'apprentissage réside dans le fait que les enseignants n'utilisent pas l'analytique de l'apprentissage avec des questions spécifiques, mais plutôt avec des domaines généraux de leur curiosité ou avec des questions qui découlent de l'interaction avec l'analyse. En ce qui concerne l'interprétation des données, ils lisent les données pour identifier des modèles frappants et expliquer leur signification dans le cours à l'aide de connaissances contextuelles. Ensuite, leurs interventions pédagogiques prennent la forme d'un échafaudage de classe entière et d'une révision de la conception des leçons.

Il a également conclu que parmi les utilisations recommandées de l'analytique de l'apprentissage (McKee, 2017) : comme guide, pour aider les élèves en difficulté et utilisées en fonction de l'objectif pédagogique de l'enseignant. : la pédagogie doit le moteur de l'utilisation de l'analytique de l'apprentissage.

Les outils d'analytique de l'apprentissage doivent être utilisés au début du cours et consultés régulièrement au fur et à mesure que le cours progresse. Il doit également être utilisées pour l'autoréflexion : les analytiques d'apprentissage peuvent fournir une mine d'informations aux enseignants qui souhaitent évaluer leurs propres leçons et pratiques pédagogiques.

VI. Conclusion

L'analytique de l'apprentissage est un domaine émergent de l'éducation que les acteurs de l'enseignement supérieur doivent se familiariser avec son utilisation. Par conséquent, cette étude visait à fournir des informations sur les objectifs visés par l'utilisation des analyses d'apprentissage par les praticiens et les chercheurs, et visait également à étudier un groupe de façons d'utiliser les résultats des analyses d'apprentissage par les enseignants.

Les résultats de l'examen ont conclu que l'analytique d'apprentissage sont utilisés à diverses fins : pour prédire le rendement des élèves, pour engager les élèves, pour augmenter leur rendement et pour évaluer leur apprentissage. Les résultats de l'examen ont conclu également que les résultats d'analytique d'apprentissage sont utilisés de différentes façons: comme guide, comme aide à l'étudiant, comme outil cohérent avec l'objectif pédagogique de l'enseignant.

Il est important de garder ces méthodes à l'esprit et d'être prudent lors de l'utilisation de l'analytique d'apprentissage. L'analytique de l'apprentissage est un outil puissant, mais il ne doit pas être utilize comme une arme. Ce n'est pas une solution miracle qui résoudra tous les problèmes de retention auxquels les enseignants sont confrontés, mais elle peut les aider dans leurs efforts pour soutenir les élèves, et c'est le but ultime.

Pour aller plus loin, il convient de tenir compte de la manière dont les analytiques d'apprentissages ont utilisées dans la pratique éducative, de les inclure dans les lignes directrices et de se concentrer sur elles dans la formation.

Bibliographie

Chatti, Mohamed Amine, et al. (2012). "A reference model for learning analytics."International Journal of Technology Enhanced Learning 4(5): 318-331. .

Ameen, A. O., Alarape, M. A., & Adewole, K. S. . (2019). Students' academic performance and dropout prediction. *Malaysian Journal of Computing*.

Andres Chiappe et Lilian Patricia Rodríguez. (2017). Learning Analytics in 21st century education: a review.

Avela et al. (2016). Avella, J. T., Kebritchi, M., Nunn, S. et Kanai, T. (2016). Learning Analytics Methods, Benefits, and Challenges in Higher Education : A Systematic Literature Review. Online Learning Journal, 20(2), 13-29.

Bodily, R., & Verbert, K. (2017). (s.d.). Tendances et questions relatives à la recherche sur les systèmes de rapports analytiques sur l'apprentissage des étudiants.

Boulden, D. C. (2015). Learning analytics: Potential for enhancing school library programs. Knowledge Quest, 44(2), 54–59. Retrieved from http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1079823.pdf.

Cechinel, C., Dos Santos, H., Carvalho, J. B., & Ochoa, X. (2017). (2017). Un premier bilan de l'analyse de l'apprentissage en Amérique latine. XIIe Conférence latino-américaine sur les technologies d'apprentissage.

Clow, D. (2013). (2013). Un aperçu de l'analyse de l'apprentissage. Teaching in Higher Education.

Dirk Ifenthaler et Jane Yau. (2019). Higher Education Stakeholders' Views on Learning Analytics Policy Recommendations for Supporting Study Success .

Dirk Ifenthaler et Jane Yin-Kim Yau. (2020). Utilising learning analytics to support study success in higher education: a systematic revie.

Drachsler, H., & Greller, W . (2012). The pulse of learning analytics understandings and expectations from the sta-keholders. In Proceedings of the 2nd International Conference on learning analytics and knowledge (pp. 120–129). New York, NY: ACM.

Egle Gedrimiene, Anni Silvola, Jouni Pursiainen, Jarmo Rusanen & Hanni Muukkonen. (2019). Learning Analytics in Education: Literature Review and Case Examples From Vocational Education, Scandinavian Journal of Educational Research, DOI: 10.1080/00313831.

Felix, I., Ambrósio, A. P., LIMA, P. D. S., & Brancher, J. D. (2018). Data Mining for Student Outcome Prediction on Moodle: A systematic mapping .

Furst, E. (2020). Prediction in Learning.

Gaftandzhieva S, Docheva M, Doneva R. . (2021). A comprehensive approach to learning analytics in Bulgarian school education. *Education and Information Technologies*.

Hallaci, S. (2022). Prédiction des abandons dans un réseau social éducatif.

Hamoud, A., Humadi, A., Awadh, WA et Hashim. (2017). Students' Success Prediction based on Bayes Algorithms.

Henrique Lemos dos Santos, Cristian Cechine, Joao˜ Batista Carvalho Nunes et Xavier Ochoa. (2017). An Initial Review of Learning Analytics in Latin America.

Hui, Y.K. and Kwok, L.F. (2019). A review on learning analytics', Int. J. Innovation and Learning, Vol. 25, No. 2, pp.197–222.

Ihantola, P., Vihavainen, A., Ahadi, A., Butler, M., Börstler, J., Edwards, S. H., … Toll, D. (2015). Educational data mining and learning analytics in programming: Literature review and case studies. In Proceedings of the 2015 ITiCSE on working group Rep.

Kitchenham, B. (2004). Procedures for Performing Systematic Review.

L. Johnson, S. Adams Becker, V. Estrada, and A. Freeman,. (2014). "The nmc horizon report: 2014 higher education edition," New Media Consortium, 2014.

Mai Mahmoud at al. (2020). Learning analytics stakeholders' expectations in higher education institutions: a literature review.

McKee, H. (2017). An instructor learning analytics implementation model. Online Learning,21(3), 87-102. doi: 10.24059/olj.v%vi%i.1230

Mor, Y., Ferguson, R., Wasson, B. (2015). Editorial: Learning design, teacher inquiry into student learning and learning analytics: A call for action: Learning design, TISL and learning analytics. *British Journal of Educational Technology*.

Papamitsiou, Z., & Economides, A. A. (2014). (2014). Learning Analytics and Educational Data Mining in Practice : A Systematic Literature Review of Empirical Evidence. Educational Technology & Society, 17(4), 49-64.

Philipp Leitner, Mohammad Khalil and Martin Ebner. (2017). Learning Analytics in Higher Education—A Literature Review.

Saranpää, M. (2017). Quality assurance in Finnish vocational education. In J. Laukia, A. Isacsson, & P.-K. Juutilainen (Eds.), Vocational education with a Finnish touch (pp. 89–97). Helsinki, Finland: Haaga-Helia University of Applied Sciences.

Scheffel, M., Drachsler, H., Stoyanov S. et Specht, M. (2014). (2014). Indicateurs de qualité pour l'analyse de l'apprentissage. Educational Technology & Society, 17(4), 117-132. .

Schwendimann, B. A., Rodríguez-Triana, M. J., Vozniuk, A., Prieto, L. P., Boroujeni, M. S., Holzer, A., ... Dillenbourg, P. (2017). . (2017). Percevoir l'apprentissage en un coup d'œil : A Systematic Literature Review of Learning Dashboard Research. Transactions de.

Seyyed Kazem Banihashem, Khadijeh Aliabadi, Saeid Pourroostaei Ardakani, Ali Delaver, and Mohammadreza Nili Ahmadabadi. (2018). Learning Analytics: A Systematic Literature Review.

Siemens, G. (2012). (2012). Analyse de l'apprentissage : Envisager une discipline de recherche et un domaine de pratique. Document présenté lors de la 2e conférence internationale sur l'analyse de l'apprentissage et la connaissance. Van- couver, Canada. .

Verbert, K., duval, erik, Klerkx, J., Govaerts, S., & Luis Santos, J. . (2013). (2013). Applications du tableau de bord d'analyse de l'apprentissage. American Behavioral Scientist, 57.

CEMERE

Towards an adapted model to measure Moroccan teachers' acceptance of the use of ICT in their pedagogical practices

Abderrahim GHASSOUB
Assistant professor in education sciences: measurement and evaluation
Affiliation: Guidance and Planning Center of Education- COPE-Rabat -Morocco
Email: ghassoub2005@yahoo.fr

Abstract

The aim of this article is to adapted model to measure Moroccan teachers' acceptance of the use of ICT in their pedagogical practices. The measurement model is contextualized and based on the Unified Theory of Acceptance and Use of Technologies (UTAUT). The study used a descriptive analytical method. An online survey was emailed to 750 teachers working in primary and secondary schools in different regions of Morocco. A factorial analysis and Structural Equation Modeling were used to test and validate the model of Acceptance and Use of ICT by teachers. The results showed that there are two factors that influence the behavioral intention to accept and use ICT by MST in their teaching practice: Personal Self-Efficacy and Performance Expectancy. There are also three factors that influence their behavior regarding behavioral intention, Techno Pedagogical Supervision and Facilitating Conditions. However, an exogenous factor (the school social environment) has a negative impact on the intention and behavior of Moroccan teachers towards the acceptance and use of ICT in their teaching practice.

Key words: Unified Theory of Acceptance and Use of Technologies; UTAUT; Information and Communication Technology; Moroccan School Teachers; Pedagogical Practices; Structural equation modeling.

I. INTRODUCTION

The development of information and communication technology and the global trend of digitization have enabled the emergence of many new technologies based on the Internet. These developments have created opportunities for innovative business models in various industries. Especially, the education industry, which faced the disruption of the pandemic, had to adopt strategies to develop digital competencies for teaching staff frameworks. Despite the efforts made in this field to cope with the challenges of digital transformations in education, the use of ICT in education and training and its integration into pedagogical practices is still a complex issue[1]. The use of ICT in a specific course or school subject is still limited in many schools in Africa[2]. In fact, the Moroccan school has not yet achieved the desired level of pedagogical use of ICT. The use is still minimal and sometimes non-existent[3]. According to the strategic vision of reform[4], exploring how teachers use ICT in teaching, identifying, and analyzing their behavioral intention could contribute to the successful adoption of ICT use in pedagogical practices.

II. THEORETICAL FRAMEWORK

To address this research question, we have chosen to analyze the problematic issue of this study through the lens of the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT) [5]. This model identifies four factors that determine the acceptance of technology by its users:

- Performance Expectancy: This factor is derived from TAM [6]. It refers to the belief held by an individual regarding the extent to which using a system will help them achieve performance gains at work [1].

- School Social Environment: This construct relates to the degree to which an individual perceives the importance of others believing that they are using the new system [5]

- Facilitating Conditions: These conditions indicate the extent to which an individual believes that there is organizational and technical infrastructure in place to support the use of the system [5].

- Behavioral Intention: This refers to the subjective probability that a person will adopt the behavior in question [5]

In addition to these constructs, the UTAUT model incorporates other parameters such as age, gender, experience, and volunteering (Figure 1).

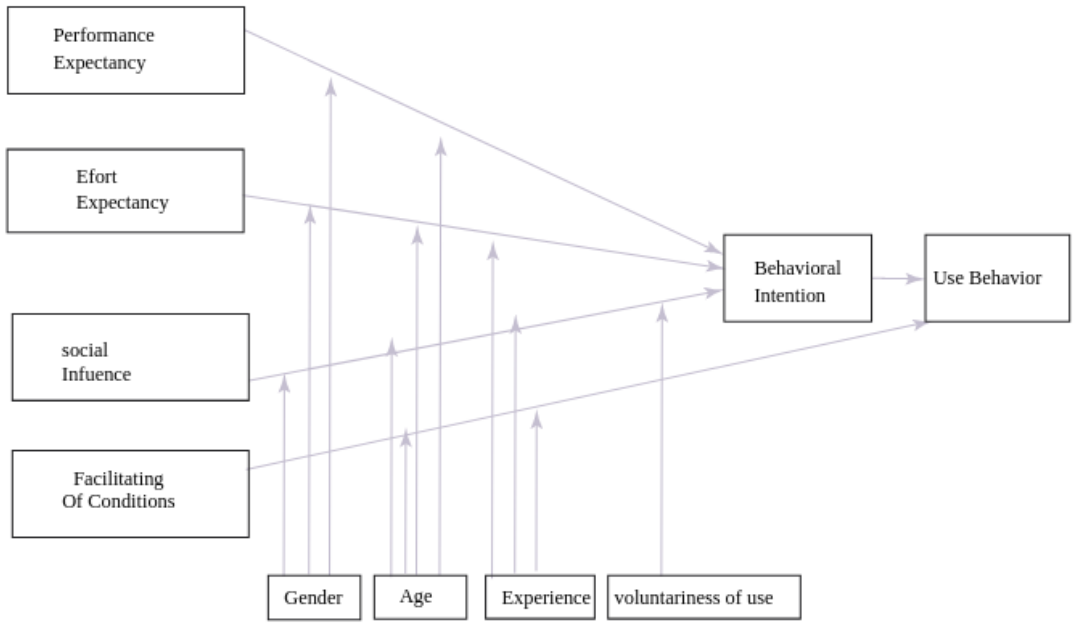


Fig 1 UTAUT Model [5]

Indeed, the "UTAUT" model [5] is highly regarded in scientific cartography when it comes to analyzing perceptions of innovation and technology among users. Therefore, our theoretical foundation is built upon the "UTAUT" model. In the context of our study, it is particularly suitable to identify the factors that determine the acceptance and usage of information and communication technology (ICT) by practicing teachers in Moroccan schools.

III. OBJECTIVE AND RESEARCH HYPOTHESES

This article aims to adapt a measurement toanalyze the acceptance of ICT usage among Moroccan teachers in their pedagogical practices.

The main hypothesis of this research is that Performance Expectancy (PE), School Social Environment (SSE), Techno Pedagogical Supervision (TPS), and Personal Self-efficacy

(PSE) have an influence on the behavioral intention of teachers towards accepting and using ICT in their teaching practices (TP).

It is important to note that Techno Pedagogical Supervision and Personal Self-Efficacy are factors derived from acceptance models such as the Technology Acceptance Model (TAM) and the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT).

Based on the main hypothesis, the following sub-hypotheses were examined:

- H1: Performance Expectancy significantly influences the behavioral intention of Moroccan School Teachers (MST) in using ICT in their teaching practices (TP).
- H2: There is a significant relationship between Personal Self-efficacy (PSE) and the intentional use of ICT in teaching practices by Moroccan School Teachers.
- H3: There is a significant correlation between School Social Environment (SSE) and the behavioral intention of teachers to use ICT in their teaching practices.
- H4: There is a significant relationship between Techno Pedagogical Supervision (TPS) and the facilitation of ICT use by MST in their teaching practices.
- H5: The intention to use ICT by MST has a positive influence on the actual use behavior in their teaching practices.
- H6: Facilitating conditions have a positive influence on the use behavior of ICT in teaching practices.

To test these hypotheses, a model called "Use of ICT in Teaching Pedagogical Practices" was adopted. The proposed model for this research consists of six constructs (Figure 2).

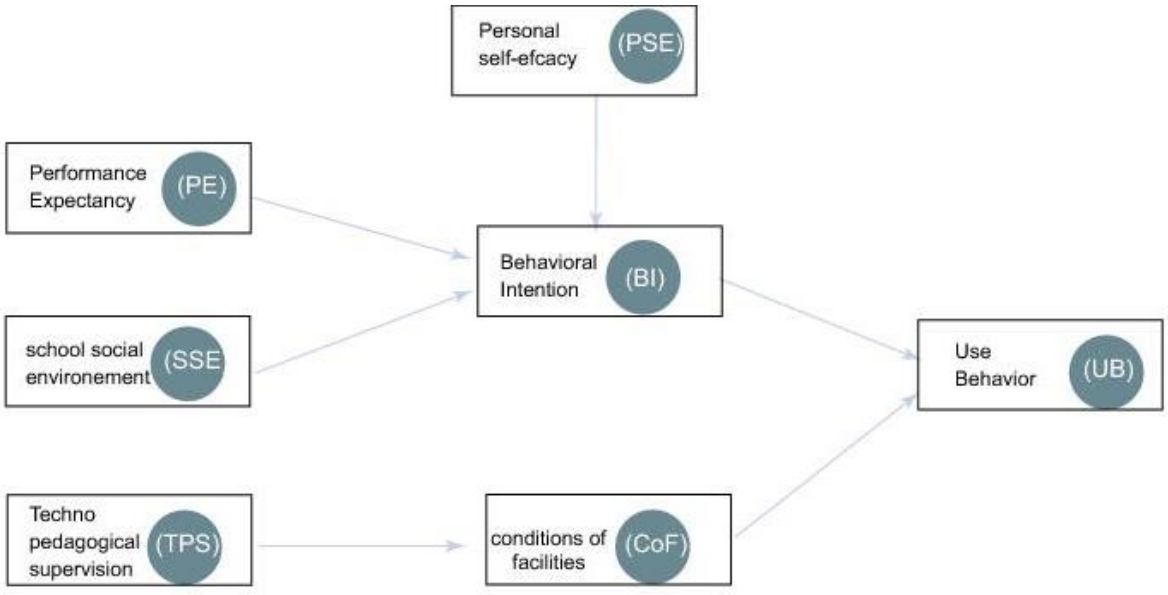


Fig 2 Acceptance and Use of ICTs by Moroccan Teachers in Their pedagogicalPractices: A Proposed Model

IV. RESEARCH METHODOLOGY

This study is grounded in the theoretical framework of the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT) [5]. A quantitative approach was employed to conduct the

research. The data was collected through an online survey administered to 1000 Moroccan School Teachers (MST). The participants were selected randomly and represented various institutions and schools in Morocco that frequently utilize ICT in their teaching practices. Descriptive statistics and structural equation modeling were employed to assess the measurement model and the structural model to test the research hypotheses. The purpose was to verify the assumptions related to the research questions.

V. ANALYSIS AND DISCUSSION OF THE RESULTS OF THE RESEARCH

The collected quantitative statistical data forms a crucial component of data analysis (Zikmund, 2009)[7].This study conducted a descriptive analysis to examine the characteristics of the participants and their ICT use in teaching practices.A sample of 1000 teachers was targeted for this research. Out of those, 813 were able to respond to the research questionnaire. It is worth mentioning that 63 questionnaires were deemed unsuccessful due to insufficient data. The study excluded them to ensure credibility in the analysis of the collected data. Therefore, 750 questionnaires were filled out and validated. The figures below provide a general demographic overview of the population that actively participated in this research, including their gender, educational cycle, type of ICT used by teachers in the classroom.

as shown in fig1 and Fig2, of the total number of teachers who diligently answered the survey questionnaire, 82% are male teachers and 48% of teachers are from primary school, 24% from secondary school and 28% from secondary school:

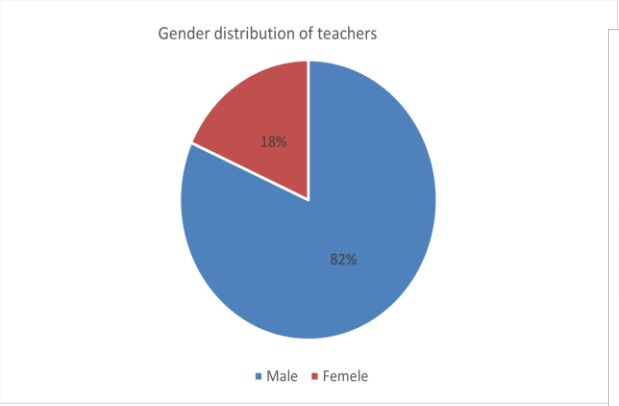


Fig1 Gender distribution of teachers

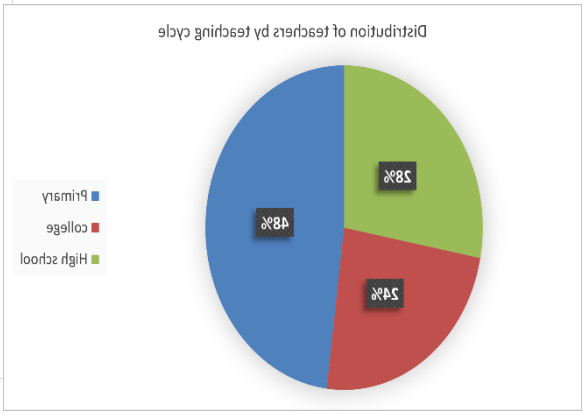


Fig 2 Distribution of teachers by teaching cycle

These data can be explained by the strong involvement of the primary school category in the various initiatives carried out by the Ministry of Education in terms of developing the use of ICT in teaching practices.

Almost all participants use different pedagogical applications in their teaching (Fig3).

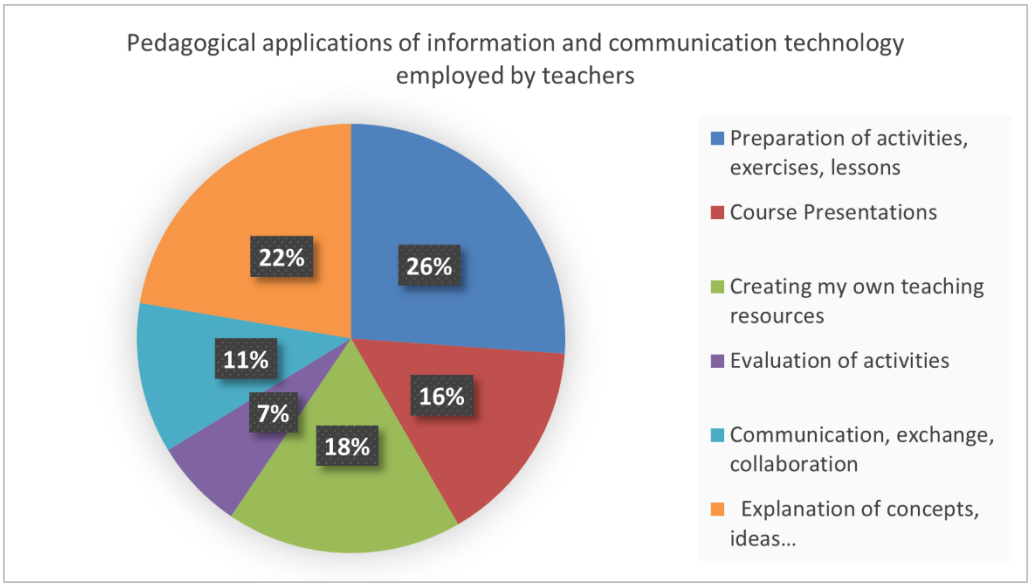


Fig 3 Pedagogical applications of information and communication technology employed by teachers

The analysis of the word cloud (Fig3) reveals that the surveyed teachers employ ICT in various ways, including:

- Preparing and presenting lessons, exercises, or activities.
- Creating teaching materials or pedagogical scenarios.
- Developing digital learning resources or carrying out class educational projects.
- Conducting web-based research to explain concepts, abstract phenomena, or difficult words.
- Communicating and exchanging with learners or other teachers.
- Assessing learners' achievements.

These results demonstrate a diversity of ICT usage among innovative teachers in different stages of implementing their pedagogical practices. This diversity of usage is linked to the surveyed category of teachers who are experienced in utilizing technology within the educational community. They demonstrate a strong willingness and motivation to embrace technological innovation.

Therefore, the data findings reveal that teachers exhibit different levels of acceptance regarding technology usage, with a minority comprising 17% who employ it regularly in their daily pedagogical practices (Fig 4).

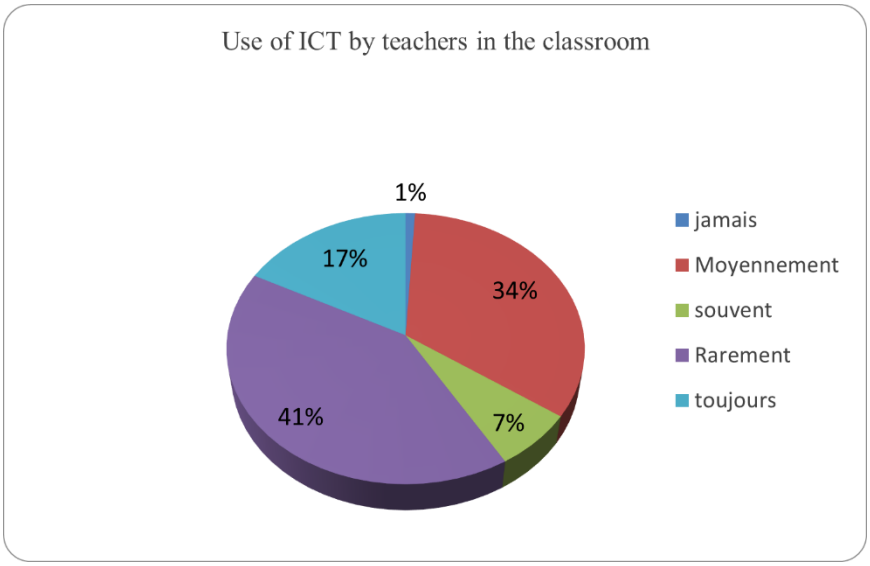


Fig 4Use of ICT by teachers in the classroom

The outcomes of these findings inspire us to delve deeper into the factors that impede wider acceptance and integration of technology among teachers in their instructional approaches. The data collected from the respondents clearly demonstrates that teachers employ technology across various pedagogical practices, underscoring its significant role in enhancing education.

To address the hypotheses of the study and explore the factors influencing ICT use in teaching practices, a structural equation modeling approach was employed. This statistical technique enabled the examination of relationships and associations among the variables within the proposed research model. By applying structural equation modeling, the study aimed to gain insights into the acceptance and use of ICTs by Moroccan teachers and identify the factors that contribute to their utilization of technology in their teaching practices.

VI. Analysis of descriptive statistics regarding teachers' perception of the use of ICT in their pedagogical practices

For this analysis, the survey participants were asked about their perception of a set of factors that either facilitate or hinder the acceptance and use of ICT in their classroom teaching practices. These factors were the constructs to be examined through confirmatory factor analysis in our research model.

1.Expected performance of using information and communication technology (ICT) in teaching practices.:

For the first construct, Expected Performance (EP) regarding the usefulness of ICT usage in teaching practices in general, three questions were posed to the participants.

Expected performance 1 (EP1)	The use of ICT is beneficial in my overall pedagogical practices.
Expected performance2(EP2)	The use of ICT in my teaching practices allows me to perform my teaching tasks more easily and effectively.
Expected performance3 (EP3)	The use of ICT in my teaching practices would enhance the productivity of my students.

Table1. Items of the variable: Expected Performance of ICT Usage in Pedagogical Practices.

The table above presents a descriptive analysis of the perceived expected performance among Moroccan teachers. It summarizes the frequencies and percentages corresponding to perceptions regarding performance expectations. As mentioned earlier, teachers tend to believe that ICT is useful, easy to use, enhances performance in teaching tasks, and increases and improves student productivity.

The figures below demonstrate means exceeding 4.3, indicating a positive evaluation of ICT's utility in the expected performance, as confirmed by most surveyed teachers. Additionally, when considering the responses to questions 2 and 3, which pertain to the enhancement of pedagogical practices through ICT, teachers exhibit a favorable perception of this factor in relation to expected performance. The third item, which measures expected performance by gauging the impact of ICT on students' productivity in pedagogical practices, reveals satisfactory results. This demonstrates that teachers perceive the expected performance of ICT usage as a lever for enhancing their students' productivity in the classroom.

Statistics

		PE1	PE2	PE3
N	Valide	750	750	750
Moyenne		4,3280	4,4280	4,5240
Ecart type		,79157	,64086	,68658
Minimum		1,00	1,00	1,00
Maximum		5,00	5,00	5,00

Table 2 Statistics of the items: Expected Performance of ICT Usage in Pedagogical Practices

2.Socio-Scholastic Influences of ICT Usage in Pedagogical Practices (SSE)

For this variable, we questioned teachers about the issues related to the interaction of stakeholders within the socio-scholastic environment regarding the use of ICT in their pedagogical practices. Three items were posed, aiming to capture teachers' perception of the stakeholders within the school institution in relation to the use of ICT in the teaching and learning process (principal, supervisor, fellow teachers). The following items were presented:

Socio-Scholastic Influences1 (SSE1)	In my school environment, my supervisor believes that the use of ICT in pedagogical practices is beneficial.
Socio-Scholastic Influences2 (SSE2)	In the social environment where I work, the school principal believes that the use of ICT is beneficial for pedagogical practices
Socio-Scholastic Influences3 (SSE3)	Soon, all Moroccan educational stakeholders will be using ICT (Internet, digital resources, etc.) in their pedagogical practice

Table 3 Items of the variable: Socio-Scholastic Influences of ICT Usage in Pedagogical Practice

The statistics mentioned in the figure below indicate that teachers have a negative perception towards the stakeholders in their school. The frequencies below also reveal that these stakeholders show only modest interest in the use of ICT in pedagogical practices.

Statistiques

		SSE1	SSE2	SSE3
N	Valide	750	750	750
Moyenne		2,3209	2,4757	2,3929
Ecart type		1,38986	1,43170	1,40273
Minimum		1,00	1,00	1,00
Maximum		5,00	5,00	5,00

Table 4 Statistics of the items: Socio-Scholastic Influences of ICT Usage in Pedagogical Practice

3.Techno-Pedagogical Support for the Use of ICT in Pedagogical Practices:

This construct is closely related to institutional support. In the UTAUT model, support is closely linked to "Facilitating Conditions"[5].In our adapted model, this variable is provided by the educational authorities at the pedagogical district level of the school. It involves technical and pedagogical support provided by the educational institution for the use of ICT in pedagogical practices. This is achieved through organizing continuous training sessions in the form of sharing workshops, close support, and regulation to ensure the proper use of ICT and encourage teachers to transfer the knowledge gained from these trainings into the teaching and learning process. Without any techno-pedagogical support, the use of ICT in pedagogical practices would have no meaning or added value to students' learning. Conversely, the integration and utilization of ICT in pedagogical practices could have pedagogically counterproductive effects if they do not add value to pedagogical practices or contribute to the achievement of learning objectives outlined in the school curriculum. In our adapted model, we have included this variable to analyze teachers' perception of the pedagogical support for the use of ICT in their teaching practices. In this research, pedagogical support is considered a crucial condition for effective and curriculum-aligned use of ICT.

Without this variable, ICT would have no pedagogical meaning or value. They would be left to the discretion of innovative teachers who would use them whenever and however they please.

Techno-Pedagogical Support 1(TPS1)	Techno-pedagogical framework provided by the educational authorities for the use of ICT in educational practices.
Techno-Pedagogical Support2(TPS2)	The curriculum, pedagogical guidelines, and school program guide and facilitate the use of ICT in educational practices for me (including didactic or pedagogical approaches guiding the use of ICT, pedagogical scenarios for integrating ICT in educational practices, etc.).
Techno-Pedagogical Support3(TPS3)	Discipline-specific training and awareness workshops on the techno-pedagogical use of ICT in educational practices are organized and included in the project of my school institution.

Table 5.Items of the factor: Techno-Pedagogical Support to use ICT in pedagogical practices.

The collected responses for the first item (TPS1) show a completely contrasting perception to the two previous statements. In fact, the surveyed population completely disagree with the

techno-pedagogical framework for the use of in their educational practices. Over half of the respondents declare the scarcity of workshops on the pedagogical use of ICT.

Regarding the aspect of ICT and the school curriculum, a significant number of participants state that the curriculum is outdated and inadequate in keeping up with technological advancements. The average rating for the items is around 2.7 (Fig7). The item concerning the organization of techno-pedagogical workshops by the school institution to promote and enhance their skills in using ICT and their pedagogical practices has a disappointing average rating, not exceeding 2.8. The statistics reveal a significant lack of training, support, and discipline-specific sessions for ICT use, with the absence of any planning in their school institution's project. This explains why ICT is not considered a necessity or priority for both students and teachers in the school.

Statistics

		TPS1	TPS2	TPS3
N	Valide	750	750	750
Moyenne		2,7053	2,6827	2,7787
Ecart type		1,37199	1,41349	1,39867
Minimum		1,00	1,00	1,00
Maximum		5,00	5,00	5,00

Table 6Statistics of the items: Techno-Pedagogical Support

4.Intention to Use ICT in Moroccan Pedagogical Practices

For this factor, we posed three items to the participants regarding their intention to use ICT in pedagogical practices:

Intention to use 1(IU1)	It would be very useful to incorporate the use of ICT in carrying out pedagogical practices.
Intention to use2(IU2)	In my opinion, I predict the adoption of any ICT innovation aimed at pedagogical practices by teachers
Intention to use3(IU3)	In any case, I will use any ICT innovation for my pedagogical practices.

Table 7Items for the factor: Intention to Use ICT in Pedagogical Practices

The figure below presents a highly satisfactory average for this item related to the behavior intention to use ICT in pedagogical practices. The average values for all three assessed items are significantly positive. This can be attributed to the intentional and positive perspective of innovative teachers towards the use of ICT.

Statistics

		IU1	IU2	IU3
N	Valide	750	750	750
Moyenne		4,1360	4,0453	3,9027
Ecart type		1,14160	1,23179	1,28038
Minimum		1,00	1,00	1,00
Maximum		5,00	5,00	5,00

Table 8Statistics of Behavior Intention to Use ICT in Pedagogical Practices

5.Usagebehavior ICT in Pedagogical Practices

For this endogenous variable, we relied on the work of Venkateck (2003) to inquire innovative teachers about their perceived actual usage of ICT in their pedagogical practices. Three constructs were used (Table 5).

Usage Behavior 1(UB1)	I rarely use ICT in my pedagogical practices.
Usage Behavior 2(UB2)	I regularly use ICT in my pedagogical practices.
Usage Behavior 3(UB3)	I often use ICT in my pedagogical practices.

Table 9.Items of ICT Usage Behavior in Pedagogical Practices

The average responses for all three items surpass 4.2,The results show a positive perception of the current and future usage behavior of ICT in the pedagogical practices of the surveyed population.

Statistics

		UB1	UB2	UB3
N	Valide	750	750	750
Moyenne		4,4787	4,2093	4,4453
Ecart type		,58367	,65581	,68090
Minimum		3,00	3,00	1,00
Maximum		5,00	5,00	5,00

Table 10 Statistics: Items of Use Behavior to Use ICT in Pedagogical Practices

6.Self-Perceived Efficacy of ICT Usage in Moroccan Pedagogical Practices

The factor of "Self-Perceived Efficacy" is widely used in the analysis of perception and behaviors of users of new technologies or information systems in organizations. Our concern is to have a precise understanding of teachers' perception regarding their self-efficacy in using ICT in their pedagogical practices.

Self-Perceived Efficacy1(PFE1)	It is easy for me to maintain my intentions and achieve my goals using ICT in my pedagogical practices.
Self-Perceived Efficacy2(PFE2)	I can rely on my personal abilities to address ICT usage problems.
Self-Perceived Efficacy3(PFE3)	Regardless of what happens with the use of ICT in my pedagogical practices, I generally know how to handle it.
Self-Perceived Efficacy4(PFE4)	In my use of ICT, I always manage to solve difficult problems if I make an effort.

In this regard, we posed four questions to the participants of this survey:

Table.11. Items of the factor Self-Perceived Efficacy of ICT Usage in Pedagogical Practices

The results show that the surveyed population has a good mastery of personal ICT usage. The same applies to the technical resolution of constraints related to the use of digital tools and resources. This observation justifies our choice of the surveyed population. It should be noted that the participants belong to associative networks and participate in various events and initiatives aimed at developing the use of ICT.

Statistics

		PSE1	PSE2	PSE3	PSE4
N	Valide	750	750	750	750
Moyenne		4,10	4,03	3,90	3,76
Ecart type		1,17	1,20	1,28	1,32
Minimum		1,00	1,00	1,00	1,00
Maximum		5,00	5,00	5,00	5,00

Table 12 Statistics of Self-perceived efficacy

7.Facilitating Conditions for the Use of ICT in Pedagogical Practices:

Facilitating conditions encompass teachers' perception of their access to technological devices provided by the local school environment, along with technical and organizational support from the school institution, and essential information necessary for utilizing ICT in their pedagogical practices. However, environmental conditions within the school can impose limitations on resources. In fact, if the objective conditions of the environment restrict the actual use of ICT, accepting and implementing such technology becomes challenging, even when there is a strong intention and established habits.

For this research case, we have adapted this factor to the local context of Moroccan educational institutions. In this regard, we sought teachers' opinions on aspects related to the conditions provided by the school institution at the local level to meet their needs and address any constraints that may hinder the use of ICT in their pedagogical practices. Three items were issued to gain an understanding of the facilitating conditions offered by the school institution.

Facilitatingconditions1 (Cof1)	The school institution facilitates my tasks, encourages me, and recommends the use of ICT in my pedagogical practices.
facilitating conditions2 (Cof2)	The school institution has a process for managing resources, tools, and technological services to address technical issues that arise during the preparation or use of ICT in my pedagogical practices
facilitating conditions3 (Cof3)	The environment, resources, and technological supports in my school institution are adequate and compatible with the use of ICT in my pedagogical practices.

Table. 13. Items of facilitating conditions to use ICT in Pedagogical Practices

The results of the descriptive analysis (refer to tables below) reveal average values that reflect the evaluations provided by Moroccan teachers regarding the components of each variable (factor) in the research model adopted. Specifically, for the individual items, data collected from the surveyed teachers indicate that the mean value for each variable falls within the range of 1.8 to 2.3.

These results highlight those teachers expressed unfavorable opinions towards the general statements associated with each targeted construct in the study. They acknowledge the appropriateness of selecting these factors for the implementation of information and communication technology in their educational practices. However, the relatively low average values suggest that these factors present significant challenges to the acceptance and integration of ICT in the educational practices of these innovative Moroccan teachers.

Consequently, these findings emphasize the crucial role of the school institution in promoting the use of information and communication technology. In fact, the active involvement of the institution becomes essential to address the identified challenges and facilitate the effective utilization of ICT in educational practices.

Statistics

		CoF1	CoF2	CoF3
N	Valide	750	750	750
Moyenne		1,8436	2,0553	2,3755
Ecart type		1,24652	1,29815	1,37176
Minimum		1,00	1,00	1,00
Maximum		5,00	5,00	5,00

Table 14 statistics of facilitating conditions to use ICT in pedagogical practices

VII. Measurement model

1. Analysis of the validity and reliability of model constructions:

According to Fornell and Larcker[8],the measurement model should indeed demonstrate satisfactory validity and reliability. Specifically, there are three aspects that need to be considered:

- **Validity of Measurement:** This refers to the internal reliability of the measurement, which can be assessed using the Cronbach's alpha coefficient. A value greater than

0.6 is generally considered acceptable, indicating a satisfactory level of internal consistency.

- **Convergent Validity:** Convergent validity assesses the extent to which the items within a construct are related and measure the same underlying concept. It can be evaluated using the construct reliability (CR), which should ideally exceed 0.6. This indicates that the items within each construct are consistent and reliable measures of that construct.

- **Discriminant Validity**: Discriminant validity examines the distinctiveness of different constructs in the measurement model. It ensures that each construct is unique and not highly correlated with other constructs. The average variance extracted (AVE) is used to assess discriminant validity. A value greater than 0.5 suggests that the construct explains more variance within its items than the shared variance with other constructs.

In this study, the measurement model aims to evaluate the validity of the instrument used by employing confirmatory factor analysis (CFA). The goal is to assess the internal reliability (Cronbach's alpha), convergent validity (CR), and discriminant validity (AVE) of the adopted model. By meeting these criteria, the measurement model will demonstrate satisfactory validity and reliability.

2. Validity of measurement

- **Convergent validity measurement of the model:**

To assess the convergent validity of themodel adopted,the use of ICTs by Moroccan teachers in their teaching practices the study employed factorial analysis and three indicators: loading factors, composite reliability (CR), and average variance extracted (AVE).

For the first indicator, factorial analysis was conducted using the Principal Component Analysis extraction method and the Varimax rotation method with Kaiser normalization

	Laodingfactors							average variance extracted (AVE)	Composite Reliability (CR)	Cronbach's alpha
	1	2	3	4	5	6	7			
(UB1)						,76		0,553	0,735	, 759
(UB2)						,66				
(UB3)						,73				
PSE 1	,84							0,738	0 ,829	,856
PSE 2	,73									
PSE 3	,77									
PSE 4	,78									
PE 1			,76					0,630	0,822	,760
PE 2			,80							

PE 3			,60							
TPS 1				,78				0,652	0,843	,767
TPS 2				,81						
TPS 3				,60						
SSE 1		,80						,828	,965	,905
SSE 2		,84								
SSE 3		,92								
CoF 1					,54			,660	,849	,743
CoF 2					,61					
CoF 3					,68					
IU 1							,80	,598	,786	,805
IU 2							,72			
IU 3							,86			

Table 15 Results of loading factors, average variance extracted, composite reliability and Cronbach's alpha of the items of each variable targeted by the study.

- **Discriminant validity of the measurement model:**

In accordance with the writings of Fornell and Larcker [8] regarding the discriminant validity of the factors in the measurement model, it is recommended to compare the square root of the average variance extracted (AVE) with the correlations between the factors. Specifically, the square root of the AVE should be greater than the correlation coefficients with other constructs to establish discriminant validity.

To test the discriminant validity in this study, the square root of the AVE for each construct was compared with the inter-factor correlations involving all other constructs. This comparison helps determine whether each construct is distinct from others in the model and supports the presence of discriminant validity.

Correlations								
		PSE	PE	TPS	UB	SSE	CoF	BI
Pearson Correlation	PSE	0,859						
	PE	,278	0,793					
	TPS	,090	,067	0,807				
	UB	,393	,463	,104	0,743			
	SSE	,088	,048	,153	,062	0,909		
	CoF	,106	,116	,257	,159	,127	0,812	

	BI	,748	,353	,062	,422	,103	,118	0,773

Table 16 Discriminant Validity and Square Root Results of Mean Variance Extracted with Correlations Between Factors Under Investigation.

As shown in Table 16, the square root of the average variance extracted (AVE) for each construct is greater than the correlation coefficients with respect to other constructs. This indicates a satisfactory level of discriminant validity. Moreover, the measurement model meets the criteria as the Cronbach's alpha values are all above 0.70. The average variance extracted (AVE) values are greater than 0.50, and the composite reliability (CR) values exceed 0.7. Hair et al. [9]state that validating a measurement model involves assessing match statistics and providing specific evidence of construct validity, demonstrating the model's ability to fit the data in the study. To achieve a good fit and quality in the study model, Hair and his team suggest certain index values as references. The ratio of Chi-square to degrees of freedom (CMIN/DF) should be less than 5. The adjustment indices such as CFI, RFI, NFI, IFI, TLI should exceed the reference value of 0.9, and the RMSEA value should preferably be less than 0.09. Based on the collected data and the results of reliability and validity of the confirmatory factor analysis (CFA), the study employed AMOS version 22 software to assess the model's relevance through the mentioned fit indices test. The results obtained compared to the thresholds recommended by Hair et al [9]. (CMNI/DF, 4,96; P0,000;CFI0,905; RMSEA, 0,062)show that the model aligns well with the data of this research.

3. Structural Model: Pathways, Analysis and Verification of Assumptions of the Adopted Model

This study aimed to adapt a measurement tool to identify the factors that influence the acceptance and use of ICTs in teaching practices (TP) among Moroccan School Teachers (MST). The model was utilized to analyze the collected data from a sample of 750 teachers. The analysis process included the derivation of non-standardized trajectory estimates, standardized errors, normalized trajectory estimates, and the determination of their statistical significance. These analytical steps were undertaken to assess the relationship between the different variables and their impact on the acceptance and use of ICTs in teaching practices by MST

The figure 5 and the Table 17 present the results of the Model Estimation Statistics (MES) analysis, indicating the dependence of the endogenous constructs on the explanatory factors of the adopted model. The estimation values, Critical Ratio (CR), and significance (p-value) are provided.

The MES analysis results for the exogenous variables and the behavioral intention of MST towards accepting the use of ICTs in their teaching practices were as follows: [specific details of the results should be provided based on the study findings].

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Confirmation
IU_	<---	EP_	.524	.061	8.569	***	Confirmed
IU_	<---	PSE_	.720	.037	19.437	***	Confirmed
IU_	<---	SSE_	.025	.018	1.413	.158	No Confirmed
CoF_	<---	TPS_	.386	.066	5.821	***	Confirmed
UB_	<---	IU_	.286	.023	12.273	***	Confirmed

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Confirmation
UB_	<---	CoF_	.085	.023	3.764	***	Confirmed

Table 17Results of MES analyses and validity of research hypotheses

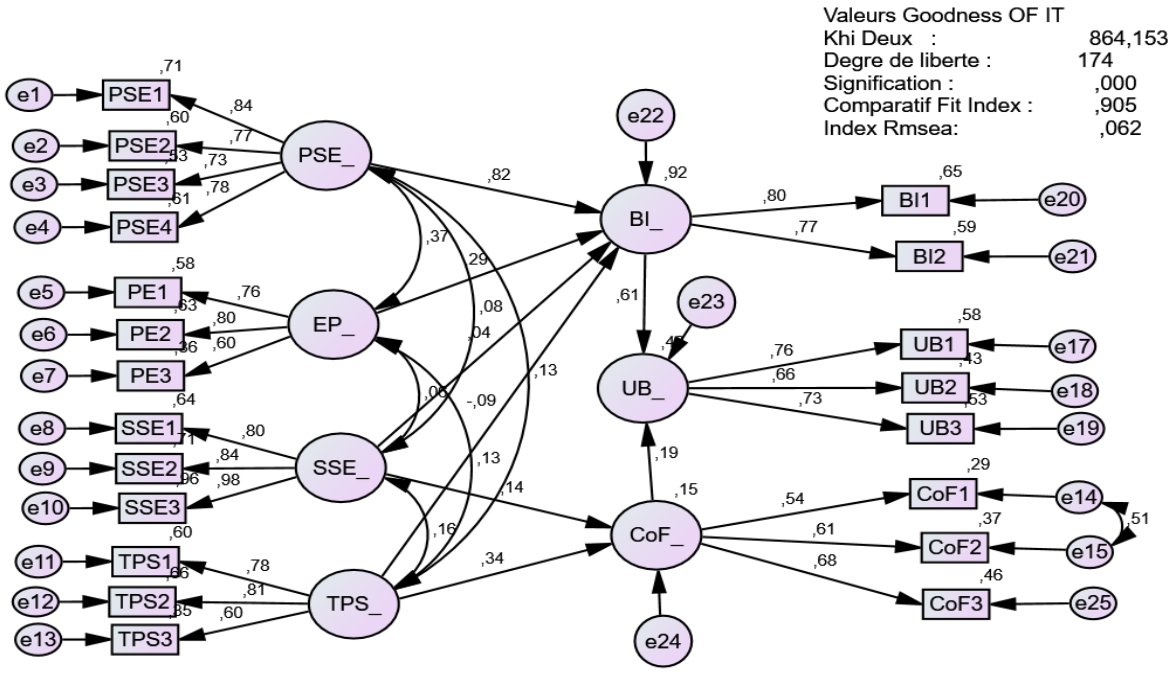


Fig 5 Final structural model

- **H1: The Performance expectancyexerts a significant influence on the behavioral intention of ICT use by Moroccan School Teachers (MST) in their Teaching Practices (TPs).**

The figure 5 shows how Performance expectancy is a latent construct with three indicators (EP1, EP2 and EP3). The test results indicate that Performance expectancy has a significant effect on the behavioral intention of the MST to adopt ICT in their PT (Estimate =, 524, SE= 0.61, P = 0.000). This means that MST are more likely to accept and use ICT in their TP if they perceive it as beneficial for their teaching outcomes. Performance expectancy is positively correlated with the intention to use ICT. These findings are consistent with previous studies[8],[6]. Therefore, MST have a positive attitude towards this factor for accepting ICT in their TP. The school institution and decision-makers at different levels should emphasize the usefulness of ICT to teachers before encouraging them to experiment or integrate it into their teaching practices.

- **H2: There is a significant relationship between Personal self-efficacy (PSE) and the intentional use of ICT in TPs by Moroccan School Teachers.**

According to the results presented in Figure 5 and Table17, there is a significant and positive correlation between the latent construct "Personal Self-Efficacy" (PSE) and the behavioral intention of using ICT in teaching practices (TPs) by Moroccan School Teachers (MST). The estimate value is 0.720, the Critical Ratio (CR) is 19.43, and the p-value is 0.000. Therefore, the hypothesis regarding the influence of PSE on behavioral intention is validated in this research model.

The results shown in Figure 4 and Table 17 further highlight the significant and positive correlation between PSE and the behavioral intention towards accepting the use of ICT in TPs by Moroccan school teachers. The estimate value, CR, and p-value are the same as previously mentioned. This correlation is the most significant and predictive in our research model, accounting for over 80% of the variance. It indicates that teachers who have a strong sense of personal effectiveness and feel competent in using ICT are more likely to voluntarily accept and integrate ICT into their teaching practices. They rely on their accumulated experience and self-training to incorporate technological tools and support into their pedagogical approaches.

To ensure the adoption of ICT in teaching practices, it is essential for educational institutions and authorities to focus on developing and strengthening teachers' sense of competence. This can be achieved through practical training, specific workshops on ICT use, and the promotion of communities of practice and knowledge sharing. As teachers' sense of competence increases, their acceptance and utilization of ICT are more assured, enabling them to overcome any technological or pedagogical constraints that may hinder their use of technology. This finding is supported by previous research studies.

In conclusion, the second hypothesis regarding the influence of Personal Self-Efficacy (PSE) on the behavioral intention of Moroccan teachers to accept and use ICT in their teaching practices is strongly validated in the research mode

- **H3: There is a significant correlation between the school social environment (SSE) and the behavioral intention of teachers to use ICT in their TPs.**

The results indicate that there is no significant relationship between socio-academic influence and the behavioral intention of Moroccan teachers towards the use of ICT in teaching practices. The obtained model is not statistically significant ($p > 0.05$), and the Critical Ratio value is 1.412, which is lower than the recommended value ($CR < 1.92$). This suggests a relatively weak prediction. Therefore, the hypothesis regarding the influence of socio-academic influence on behavioral intention was rejected (Estimate (R2) = 0.025, CR = 1.41, p = 0.000).

This finding suggests that school administrators and fellow teachers do not exert a strong influence on Moroccan teachers to integrate ICT into their teaching practices. This result is consistent with the research by Venkatesh et al. [5], which indicates that voluntary use of ICT in teaching practices is not influenced by managers and peers. This can be attributed to the school curriculum and official pedagogical guidelines in Morocco, which do not impose any obligation on teachers to adopt ICT in their pedagogical and didactic procedures or other school activities.

However, it should be noted that if school principals and inspectors actively motivate and encourage teachers to use ICT, it can have a positive impact on their behavior towards ICT adoption. Principals and inspectors can create a supportive environment and facilitate the acceptance and use of ICT in teaching practices. When local authorities are committed and positive towards ICT integration, it can positively influence the availability of equipment in schools and the attitudes of Moroccan teachers towards using ICT in their teaching practices.

In summary, the results suggest that socio-academic influence does not play a significant role in influencing the behavioral intention of Moroccan teachers towards the use of ICT in teaching practices. However, the involvement and support of school administrators and

inspectors can create favorable conditions for ICT adoption and positively impact the behavior of Moroccan teachers towards ICT integration.

- **H4**: **There is a significant relationship between Techno pedagogical Supervision (TPS) and the conditions for facilitating the MST to use ICT in their teaching practices (TPs)**

The results of the structural model analysis (Table 17) indicate that the "conditions of facilities" factor, consisting of three items, significantly and positively contributes to predicting the use behavior of ICT in pedagogical practices by Moroccan teachers. The test values are statistically significant and positive, supporting the hypothesis (Estimate = 0.386, CR = 3.764 > 1.96, p = 0.00). These results align well with the UTAUT model [5]confirming the significant positive effect of facility conditions on ICT use behavior.

Additionally, the results of the structural model (Figure 5) demonstrate that techno-pedagogical supervision also has a significant and positive contribution to predicting the behavioral intention towards the acceptance and use of ICT in teaching practices by Moroccan teachers. This factor, which is contextualized and based on two constructs related to the social environment and facilitating conditions, proves to be valuable for MST. Effective supervision and techno-pedagogical monitoring of ICT use by pedagogical inspectors, who are responsible for local teacher supervision, create favorable conditions and positively influence the acceptance and use of technology in teaching practices. This finding is consistent with the research conducted by Venkatesh, Morris, Davis, and Davis (2003), which also highlights the positive influence of techno-pedagogical supervision on facilitating conditions and ICT use behavior among teachers.

However, it is worth noting that based on the descriptive analysis of the three items representing the techno-pedagogical supervision factor, most teachers report an almost total absence of techno-pedagogical supervision by inspectors. They also express a lack of in-service training related to these aspects, stating that disciplinary didactic training focused on ICT use is rarely provided. These findings emphasize the need for decision-makers and curriculum supervisors to consider the techno-pedagogical and didactic framework, as well as provide adequate training and support, to facilitate the acceptance and adoption of ICT use in educational settings for the benefit of Moroccan learners.

In summary, the results confirm the significant positive impact of facility conditions and techno-pedagogical supervision on the behavioral intention and use behavior of ICT in teaching practices among Moroccan teachers. Improving the conditions of facilities and strengthening techno-pedagogical supervision and support can enhance the acceptance and integration of technology in education, benefiting both teachers and students.

- **H5: The intention to use ICT by MST exerts a positive influence on the use behavior in their teaching practices.**

The results of the structural model analysis (Table 17) indicate that the latent variable "Intention to use," which is represented by two indicators, significantly and positively contributes to predicting the behavior of ICT use in teaching practices by Moroccan teachers. The normalized path coefficient suggests that the data are reliable and align with the hypothesis, demonstrating a significant and positive relationship (Estimate (R2) = 0.285, C.R = 12.27, p = 0.000) between intention and usage behavior. These findings are consistent with the UTAUT model[5],which predicts the significant and positive impact of intention on technology use behavior among end users.

The results confirm that the intention to use ICT is a crucial factor in the acceptance and integration of ICT by Moroccan teachers in their teaching practices. This finding aligns with the descriptive analysis, which indicates the positive attitude and perceived usefulness of teachers towards the adoption and use of ICT with the aim of integrating it into their teaching practices.

Overall, the hypothesis stating that the intention to use ICT among Moroccan teachers has a positive influence on usage behavior is strongly supported by the results. This underscores the importance of fostering positive intentions towards technology use among teachers to promote its effective integration into educational settings.

- **H6: The conditions for facilitating exert a positive influence on the behavior of use of ICT in teaching practices.**

However, based on the information provided, the factor of the conditions of facilities prepared by the educational institution has a significant and positive contribution to predicting the use behavior of ICT in teaching practices by Moroccan teachers. The test values indicate that this relationship is statistically significant, which aligns with the UTAUT model.

When the educational institution promotes the necessary technical conditions, accessibility to ICT, and provides support and assistance to teachers in a suitable time and space for teaching, it positively influences their behavior and acceptance of using ICT in teaching practices. This finding underscores the importance of creating a conducive environment that supports and facilitates the integration of technology in education.

Unfortunately, without access to the specific model or the complete set of data, I cannot provide further analysis or interpretation.

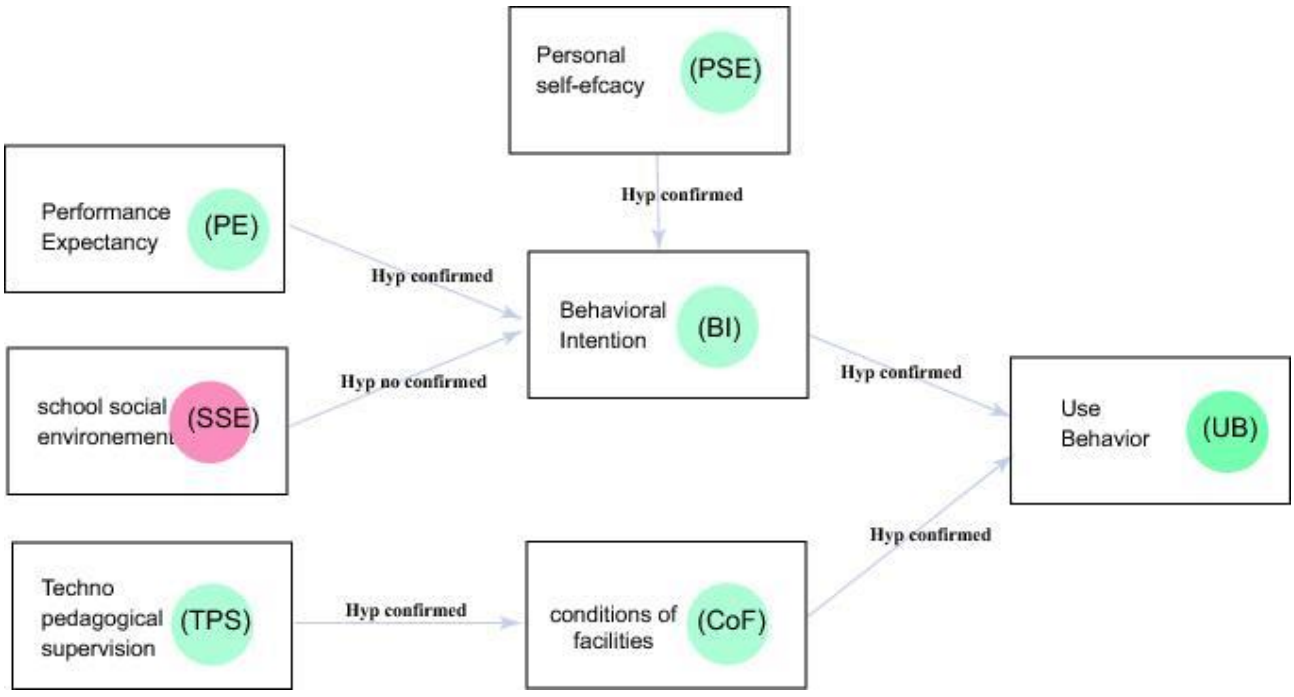


Fig 6Final Research Model Suggested

VIII. CONCLUSION

The study aimed toadapt a measurement tooland analyze the factors influencing the acceptance and use of ICT by Moroccan school teachers in their teaching practices. Based on the UTAUT theory, a contextualized model was constructed, consisting of four exogenous variables (Personal Self-Efficacy, Expected Performance, Social School Environment, Techno-pedagogical Supervision) and three endogenous variables (Conditions of Facilities, Behavioral Intention, and Behavioral Use).

The results of the study indicate that two factors, Personal Self-Efficacy and Expected Performance, significantly influence the behavioral intention of Moroccan school teachers to accept and use ICT in their teaching practices. This suggests that teachers' belief in their own ability to use technology effectively and their expectation of positive outcomes from using ICT play a crucial role in their intention to adopt it.

Additionally, two other factors, Techno-pedagogical Supervision and Conditions of Facilities, were found to significantly influence the behavioral intention of teachers. This implies that effective supervision and support in the use of ICT, as well as providing adequate technological infrastructure and resources, are important in shaping teachers' intention to use technology in their teaching.

However, the study found that the factor of Social School Environment, which is included in the UTAUT framework, did not significantly impact teachers' intention to use ICT. This suggests that the influence of peers and school management on teachers' acceptance of technology may not be as prominent in the Moroccan context.

In conclusion, the model revealed that Personal Self-Efficacy, Expected Performance, Techno-pedagogical Supervision, and Conditions of Facilities are significant factors influencing the behavioral intention of Moroccan school teachers to accept and use ICT in their teaching practices, while the Social School Environment factor did not show a significant impact. These findings provide insights for educational institutions and policymakers to focus on enhancing teachers' self-efficacy, expected performance, techno-pedagogical supervision, and the provision of supportive technological infrastructure to promote the adoption and effective use of ICT in Moroccan classrooms.

Based on these results, educational institutions and policymakers should focus on implementing measures to enhance teachers' self-efficacy in using technology, clearly communicate the expected benefits and outcomes of using ICT in pedagogical practices, strengthen educational technology supervision and support, and provide necessary resources such as reliable internet connectivity, tools, technical assistance, and technological

infrastructure. These measures will help foster a conducive environment for the adoption and effective use of ICT in Moroccan classrooms.

By addressing these factors, educational stakeholders can support teachers in integrating technology effectively and create an environment that promotes the widespread use of ICT in education, ultimately benefiting Moroccan students and enhancing the overall quality of education.

REFERENCES

[1] T. Karsenti, Pedagogical Uses of ICT in Africa: Teaching and Reflecting Strategies / Intégration pédagogique des TIC : Stratégies d'action et pistes de réflexion, U. d. Montréal, Éd., Montréal: IDRK, 2009.

[2] Ministère de l'Education nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, «Maroc,» Rabat Morocco, 2015.

[3] Mohammed ASTAFI, «Intégration des TIC et typologie des usages dans le système éducatif marocain : Cas de l'académie régionale de l'éducation et de la formation, Doukkala-Abda.,» Université Panthéon Assas PARIS 2,, PARIS France., 2014.

[4] C. BERTRAND, Analyse des pratiques professionnelles des enseignants intégrant les TICE, IAix-Marseille, Éd., 2004.

[5] Venkatesh, M. Morris, M. Davis, G et . F. Davis, «User acceptance of information technology: toward a unified view.,» pp. 425-478, 2003.

[6] I. AJZEN, «The Theory of Planned Behaviour,» *Organizational Behaviour and Human Decision Process,*, n° %150,, pp. pp.179-211., 1991.

[7] Z. WG , B. BJ , C. JC et G. M , Business research methods, Ninth Edition, 2013.

[8] C. Fornell et Larker, D.F, «Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error,,» *Journal of Marketing Research,*, n° %118, pp. pp. 39-50, 1981.

[9] Hair, Black, Babin et Anderson, Multivariate Data Analysis,, 6th Edition, éd., Pearson., Éd., 2010.

Conceptualisation de la cyberviolence entre pairs en milieu scolaire par les élèves du collège et du secondaire.

Bouchra ASSISS
Doctorante à la Faculté des sciences de l'éducation
Université Mohammed V - Rabat – Maroc
ifcs9c.assiss@gmail.com

Résumé :

Suite au mauvais usage des avancés de la technologie numérique, la cyberviolence est devenue un problème social, éducatif et de santé publique avec de graves conséquences sur le bien-être des victimes. Les dangers qu'elle peut engendrer sont potentiels, en particulier chez les adolescents, considérés comme les premiers utilisateurs du cyberspace. Dans ce cadre, cette étude visait à explorer, à travers un prisme sociologique, les conceptualisations des adolescents vis-à-vis de la cyberviolence entre pairs en milieu scolaire. Vu la nature qualitative de l'étude, l'entretien semi-directif a été choisi comme outil de collecte des données auprès de 14 apprenants du collège et du secondaire. Les données montrent que les participants conceptualisent la cyberviolence comme un acte violent et nuisible qui peut causer des effets désastreux. La majorité des participants a réclamé que les auteurs visent, à travers leurs actes, d'accumuler des avantages sociaux par rapport à leurs pairs et pour gérer les pressions exercées par leur milieu scolaire et social.

Mots clés : cyberviolence ; adolescents ; milieu scolaire ; conceptualisation ; motivation

Abstract :

Due to the misuse of advances in digital technology, cyberviolence has become a social, educational and public health problem with serious consequences on victim's well-being. The dangers that it can cause are potential, especially among adolescents, considered the first users of cyberspace. In this context, this study aimed to explore, through a sociological prism, the conceptualizations of adolescents vis-a-vis cyberviolence between peers in the school environment. Given the qualitative nature of the study, the semi-structured interview was chosen as a tool for collecting data from 14 middle and high school learners. The data shows that participants conceptualize cyberviolence as a violent and harmful act that can cause disastrous effects. The majority of participants claimed that the perpetors aim to accumulate social advantages over their peers and to manage the pressures exerted by their scholar and social environment.

Keywords cyberviolence; teenagers; school ; conceptualization ; motivation

Introduction

La révolution technologique, la généralisation de l'usage du numérique et sa démocratisation ont métamorphosé de nombreux aspects de la vie quotidienne (Brachotte et Frame, 2015 ; Macchioni et Santoni, 2022 ; Saly-Rousset, 2016). Certes, ces avancés ont permis de faciliter la communication interpersonnelle, de favoriser un accès plus rapide à l'information de contenu différent et d'explorer le monde virtuel et ses perspectives (Livingstone Haddon, Görzig et Ólafsson, 2011 ; Tirocchi, Scocco et Crespi 2022). Cependant, elles sont aussi porteuses de nouveaux périls et défis lors d'une utilisation mal saine de la technologie numérique, ce qui peut créer des espaces pour de nombreux abus entre autres, la cyberviolence sous ses diverses formes (Balaya, 2020 ; Caridade, e Sousa et Dinis, 2019).

La cyberviolence est devenue un problème social, éducatif et de santé publique d'une ampleur grandissante (Soriano-Ayala, Cala et Orpinas, 2023).Elle constitue un risque susceptible de se transformer en expérience négative, voire en victimisation et en suicide (United Nations International Children's Emergency Fund, 2016), particulièrement chez les jeunes et les adolescents, « *the heavy users* » de la nouvelle technologie et du cyberspace (Reed, Richard, Tolman et Ward, 2016). Avides d'explorer les opportunités que propose ce nouvel espace et de s'approprier les nouvelles normes de la culture et de la sociabilité juvéniles à l'ère numérique (Bourdeloie et Pasquier, 2020). Les adolescents sont confrontés au problème de cyberviolence commis par des étrangers mais également par des amis et des camarades de classe (Chehab, Levasseur et Bowen, 2016). En dépit de ces faits, la cyberviolence entre adolescents en milieu scolaire n'a toujours pas reçu une attention suffisante de la part des chercheurs intéressés par cette nouvelle forme de violence. Ces derniers se sont intéressés aux actes dérivants des adultes et des étrangers plus que ceux commis par les pairs et les amis (Livingstone, Kirwa, Ponte et Staksrud, 2014).

Le Maroc, premier utilisateur d'internet en Afrique avec 31,59 millions d'internautes en 2022 (Banque Mondiale, 2022 ; Rapport Digital, 2022), n'est pas à l'abri de cette problématique. De surcroit, quelques études réalisées montrent une augmentation significative de la prévalence de la cyberviolence au sein de la société marocaine (Centre Marocain de Recherche polytechnique et de l'Innovation, 2021). Cependant, le débat autour de la cyberviolence en milieu scolaire n'a commencé que récemment par rapport à d'autres pays,

notamment les pays occidentaux. La première fois ou une institution politique commence à parler de la cyberviolence était en 2020, à l'occasion d'une conférence internationale virtuelle sur la lutte contre la violence entre élèves, organisée par l'Unesco à l'occasion de la première journée internationale contre la violence et le harcèlement en milieu scolaire, y compris le cyber harcèlement. Lors de cette conférence, le Maroc, représenté par le ministre de l'éducation, a souligné la nécessité d'élaborer une charte éthique mondiale des bonnes pratiques des plateformes et des réseaux sociaux en faveur de la prévention et de la lutte contre la cyberviolence et le cyber harcèlement des mineurs (UNESCO,2019). Cependant et jusqu'à présent, les mesures prises ne dépassent guère des compagnes de sensibilisation lors de la célébration de ladite journée.

D'après la consultation des travaux réalisés, nous avons constaté qu'aucune recherche sociologique de nature qualitative n'a été réalisée afin de comprendre le phénomène parmi les écoliers marocains, ainsi, la recherche actuelle sur la question est dominée par l'approche quantitative et le prisme psychologique et fortement ancrée dans le paradigme positiviste. Dans ce cadre, le présent article, à visée phénoménologique, s'inscrit dans une perspective interactionniste permettant d'analyser les actions individuelles comme un ensemble complexe d'activités sociales constituant une partie prenante d'un contexte d'interaction (Morrissette, Guignon, et Demazière, 2011). L'interactionnisme symbolique, qui est avant tout une tradition de recherche empirique, se focalise sur l'individu et ses interactions avec son environnement social et le sens interprété qu'il donne à son vécu, et sur les valeurs qui dirigent ses actions sociales (Le Breton, 2012). Le choix de cette approche est lié à l'objectif de la recherche qui vise l'exploration des conceptualisations de la cyberviolence, en termes de définition et de motivations, aux yeux des apprenants marocains ayant vécus des situations de cyberviolence en tant que victimes, auteurs ou victimes/auteurs. L'exploration de ces conceptualisations nous permettra de bien comprendre le phénomène du point de vue des protagonistes à travers la question centrale suivante : ***Comment les apprenants conceptualisent-ils la cyberviolence entre pairs en milieu scolaire ?***

Le présent article dressera, au préalable, une revue de littérature des études en relation avec la question de recherche, ensuite nous présenterons les principaux résultats issus de la collecte des données pour clôturer l'article avec une discussion de l'ensemble des résultats obtenus.

1. Revue de littérature

1.1. Cyberviolence : Concept, ampleur et prévalence

Quoique le concept cyberviolence n'existe pas il y a quelques années, il fait maintenant partie d'un jargon scientifique multidisciplinaire pour exprimer la violence susceptible d'être commise et subie en ligne lorsque les cybernautes s'interagissent (Balaya, 2020 ; Stassin, 2020). Cependant, il est toujours difficile d'établir un consensus conceptuel parmi les chercheurs (Berthaud et Blaya, 2015). En se basant sur les recherches les plus récentes dans ce domaine, la cyberviolence peut être définie comme un acte intentionnel et nuisible commis en ligne à l'égard d'autrui et qui peut prendre plusieurs formes. Ces formes peuvent être, notamment, à titre indicatif et non exhaustif : 1) La diffusion de messages textes, d'images, de photographies commentées, de vidéos… 2) L'expression de moqueries, menaces, insultes, agressions à caractère sexuel ; 3) l'ostracisme ; 4) Le lynchage ; 6) La dissémination de documents privés sans l'autorisation de la personne impliquée ; 7) L'usurpation d'identité… (Blaya, 2020). Les auteurs cyberagressent les victimes en utilisant des sites Web, des messages instantanés, des blogs, des forums de discussion, des téléphones portables, des e-mails et des profils personnels en ligne (Blair,2003 ;González-Cabrera, León-Mejía, Beranu, Gutiérrez-Ortega, Alvarez-Bardón et Machimbarrena ,2018).

Actuellement, la cyberviolence est considérée comme un "nouveau" problème social qui métamorphose les facettes de la violence traditionnelle et qui fait référence à un acte déviant, illégal et voir même criminel (Moignard, 2020). La nature criminelle et déviante de ces actes s'explique par les préjudices qui peuvent être causées aux victimes suite à la propagation intentionnelle ou non, répétée et continue ou isolée, d'images ou d'informations privées en ligne, entre autres (Conseil de l'Europe, 2018). L'impact de la cyberviolence peut être comparable à celui de la violence traditionnelle, cependant, l'anonymat, caractéristique majeure de ces actes, rend la perpétration plus facile pour les auteurs et l'exposition et l'embarras pour les victimes plus grands (Bérguer, 2015 ; Macilloti,2019). De plus, la cyberviolence peut être commise à n'importe quel moment et n'importe où et juste un petit clic capable de bouleverser la vie des victimes et causer des conséquences néfastes pouvant aller jusqu'au suicide (Alotaibi et Mukred, 2022 ; Bérguer, 2015 ; Macilloti,2019) .

Concernant la prévalence de la cyberviolence, une enquête internationale menée entre 2018 et 2022 a révélé que 44 % de des internautes ont déclaré avoir été victimes de violence en ligne, la majorité de ces victimes sont des jeunes et des adolescents. Cette forte prévalence

parmi les jeunes et les adolescents s'explique par leur utilisation massive de la technologie numérique (IPSOS, 2022 ; López-Bueno, Koyanagi, López-Sánchez, Firth, et Smith, *2021*).

1.2. Les « *digital natives* » : vers une nouvelle forme de violence

Dans la contemporanéité, les jeunes et les adolescents sont décrits comme « the digital natives », ce terme, issu de la langue anglaise, désigne la génération née et grandie après les années1980, plus précisément, lors de l'émergence d'internet et les outils numériques (Dingli et Seychell,2015 ; Prensky,2001a). Les « digital natives » utilisent la technologie numérique pour différentes raisons, le divertissement, les études, la participation à la vie sociale et l'élargissement de leur réseau social, entre autres. A cet effet, la technologie numérique est devenue un phénomène technologique, social et culturel qui touche pratiquement tous les domaines de la vie quotidienne (Gerholz, 2018 ;Kopp, Groblnger et Adams,2019). Toutefois, cette utilisation, souvent massive et mal orientée, a créé une sorte de chevauchement entre les frontières publiques et privés et par conséquent, l'intimité peut être brusquement et rapidement exposée aux cybernautes et propagée entre pairs générant ainsi de la cyberviolence. De même, les conflits entre pairs qui commencent sur les réseaux sociaux peuvent s'étendre vers le présentiel, aux bords et au sein de l'école pour devenir des violences traditionnelles, pour entrer dans un cycle vicieux sans fin (Balaya,2013 ; Johansson et Englund, 2021).

Selon Claes (2003), l'activité sociale à laquelle s'adonnent le plus souvent la majorité des jeunes est la conversation entre amis ce qui aurait un impact positif sur leur adaptation psychosociale, notamment devant certaines situations difficiles. Cependant, cette activité peut aussi engendrer certains effets négatifs et inciter les adolescents à s'engager dans des conduites déviantes et violentes à l'encontre de leurs pairs. Le même auteur explique que les jeunes, en particulier les adolescents, qui désirent être acceptés par leurs pairs, ou encore de se démarquer des autres, adoptent des comportements violents à l'égard de leurs camarades, parfois, au détriment de leurs valeurs. Par exemple, Nilan, Burgess, Hobbs, Threadgold et Alexander (2015) ont identifié, chez certains adolescents, un lien étroit entre leur implication dans des actes de violence numérique et leur besoin d'appartenance à un groupe ou pour générer une position spéciale par rapport aux autres.

Etant donné que la sociabilité médiatisée représente actuellement un prolongement de la sociabilité en présentiel, en particulier scolaire, la question des interactions conflictuelles et de rivalité entre pairs peuvent inciter les adolescents à avoir recours à un nouveau moyen : la

cyberviolence, constituant une nouvelle forme de violence entre pairs difficilement détectable par l'école et les parents (Balleys, 2015; boyd 2014 ; Stassin, 2021). Dans ce cadre, l'UNESCO (2019) rapporte que près d'un tiers des jeunes adolescents dans le monde ont été victimes de cyberviolence. La littérature suggère que les victimes de la cyberviolence manifestent généralement différents problèmes qui affectent leur bien être global (Wachs, Gámez-Guadix, Wright, Görzig et Schubarth, 2020) et causent un impact social, scolaire (Blaya, Audrin, Skrypciek, 2020) ainsi que psychologique et mentale et peut mener vers des pensées et des tentatives suicidaires (Akcil,2018 ;Ali et Shahbuddin,2022). A cet effet, une compréhension profonde du phénomène permet d'éclairer les modalités d'intervention à entreprendre, une intervention multidisciplinaire regroupant les parties prenantes, particulièrement école.

1.3. L'école et la cyberviolence : enjeux et défis

Dans certains pays, les écoles, conscientes de l'ampleur de la cyberviolence, essayent dans la mesure du possible de gérer son impact négatif qui, des fois, dépasse celui de la violence traditionnelle (Nilan, et all.,2015). Certaines de ces écoles arrivent à mettre en place et en œuvre des politiques scolaires et éducatives visant l'instauration des mesures disciplinaires et des interventions de prise en charge à l'égard des protagonistes impliqués dans la cyberviolence. Cependant, et malgré ces efforts, ces écoles n'arrivent pas, dans la majorité des cas, à atteindre les objectifs visés et ceci suite à plusieurs contraintes en particulier : 1) L 'identification efficace des acteurs et des événements clés (Nilan et al, 2015 ; Balaya,2016 ; Berguer, 2015) ; 2) La difficulté de séparer la violence hors ligne et celle en ligne car elles ont tendance à se renforcer mutuellement (Balaya,2016 ; boyd,2014 ; 3) La difficulté de mesurer ou d'évaluer la cyberviolence en partie parce que les adolescents ont du mal à la conceptualiser (boyd, 2014).

A cet egard, la cyberviolence peut constituer une préoccupation éducative et sociale ainsi qu'un défi majeur pour les écoles et la société suite à ses effets néfastes sur la santé physique et mentale (Estévez, Jiménez et Moreno, 2018), sur le développement psychosocial (Smith Mahdavi, Carvalho, Fisher, Russell et og Tippett, 2008), et sur les performances scolaires des victimes et des auteurs (Egeberg, Thorvaldsen et Ronning, 2016).

2. Approche méthodologique

L'enquête de terrain s'est déroulée en 2023 et a ciblé trois lycées et deux collèges relevant de la direction provinciale de l'éducation nationale de Rabat. Après avoir eu une autorisation de collecte des données, nous avons contacté deux enseignants afin de nous faciliter l'accès à la population cible. Les données ont été recueillies sur une période de 1 mois, du 2 Janvier au 02 février 2023. 14 apprenants ont participé à cette étude, âgés entre 12 et 18 ans. Selon le principe de l'enquête par saturation, définie par opposition à la représentativité des échantillons d'enquête par questionnaire (Becker, 2002), nous avons procédé à l'échantillonnage par la technique de la boule de neige pour recruter les participants dont le nombre n'était pas déterminé au préalable. Par cette technique, les adolescents informeront d'autres qui ont été engagés dans les activités de cyberviolence en tant qu'auteurs ou victimes. Nous avons interrogé le maximum de participants jusqu'à avoir une redondance dans les réponses. Les trois derniers entretiens ont permis de s'assurer que les données nouvellement recueillies entraient dans les thèmes déjà construits.

Les entretiens avec les apprenants ayant accepté de participer à notre étude ont eu lieu à un endroit déterminé par eux. Ces entretiens n'ont commencé qu'après avoir eu le consentement éclairé de leurs parents.

Les participants et leurs parents ont tous été informés sur la nature de l'étude, de son but et de son caractère purement académique. Ils ont été´ informés également que les résultats de cette étude pourraient être publiés. Le recrutement des interviewés a été fait de la façon la plus respectueuse et la plus confidentielle possible. Les interviewés ont été assurés du caractère confidentiel de leurs réponses et de leur droit de se retirer de l'entretien à tout moment s'ils le souhaitaient. Ces entrevus sont menés à l'aide d'une grille d'entretien, élaboré en français et traduit en arabe. Deux essais pilotes du guide d'entretien ont été réalisés tout au début de l'entrée sur le terrain de recherche (ces deux essais ont été exclus de l'étude).Le guide d'entretien comportait des questions directrices qui vont orienter les participants à narrer leurs conceptualisations vis-à-vis de la cyberviolence.

3. Principaux résultats

3.1. Vers la définition d'un concept

3.1.1. Un concept ambigu

Lorsqu'il s'agit de définir la violence, les participants utilisent tant de termes : «frapper » ; « bousculer » ; « donner des coups » ; « faire des menaces » ; « lancer des insultes », ainsi que d'autres expressions. Cependant, dès que le préfixe « cyber » en arabe « السيبيراني » est introduit au concept violence en arabe, nous avons constaté que le concept « cyberviolence » en arabe «العنف السيبيراني » génère de l'ambigüité parmi les participants. Sollicités à exprimer leur conceptualisation de la cyberviolence, les adolescents proposent des définitions succinctes, avec une hésitation évidente dans leur voix. Nous constatons aussi que le terme « cyber », entre autres, fait référence, pour la majorité d'entre eux, au smart phone. Pour l'ensemble des participants, la cyberviolence est simplement une violence commise « à l'aide d'un « smart phone » ou un ordinateur ou à travers « l'Internet ». Comme le dit un participant : « *Je ne sais pas beaucoup de choses à propos de ce mot "cyber"... Quant à moi, ma définition de "cyber", c'est tous ce qui a une relation avec l'Internet* et les ordinateurs». Pour une participante, la cyberviolence, c'est : *« ...Se moquer ou insulter les autres par téléphone, sur Facebook ou Whatsapp*». Un autre participant ajoute « *Je pense que c'est le fait de partager des photos ou des vidéos embarrassants sur quelqu'un sur Facebook ou Whatsapp ».*

Conscients de leur incertitude vis-à-vis du concept de la cyberviolence, les adolescents nous demandent, de temps en temps, de confirmer ou d'infirmer leurs propos quant à leurs justesse et pertinence. Comme nous le demande l'un des participants : « *Je ne sais pas exactement ce que ce terme signifie… Je pense que c'est une violence par des messages insultants envoyés par des inconnus. Est-ce qu'on peut considérer ça comme de la cyberviolence ? »*. Dans de situations pareilles, nous précisions aux participants que nous ne visons pas des réponses parfaites mais plutôt c'était leur point de vue personnel et leurs propres représentations qui importaient. A la suite de ces mises au point, les interviewés semblaient devenir plus à l'aise pour s'exprimer sur le sujet. Il faut comprendre ici, à la lumière des propos des apprenants, que le terme « cyberviolence» ne fait pas partie de leur vocabulaire, même s'il fait partie du jargon scientifique des chercheurs et des parties prenantes intéressée par ladite question. *« Ce n'est pas un mot familier, je ne l'utilise pas dans mon langage même si j'avais entendu parler de ça un jour à la télévision »*, nous dit un apprenant.

3.1.2. **Deux faces d'une même médaille**

Les participants ont fait émerger d'autres termes, ils considéraient qu'il y a deux grandes catégories de violence, la violence physique et la violence morale ou verbale et ils pensent que la cyberviolence entre dans le cadre de cette deuxième catégorie. Pour eux, la cyberviolence n'est pas une nouvelle catégorie indépendante mais plutôt une ancienne violence de type moral ou verbal qui s'est métamorphosée suite à l'avènement de la technologie numérique surtout avec la propagation des smart phones. « *Je pense que la violence, surtout morale et verbale à cause de l'apparition du smart phone est devenue une cyberviolence… »*, stipule-t-elle une participante. Dans le même sens, une apprenante ajoute : *« Que ça soit par téléphone ou par Internet, que ça soit par n'importe quel moyen de communication, pour moi, c'est une violence qui fait mal, sans rien de plus »*. Cette perception est partagée par la plupart des jeunes. Il y a donc lieu de croire que les termes cyberviolence et violence s'avèrent indissociables pour eux, ceci nous a incité à maintes reprises de leur demander des clarifications pour préciser leurs significations.

Les paroles d'un interviewé énoncent également que la violence qui a lieu à l'école et la cyberviolence ne sont pas deux phénomènes isolés, mais des problématiques qui se construisent mutuellement *: « ...Pour moi, c'est interreliées. Ça commence à l'école pour te poursuivre partout à travers l'internet et pour revenir ultérieurement à l'école.».* Pour plusieurs participants, notamment chez les garçons, la cyberviolence désigne également le fait de prononcer des menaces d'agressions avec l'intention de passer à l'acte. Un élève raconte qu'un de ses amis a reçu des insultes sur Facebook de la part d'un camarade de classe. Le conflit s'est intensifié pour se transformer en bagarre au sein de la cour de l'école, engendrant des dégâts physiques : *« Des conflits entre élèves sont vécus le matin à l'école pour qu'ils se transforment le soir en insultes et menaces sur Facebook et Whatsapp et redevenir des coups de pieds le lendemain à l'école.»*.

3.1.3. Une définition à partir d'une comparaison

Même si les participants considèrent que la cyberviolence et la violence traditionnelle sont interreliées, ils se mettent d'accord sur le fait que la cyberviolence est pire que la violence traditionnelle. Ils affirment qu'il s'agit de la forme de violence la plus préoccupante, ils attribuent ceci à plusieurs raisons : *« Je pense que la violence physique entre les élèves peut être pire surtout en cas de dégâts graves, mais la cyberviolence est encore pire, les actes commises seront partagés et propagés par d'autres personnes et ça va durer plus longtemps*

et la victime ne s'en sortira jamais», nous dit-il un participant. Une participante était catégorique sur le fait que la cyberviolence avait des effets pires *: « La cyberviolence est le pire type de violence, car elle peut affecter votre état psychique, et parfois ça retentie sur vos proches... ».*

D'autres apprenants stipulent que la cyberviolence expose la vie privé au grand public. C'est les propos d'un élève qui affirme ça : *« Parfois lorsque vous êtes agressé physiquement, peu de personnes peuvent voir ça ce qui minimise le sentiment d'humiliation, cependant lorsqu'il s'agit de la cyberviolence c'est toute votre vie privé qui est exposée aux autres ».*

3.1.4. De la subjectivité dans l'interprétation du phénomène

Les participants mentionnent la cyberviolence comme étant l'un des dangers du cyberspace qui peut être nuisible pour les victimes, cependant quelques-uns pensent qu'on ne peut pas considérer tout acte survenant entre les cybernautes comme de la cyberviolence. A cet effet, ils insistent sur la nécessité de faire la différence entre les événements relevant de la plaisanterie et ceux constituant vraiment des cas de cyberviolence. Pour ce faire, les participants proposent des critères permettant de bien identifier la cyberviolence : *« …Quand c'est juste une petite blague ce n'est pas vraiment de la cyberviolence »*, précise un participant. L'ensemble des participants partage son point de vue pour dire qu'il n'y a pas de cyberviolence lorsque « ça reste plaisant ». À ce sujet, un apprenant explique qu'il est toutefois très difficile d'établir la limite entre la cyberviolence et les plaisanteries entre amis en ligne. Pour lui, un acte particulier peut paraître nuisible aux yeux d'une personne extérieure, mais peut être considéré comme blague de la part de la cible. Il explique que la frontière entre ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas revient à chacun de nous : « *Tant que ça reste amusant pour moi et mes amis c'est tolérable »* un autre participant ajoute *: « Si la personne n'a pas de problème d'être insultée et humiliée devant les yeux des internautes ce n'est pas de la cyberviolence, par contre moi je ne l'accepterais pas même si je savais que l'auteur n'avait pas l'intention de m'humilier. Il y a des personnes qui peuvent accepter de se faire insulter comme ça, mais moi, non. C'est dur de vivre ça».*

3.1.5. Des définitions à partir des caractéristiques de la cyberviolence

3.1.5.1. L'intention

Comme il a été mentionné dans la revue de littérature de cet article, les chercheurs stipulent que les auteurs ont l'intention de commettre des actes de cyberviolence. Il s'avère pertinent de rappeler ici ce point, avant de souligner que cette idée n'est pas partagée par les interviewés dans le cadre de cette recherche. En effet, selon eux, savoir si oui ou non l'auteur a l'intention de nuire à sa victime n'a que très peu d'importance. C'est plutôt les effets des actes et leur gravité ciblée qui comptent pour les qualifier de cyberviolence ou non : *« Parfois, l'auteur n'a pas cette intention de blesser quelqu'un d'autres, cependant les conséquences de ces actes sont dévastatrices »*. De plus, le critère de l'intention a été utilisé pour décrire les personnes qui, selon les participants, commettent des actes de cyberviolence parce qu'ils sont des « sadiques » ou cherchent à générer des intérêts personnels, de la popularité … au détriment de la souffrance de la victime *« … d'une manière générale, les personnes qui ont l'intention de cybervictimiser sont des personnes sadiques, ils se sentent bien lorsqu'ils font du mal à quelqu'un »*, exprime une participante.

3.1.5.2. La répétition

Selon les chercheurs préoccupés par ces phénomènes, la cyberviolence constitue des actes violents commis en ligne qui peuvent être isolés ou répétés. En effet, et comme pour l'intention, pour la grande majorité des participants, la répétition des actes n'est pas importante pour qu'on puisse parler de cyberviolence. Dans ce cadre, un participant explique qu'un acte de cyberviolence qui survient à maintes reprises est surement *« Un cauchemar pour la victime …»,* il ajoute : *« Cependant, un seul acte peut bouleverser sa vie* ». Une autre participante, de son côté, confirme ce constat à travers une situation vécue par l'une de ses proches : « *Une de mes cousines a fait une tentative de suicide parce que l'une de ses amies a partagé une vidéo d'elle en train de danser dans une soirée privée* ». Ainsi, les participants ne nient pas que l'assiduité dans la perpétration des actes a surement un effet négatif sur la personne, pourtant, ils ne considèrent pas la répétition des actes comme un caractère inhérent à la cyberviolence. Si bien que la personne qui en est victime est déstabilisée sur le plan psychique ou social. C'est donc notamment en rapport avec la gravité de l'acte et de ses effets et non seulement à sa fréquence.

3.1.5.3. L'anonymat

Parmi les termes qui ont été émergés lors des entretiens est celui de l'anonymat, pour les interviewés, l'anonymat peut faciliter les actes de la cyberviolence : *« Il n'y a pas de limites. N'importe qui peut attaquer en ligne»* exprime-t-il un participant, pourtant ils ajoutent que la

cyberviolence faite sous le couvert de l'anonymat est peu présente dans leur contexte et renvoie surtout à des cas isolés. Les interviewés indiquent que, dans le contexte scolaire, les auteurs souvent révèlent leur identité afin de récolter des bénéfices au niveau social ou pour satisfaire des besoins individuels, comme la recherche du pouvoir ou le désir de s'affirmer ou de se venger.

3.2. Des motivations à caractère interne

Quant aux motivations perçues, les propos des participants ont été riches et diversifiés, et nous avons pu identifier plusieurs motivations, particulièrement à caractère interne, entre autres :

3.2.1. De la vengeance

La majorité des participants déclare que la cyberviolence peut être commise par des personnes qui ont été déjà victimes, comme une réaction aux actes subis, cependant ces actes de vengeance ne ciblent pas seulement les auteurs mais également des personnes innocentes. Un apprenant a déclaré : *« Moi, depuis ma première année de collège j'ai toujours subi des actes de cyberviolence de la part des inconnus et des amis, ceci m'a poussé à le faire aussi, je mérite de le faire non » ?*

D'autres propos stipulent que la vengeance par la cyberviolence n'est pas toujours à l'encontre des actes pareils. Des apprenants commettent des actes de cyberviolence suite à une violence physique ou morale déjà subie dans un contexte d'asymétrie de pouvoir : *« J'en avais marre des intimidations et des moqueries de l'un de mes camarades de classe qui se prenait pour la star de la classe, et puisque j'étais moins fort physiquement, j'ai créé un faut compte sur Facebook et je commence à lui attaquer par des messages humiliants, ceci lui a complétement rendu fou ce qui m'a beaucoup plu ».*

3.2.2. A la recherche d'une satisfaction de soi

Pour l'ensemble des participants, victimes et auteurs, la perpétration des actes de cyberviolence constitue une source de satisfaction de soi. Les auteurs en particulier, expliquent que les actes de cyberviolence leurs procurent un « sentiment de satisfaction » dans leur vie et ils ont constaté que ce sentiment pouvait être également obtenu lorsque qu'ils sont témoins de certains actes de cyberviolence commis à l'encontre de quelqu'un d'autre comme attestent les propos de cet interviewé: *« De ma part, une personne se sent satisfaite lorsque qu'elle écrase quelqu'un d'autre, surtout à travers l'internet parce que l'humiliation*

devient publique ce qui lui fournit beaucoup d'amusement et de plaisir » un autre participant joute *« Quand quelqu'un fait circuler une photo ironique de l'un de nos camarades sur Whatsapp, Facebook ou autres sites de réseaux sociaux cela nous fait rire, sincèrement ».*

3.2.3. Un moyen pour générer du capital social

Certains participants ont défendu les taquineries en ligne entre pairs et les considèrent comme moyen pour renforcer leur capital social à travers l'augmentation de l'effectif des camarades et des admirateurs et des « followers ». D'après eux, la cyberviolence procure aux auteurs une reconnaissance, cette reconnaissance a été définie comme faire de la cyberviolence pour obtenir l'approbation ou l'attention des autres. Le témoignage de ce participant l'exprime fortement : *« Il y a des élèves qui exploitent les réseaux sociaux pour attaquer leurs camarades et les humilier et ceci comme outil leur permettant d'être populaire et reconnu de la part des autres… l'agresseur sera considéré comme drôle, sympathique et amusant particulièrement si ces actes ont été dirigés envers quelqu'un que personne n'aime à l'école ».* Une autre participante ajoute : *« Avoir trop de « j'aime » sur Facebook vous rend quelqu'un de très connu à l'école, parfois des personnes sont prêtes à blesser leurs camarades en ligne, de partager des photos personnelles, les nommer par des surnoms sarcastiques… juste pour avoir plus de followers et de likes ».*

D'autres interviewés expliquent que, comme pour la violence traditionnelle, les auteurs peuvent cybervictimiser les autres pour impressionner leurs amis et se démarquer des autres. *«Les cyberagresseurs veulent attirer l'attention. Ils ont soif d'attention, c'est pourquoi ils se disputent pour quelque chose de si petit. À mon avis, je pense que cela les fait se sentir mieux d'être populaire que la douleur causée par leurs actes » déclare-il- un interviewé.*

4. Discussion

Cet article a tenté d'explorer comment les adolescents eux-mêmes conceptualisent la cyberviolence à travers leurs définitions de ce concept et les motivations derrières sa perpétration. A cet effet, avons choisi de mener des entretiens semi-dirigés avec 14 apprenants. Les résultats ont soulevé que les conceptualisations des participants tantôt divergents tantôt convergents par rapport à celles des chercheurs.

Bien que ce concept a généré de l'ambigüité et de l'incertitude chez les participants, les définitions proposées ont, en quelques sortes, rejoint celles proposées par les chercheurs. Selon les participants, la cyberviolence est un acte perpétré en moyennant l'internet, visant à

humilier autrui. Dès le début de la recherche sur la cyberviolence, les chercheurs mettent l'accent sur les technologies numériques pour définir ce concept (Smith et al., 2008 ; Berthaud et Blaya, 2015, Aurélie(2015);Moignard,2020). Les propos des participants ne considèrent pas la cyberviolence comme une nouvelle catégorie de violence mais plutôt une ancienne violence de type moral ou verbal qui, et suite à l'omniprésence de la technologie numérique, particulièrement les smart phones, a pris une nouvelle forme. Ces propos s'accordent avec ceux de Qing Li (2007) qui considère la cyberviolence comme un « vieux vin » contenu dans une « nouvelle bouteille » traduit à partir de l'expression anglaise chrétienne « *new bottle but old wine* », en d'autres termes, il s'agit d'un phénomène ancien qui se prolonge à travers les dispositifs numériques. De même, les résultats confirment qu'il ne s'agit pas seulement de prolongement mais d'un processus, les conflits commencent à l'école pour s'étendre au cyberspace et revenir à l'école et vice versa, pour se retrouver dans un cercle vicieux sans fin. Cette constatation corrobore l'affirmation de Balaya (2016) qui stipule qu'on ne peut pas désassocier la cyberviolence de la violence traditionnelle. Bien que la majorité des écrits affirment que la cyberviolence et la violence dite traditionnelle sont interreliées, les récits des participants révèlent que la cyberviolence est pire que la violence traditionnelle. Ils confirment qu'il s'agit d'un acte nuisible qui peut causer des conséquences dévastatrices sur le bien-être suite aux caractéristiques du cyberspace qui font de la cyberviolence un phénomène inévitable indépendamment de l'espace-temps. Papacharissi (2014) et Tordo (2021) partagent le même point de vue et stipule que la technologie numérique a pu supprimer les lignes entre les domaines public et privé. Toutefois, même si les participants ont qualifié la cyberviolence d'un acte nuisible, ils confirment que ceci dépend de la subjectivité de l'interprétation des protagonistes. Ce constat s'accorde avec les propos de Charaudeau (2019) qui affirme que, pour qu'un individu soit qualifié de victime, il faut que ce jugement soit porté par la personne ayant subi un dommage ou par un tiers ayant observé l'état de la personne en question.

Le recours aux caractéristiques de la cyberviolence comme moyen de définition a été utilisé par la majorité des participants. Par la suite, un certain nombre de termes ont été émergés entre autres : a) L'intention de nuire, ce terme a été rapporté par la majorité des participants et a été décrit comme facteur clé chez les élèves qui commettent des actes de cyberviolence pour se venger ou encore pour ceux qui cherchent de la popularité au sein du groupe. Ces propos rejoignent les écrits de Baas, de Jong et Drossaert, (2013) et de Jacobs, Goossens, Dehue,

Vollink et Lechner(2015). Cependant, les participants ont déclaré que ce critère n'est pas assez important car, pour eux, c'est l'impact des actes et leurs conséquences qui importent pour qualifier les actes commis de cyberviolence ou non. Cette idée rejoint celle de Bern, Frisèn et Kling, (2014) qui donnent moins d'importance au critère de l'intention pour décrire les caractéristiques de la cyberviolence.

Quant à la répétition, elle est considérée comme un critère confirmant l'intention et que la persévérance des actes augmente l'incidence des effets négatifs sur la victime, cependant ils ne la considèrent pas comme un caractère intrinsèque à la cyberviolence, ils pensent qu'un seul acte suffit parfois de détruire la vie de la cybervictime. Ceci rejoigne absolument les écrits de Bérguer, (2015) et de Macilloti (2019) qui considèrent qu'une seule agression en ligne pourrait être suffisante pour qualifier un acte de cyberviolence.

En ce qui concerne l'anonymat qui a été décrite par la majorité des chercheurs comme un critère inhérent à la cyberviolence (Balaya, 2016 ; boyd,2014 ; Smith et all. ; Baas et all. 2013) a été considéré par les participants comme peu présent dans leur contexte et renvoie surtout à des cas isolés d'où la pertinence de cette observation. Sachant que cette constatation nécessite absolument la réalisation d'autres études afin de mieux comprendre les raisons de ces résultats.

Lors de l'exploration des motivations de la perpétration de la cyberviolence aux yeux des participants, nous avons constaté qu'ils ont manifesté plusieurs motivations qui étaient majoritairement des motivations à caractère individuel. Parmi les motivations les plus citées, l'accumulation du capital social. Pour ce faire, l'apprenant est prêt à « jouer le jeu » (Bourdieu, 1980,p.34) pour pouvoir accumuler un capital social à travers la perpétration de la cyberviolence, ce qui lui procurera un statut privilégié et une reconnaissance de la part de ses pairs à l'école au détriment de la souffrance de la cybervictime. Le désir de renforcer le capital social morcelle l'espace scolaire en deux terrains, celui des établis, qui dominent cet espace à travers la légitimation de la cyberviolence et celui des marginaux, ceux qui ne maitrisent pas le jeu et par conséquence, subissent la cyberviolence et son impact social, physique et mental (Balaya, 2020 ; Bourdieu, 1980 ; Elias et Scotson, 1997). Ce constat révèle également que la rivalité entre adolescents a pris d'autres manifestations à cause des nouveaux enjeux sociaux induits par la technologie numérique et leur impact sur le vivre ensemble (Rsaissi et Couchot-Schiex, 2021).

La vengeance a été également considérée comme une motivation qui incite l'auteur à commettre des actes de cyberviolence à l'encontre de ses agresseurs ou d'autres personnes innocentes. Les cas où la victime devient agresseur ont été déjà abordés par d'autres chercheurs comme Plummer et Cossins (2018) et Kurniawan, Aryani, Chandra, Mahadewa et Ryalino (2019). Cependant, peu de recherche ont abordé la question de vengeance dans le contexte de la cyberviolence.

Conclusion

Conscient du fait que ce n'est qu'à partir de la compréhension de la cyberviolence aux yeux des protagonistes impliqués dans ce phénomène, que les bases de son diagnostic et de sa prise en charge peuvent être établis, nous avons mené cette étude afin d'explorer les conceptualisations des élèves du collège et du secondaire vis-à-vis de ce phénomène, en termes de définition et de motivations. D'après les résultats, il s'est avéré que les conceptualisations des élèves de la cyberviolence tantôt divergent tantôt convergent avec celles des chercheurs. Les propos des participants nous montrent qu'il s'agit d'un phénomène complexe influencé par certaines réalités liées à l'univers social des adolescents comme la recherche de la popularité et du capital social et la pression exercée par les pairs. Par ailleurs, les conclusions que nous avons pu relever sont fructueuses. A cet effet, les conceptualisations identifiées dans cette étude peuvent apporter une valeur ajoutée afin d'éclairer les efforts en matière de recherche et d'intervention. Toutefois, d'autres recherches qualitatives sont nécessaires pour élargir la contribution des adolescents et des jeunes à ce discours et de faire entendre leurs voix, en particulier en ce qui concerne la conception des interventions efficaces et efficientes en matière de lutte contre la cyberviolence en milieu scolaire.

Ce travail a été émaillé par quelques limites. Ainsi, l'instrument de collecte donnée, s'agissant d'un entretien, il est difficile de contrôler le biais de désirabilité sociale. Une autre limite liée à la non prise en considération du genre lors de l'exploration des conceptualisations des élèves. Dans de futures recherches, ces aspects seront surmontés.

Références bibliographiques

Akcil, S. (2018).Cyberbullying-Victimization, Acculturative Stress, and Depression Among International College Students. Doctoral dissertation. Kent State University.

Ali, S.I. & Shahbuddin, N.B(2022). The Relationship between Cyberbullying and Mental Health among University Students. Sustainability, 14, 6881.

Alotaibi, N.B., & Mukred, M. (2022), Factors affecting the cyber violence behavior among Saudi youth and its relation with the suiciding: A descriptive study on university students in Riyadh city of KSA. *Technology in Society*, Elsevier, 68, 1-13.

Baas, N., de Jong M.D.T., & Drossaert, C.H.C. (2013). Children's perspectives on cyberbullying: Insights based on participatory research. *Cyberpsychol Behav Soc Netw*, 16(4),248-53.

Balaya, C. (2013). 2 - Nature et prévalence de la cyberviolence et du cyberharcèlement. Dans C. Blaya (Dir.), *Les ados dans le cyberespace: Prises de risque et cyberviolence* (p. 47-138). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Balaya, C. (2016). Chapitre 3. Cyberviolence : état de la question. Dans É. Debarbieux (Dir), *L'école face à la violence : Décrire, expliquer, agir* (p. 52-64). Paris: Armand Colin.

Balaya, C. (2018). Le cyberharcèlement chez les jeunes. *Enfance*, 3, 421-439.

Balaya, C. (2020). Cyberviolence, cyberharcèlement et cyberhaine : conséquences et facteurs de protection. *Le Journal des psychologues*, 382, 38-43.

Balaya C., Audrin C., & Skrzypiec G., (2020). School Bullying, Perpetration, and Cyberhate: Overlapping Issues .*Contemporary School Psychology*, 10 (382), 44-47.

Balleys**,** C. (2015). *Grandir entre adolescents : À l'école et sur Internet*. Lausanne, Presses polytechniques et universitaires romandes, coll. Le savoir suisse.

Becker S.H. (2002). *Les ficelles du métier : comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Paris, La découverte.

Berguer, A. (2015) .Les collégiens et les lycéens sont-ils égaux face au risque d'être victimes et/ou auteurs de cyberviolence et de cyberharcèlement ?. *International Journal of Violence and Schools*, 15, 88-118.

Berne, S., Frisén, A., & Kling J. (2014). Appearance-related cyberbullying: A qualitative investigation of characteristics, content, reasons, and effects. *Body Image*, 11 (4) , 527-533.

Berthaud, J., & Blaya,C. (2015). Pratiques numériques, perception de la violence en ligne et victimation chez les étudiants. *Recherches en éducation HS*, 7,146-161.

Betts L.R. , & Spenser. K.A. (2017).People think it's a harmless joke: Young people's understanding of the impact of technology, digital vulnerability and cyberbullying in the United Kingdom. *Journal of Children and Media*, 11 (1), 20-35.

Blair, J. (2014). New breed of bullies torment their peers on the internet. *Education Week*,22,

Bourdieu,P.(1980). *Questions de sociologie*. Paris, Editions de Minuit,

Bourdieu,P. (1998). *La domination masculine*. Liber / Seuil.

boyd,d. (2014). *It's complicated : The social lives of networked teens*. Yale University Press.

Brachotte, G. & Frame, A. (2015). Introduction. *Les Cahiers du numérique*, 11, 9-10.

Caridade, S. e Sousa, H. F. P., & Dinis, M.A.P. (2020). Cyber and offline dating abuse in a Portuguese sample: Prevalence and context of abuse. *Behavioral Sciences*,10 152. 1-14

Charaudeau,P. (2019). De l'état victimaire au discours de victimisation : Cartographie d'un territoire discursif. *Argumentation et Analyse du Discours*, 23,1-18.

Chehab, Y., Levasseur, C. & Bowen, F. (2016). De l'école au cyberespace, le phénomène de l'intimidation en ligne chez les jeunes : état de la recherche et de l'intervention. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51(1), 495–515.

Claes, Michel (2003). *L'univers social des adolescents*. Montréal, Presses de l'Université de Montréal.

CMRPI. (2021*). Enfants et jeunes marocains en ligne : Comportements et risques du numérique*.

Conseil de l'Europe. (2018). *Etude cartographique sur la cyberviolence.*

Dingli, A., & Seychell, D. (2015). Who are the digital natives? In A. Dingli & D. Seychell (Eds.), *The new digital natives: Cutting the chord* (p. 9–22). Berlin and Heidelberg: Springer.

Egeberg, G., Thorvaldsen, & S., Ronning, J.A. (2016). The Impact of Cyberbullying and Cyber Harassment on Academic Achievement. In: E. Elstad,. (ed) *Digital Expectations and Experiences in Education*. SensePublishers, Rotterdam.

Elias, N et Scotson, J.L. (1997). *Logiques de l'exclusion.* Fayard.

Estévez, E., Jiménez, T. I., & Moreno, D. (2018). Aggressive Behavior in Adolescence as a Predictor of Personal, Family, and School Adjustment Problems. *Psicothema*, 30, 66-73.

González-Cabrera, J., León-Mejía, A., Beranuy, M., Gutiérrez-Ortega, M., Alvarez-Bardón, A., & Machimbarrena, J. M. (2018). Relationship between cyberbullying and health-related quality of life in a sample of children and adolescents. *Qual. Life*, 27, 2609–2618.

Hootsuite.(2023).*Digital Rapport.*

IPSOS(2023).*Cyberbullying facts and statistics for 2018 – 2023.*

Jacobs, N.C.L., Goossens, L., Dehue, F., Völlink, T., & Lechner L.(2015). Dutch Cyberbullying Victims' experiences, perceptions, attitudes and motivations related to (coping with) Cyberbullying: Focus group interviews. *Societies*, 5 (1) , 43-64.

Janschitz, G., & Penker, M. (2022). How digital are 'digital natives' actually? Developing an instrument to measure the degree of digitalisation of university students – the DDS-Index. *Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique*, *153*(1), 127–159.

Johansson,S & Englund,G (2021). La cyberintimidation et sa relation avec l'intimidation physique, verbale et relationnelle : une approche de modélisation par équation structurelle. *Psychologie de l'éducation*, 41 (3), 320-337.

Kopp, M., Gröblinger, O. & Adams, S. (2019) Five Common Assumptions That Prevent Digital Transformation at Higher Education Institutions. INTED2019 Proceedings,

13th International Technology, Education and Development Conference, Valencia, 11-13 March 2019, 1448-1457.

Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the Digital Age: A Critical Review and Meta-Analysis of Cyberbullying Research among Youth. *Psychological Bulletin*, 140, 1073-1137.

Kurniawan LS, Aryani LNA, Chandra GN, Mahadewa TGB, Ryalino C. (2019). Victims of Physical Violence Have a Higher Risk to Be Perpetrators: A Study in High School Students Population. Journal of Medical Sciences, 7(21), 3679-3681

Le Breton, D. (2012). L'interactionnisme symbolique. Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.

Li, Q. (2007). Bullying in the new playground: Research into cyberbullying and cyber victimisation. *Australasian Journal of Educational Technology*, 23(4), 435-454.

Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K (2011). Risks and safety on the internet: the perspective of European children: full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of 9-16 year olds and their parents in 25 countries. The EU Kids Online network.

Livingstone, S., Kirwall.,L, Ponte., C & Staksrud., E. (2014) In their own words: what bothers children online?. *European Journal of Communication*, 29 (3). 271-288.

López-Bueno, R., Koyanagi, A., López-Sánchez, G. F., Firth, J., & Smith, L. (2021). Association between age of first exposure and heavy internet use in a representative sample of 317,443 adolescents from 52 countries. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 12,1–9.

Macchioni,E., & Santoni, C. (2022). The youth on-line life: risks, violence and support networks. *International Review of Sociology*, 32(3), 463-482.

Macilotti, G. (2019). Violence et humiliation à l'ère numérique : une étude en milieu scolaire. *Déviance et Société*, 43, 299-328.

Mercier, E. (2018). Une vie ruinée : humiliation, responsabilisation et moralisation dans les discours sur le partage (non) consensuel d'images intimes. Revue *Jeunes et Société, 3(1),* 56-77.

Moignard, B. (2020). Les cyberviolences : un « nouveau » problème public ?. Dans S. Couchot-Schiex (Dir), *Jeunesse, genre et violences 2.0: Des filles et des garçons face aux cyberviolences à l'école* (p. 31-51). Paris.

Morrissette,J., Guignon,S., & Demazière,D.,. (2011). De l'usage des perspectives interactionnistes en recherche. Dans J. Morrissette (Dir), S. Guignon (Dir), & D. Demazière (Dir), *Recherches qualitatives De l'usage des perspectives interactionnistes en recherche* (p.1-9). Canada : Association pour la recherche qualitative.

Nilan, P., Burgess, H., Hobbs, M., Threadgold, S., & Alexander, W. (2015). Youth, Social Media, and Cyberbullying Among Australian Youth: "Sick Friends." *Social Media + Society*, 1(2), 94-110.

Papacharissi Z. (2014). *Affective publics: Sentiment, technology and politics*. Oxford: OUP.

Plummer, M., & Cossins, A. (2018). The cycle of abuse: When victims become offenders. *Trauma, Violence, & Abuse, 19*(3), 286–304.

Prensky, M. (2001a). Digital natives, Digital Immigrants, On the Horizon, 9 (5), 1-6.

Prensky, M. (2001b). Digital natives, Digital Immigrants, part 2: Do they really think differently?. *On the Horizon*, 9 (6), 1-6.

Reed, L A., Richard M., Tolman, R.M., & Ward, M. (2016). Snooping and sexting: Digital media as a context for dating aggression and abuse among college students. *Violence against Women*, 22(13),1556-1576.

Rsaissi, Y., & Couchot -Schiex, S. (2021). L'identité numérique adolescente face au cyber-sexisme : Outil du maintien d'un ordre sexué co-construit. *Revue GEF* (5), 63-76.

Saly-Rousset, O. (2016). L'Internet et la démocratie numérique. L'individualisation de la propagande. In Ségur, P., & Périé-Frey, S. (Eds.), *L'Internet et la démocratie numérique.* Perpignan: Presses universitaires de Perpignan.

Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. N., & og Tippett, N. (2008). Cyberbullying: it's nature and impact in secondary schools pupils'. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49,* 376-385.

Soriano-Ayala, E., Cala, V. C., & Orpinas, P. (2023). Prevalence and Predictors of Perpetration of Cyberviolence Against a Dating Partner: A Cross-Cultural Study with Moroccan and Spanish Youth. *Journal of Interpersonal Violence,* 38(3–4), 4366–4389.

Stassin, B. (2021). La cyberviolence à l'école : C'est une réalité, il y a eu un cas dans ma classe : Étude exploratoire dans la région Grand Est. Dans V.Carayol, (Dir). *Incivilités numériques: Quand les pratiques numériques reconfigurent les formes de civilité au travail* (p. 47-67). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Tirocchi,S., Scocco,M., & Crespi,I. (2022). Génération Z et cyberviolence : entre utilisation des plateformes numériques et sensibilisation aux risques. *International Review of Sociology*, 32:3, 443-462.

Tordo, F. (2021). Cyberviolence, cyberharcèlement et transparence digitale. Dans S. Tisseron & F. Tordo (Dir), *Comprendre et soigner l'homme connecté: Manuel de cyberpsychologie* (pp. 95-103). Paris: Dunod.

UNESCO. (2019a). *Au-delà des chiffres : en finir avec la violence et le harcèlement à l'école.*

UNESCO. (2019b). *Conférence internationale sur la lutte contre le harcèlement entre élèves: recommandations du Comité scientifique sur la lutte contre le harcèlement et cyber-harcèlement*.

UNICEF (2016). *Child online protection in India – an assessment*.

Wachs S., Gámez-Guadix M., Wright M. F., Görzig A., & Schubarth W.(2020). How Do Adolescents Cope with Cyberhate ? Psychometric Properties and Socio-Demographic

Differences of A Coping with Cyberhate Scale . *Computers in Human Behavior, 104,* 106-167.

ETAT DES LIEUX DE LA RECHERCHE-ACTION DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DU FONDAMENTAL ET DU POST-FONDAMENTAL AU BURUNDI. CAS DE L'INSTITUT DE PEDAGOGIE APPLIQUEE

Constantin NTIRANYIBAGIRA
constantin.ntiranyibagira@ub.edu.bi
Alexis BANUZA
alexis.banuza@ub.edu.bi
Ernest NSHEMEZIMANA
ernest.nshemezimana@ub.edu.bi
Université du Burundi

Résumé

Dans cette étude, il s'est agi de cerner, à l'aide de la méthode qualitative, l'état des lieux et les défis en rapport avec la recherche-action à l'Institut de Pédagogie Appliquée (IPA) de l'Université du Burundi. Les données y relatives ont été recueillies sur base d'un guide d'entretien adressé à huit (8) étudiants et vingt (20) enseignants-chercheurs du même Institut affiliés au Centre de Recherche en Didactique des Disciplines et de Diffusion des Sciences (CRDS). Aussi, des visites des lieux ont été organisées dans le but de constater la véracité des points de vue des enquêtés. Il a été constaté que la recherche-action à l'Institut de Pédagogie Appliquée est à l'étape initiale et profite plus aux écoles fondamentales et post-fondamentales qu'à l'Institut lui-même.

Mots-clés : Recherche-action, éducation, IPA, Université du Burundi, Burundi.

Abstract

This study aimed to identify, using the qualitative method, the state of play and the challenges related to action research at the Institute of Applied Pedagogy of the University of Burundi. The related data was collected on the basis of an interview guide addressed to eight (8) students and twenty (20) teacher-researchers of the same Institute affiliated to the centre for research in subject didactics and science dissemination. Also, visits to the premises were organised in order to ascertain the veracity of the respondents' views. It was found that action research at the Institute of Applied Pedagogy is in its initial stage and benefits the basic and post-basic schools more than the Institute itself.

Keywords: Action research, education, IPA, University of Burundi, Burundi.

Introduction

La recherche-action, bien qu'elle soit léguée au second rang dans les systèmes éducatifs de certains pays, suscite actuellement un intérêt particulier. L'objectif principal de la recherche-action est de contribuer à faciliter l'identification d'un problème et la résolution de celui-ci par la mise en place de stratégies visant à l'amélioration d'une situation insatisfaisante pour chacun des participants. Grâce à la réflexion personnelle qu'elle produit et à son dynamisme, la recherche-action aide à sortir de l'enseignement statique qui consiste à réitérer une même stratégie sans parvenir à améliorer les résultats d'apprentissage (CATROUX, 2002). Au Burundi, la formation de futurs enseignants du fondamental et du post-fondamental est assurée par deux entités, à savoir l'Ecole Normale Supérieure (ENS) et l'Institut de Pédagogie Appliquée (IPA) qui est une structure affiliée à l'Université du Burundi. L'IPA a été créé en 1993 et compte actuellement six (6) départements : Anglais, Biologie-Chimie, Français, Kirundi-Kiswahili, Mathématique, Physique-Technologie. En plus de sa mission de base de former les enseignants, l'IPA intervient dans l'amélioration du système éducatif burundais (i) en animant des ateliers de formation continue en faveur des enseignants en activité et (ii) en participant à l'élaboration et à la révision des offres de formation du fondamental et du post-fondamental.

Cependant, malgré les nobles missions qui sont réservées à l'IPA, force est de constater qu'en général la recherche-action à cet établissement laisse à désirer. Sur base de la méthode qualitative (STRAUSS ET CORBIN, 1990), cette étude circonscrit l'état des lieux et les défis en rapport avec la recherche-action à l'Institut en question. Pour y arriver, huit (8) étudiants de l'IPA et vingt (20) enseignants affiliés au centre de recherche en didactique des disciplines et de diffusion des sciences ont été interrogés. La collecte des données s'est basée sur un guide d'entretien et des visites de laboratoires que compte l'IPA. Les questions ont tourné autour de tout l'environnement de la recherche-action à cet Institut.

1. La notion de recherche-action

La recherche-action, qui vise à fournir un cadre aux investigations qualitatives effectuées par les enseignants et les chercheurs en situations complexes, permet au praticien d'apprendre à identifier ses besoins tout en restant en contact avec son terrain d'action et d'établir une démarche pour atteindre des objectifs de changement. Elle facilite également une meilleure

prise de conscience de l'impact des interventions en classe. Cette méthodologie a des retombées autant dans la pratique que dans la théorie.

La recherche-action n'est cependant pas un instrument tout-puissant, puisqu'elle n'ambitionne pas de produire des savoirs universels, mais des savoirs locaux (THANH, 2011). Les phases de la recherche-action, telles qu'énumérées par CATROUX (2002), se succèdent dans l'ordre ci-après : identification du problème, établissement d'un plan d'action, mise en place de l'action, évaluation des effets de l'action, communication des conclusions et valorisation de la recherche.

Dans la section qui suit, nous présentons un exemple de l'organisation du système éducatif du Burundi colonial.

2. L'enseignement au Burundi sous la colonisation belge

Les années qu'a durées la colonisation belge (1916-1962) n'ont pas été témoin de grandes réalisations dans le domaine de l'éducation. Loin de constituer un havre de la recherche-action, cette période a été caractérisée par l'objectif principal des missionnaires de former de « bons chrétiens » au service de la colonisation (LAROQUE, 2011). La scolarisation des indigènes devait donc éveiller les consciences par les conversions au christianisme, tout en améliorant l'économie locale et rurale. Les religieux se déployaient au milieu de la population, vivaient à ses côtés, et l'aidaient à augmenter les rendements vivriers. La connaissance des techniques agricoles était enseignée dans toutes les écoles que fondèrent les missionnaires. Dans un premier temps, l'enseignement était donc à la fois minimaliste et pragmatique. Lorsque les Belges ont débuté leur mandat sous l'aval de la Société des Nations, les missionnaires étaient déjà bien présents et avaient commencé la réorganisation partielle du pays. Les Pères Blancs disposaient d'un avantage sur les administrateurs coloniaux : la connaissance du terrain. Les colons Belges ont ainsi été obligés de composer avec les religieux. Dans ce sens, une convention a été passée en 1928 entre le Royaume de Belgique et l'Eglise. La convention stipulait que les religieux devaient recevoir des subventions de l'Etat belge, en échange de quoi ils s'engageaient à gérer l'éducation des Burundais selon le programme de la colonisation. Par conséquent, les missionnaires devenaient des agents intermédiaires entre les indigènes et l'administrateur. Ils éduquaient les premiers en kirundi et leur apprenaient les valeurs et la culture européenne, tout en informant les seconds des

progrès réalisés. La base de l'enseignement missionnaire était la religion. C'est par l'apprentissage de la Bible que passait l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

L'enseignement de base proposé aux Burundais avait pour but de former des indigènes dociles, des promoteurs de la civilisation européenne au milieu des collines (GAHAMA, 1983). L'école missionnaire préparait également à intégrer le petit séminaire pour former les futurs catéchistes autochtones. Elle était conçue comme un outil non pas d'émancipation mais de responsabilisation des indigènes. Cette formation s'inscrivait donc sur le court terme. Il s'agissait de former une masse laborieuse plutôt qu'une élite éclairée. Les colons belges, comme l'ont fait leurs prédécesseurs Allemands, s'accommodèrent de ce monopole des religieux. Les programmes scolaires durant la période coloniale restèrent rudimentaires. Les missionnaires enseignaient aux indigènes la base de la lecture, de l'écriture et du calcul. Le reste de l'enseignement était axé sur des matières pratiques qui pouvaient directement servir la mission. Parallèlement à cet enseignement rudimentaire imaginé par les missionnaires, une formation plus exigeante se développait timidement. Les colonisateurs belges voulaient former les futurs « évolués », raison pour laquelle ils ont réformé le système en créant deux systèmes d'écoles. D'une part, l'école des missions réservée au bas peuple avec un enseignement sommaire ; d'autre part, l'enseignement officiel plus sélectif ouvert aux enfants de chefs. La première école officielle fut créée en 1923 et dispensa un enseignement de calcul et de lecture à 140 élèves. La langue employée était le kiswahili. On n'y apprenait le français qu'à partir de la quatrième année. Le succès des écoles officielles fut mitigé. En 1925, seules 8 écoles officielles accueillaient 607 élèves. La même année, les missionnaires recevaient 20186 élèves dans 154 classes. Parallèlement, le besoin en personnel technique devenait de plus en plus urgent. Les administrateurs fondèrent alors des écoles spécialisées d'assistants médicaux et de vétérinaires. L'école coloniale était donc discriminante, elle ne cherchait pas à prodiguer un enseignement qualifiant pour l'ensemble de la population mais seulement à former selon les besoins du colonisateur. D'un côté, il fallait éduquer de futurs travailleurs qui obéiront aux ordres de l'administration dans la perspective d'un développement économique. De l'autre, il s'agissait de former les fils de chefs qui deviendront des relais d'autorité au niveau collinaire dans un système d'administration indirecte. L'éducation n'avait pas pour but d'éveiller les consciences, de développer le sens critique ou la curiosité intellectuelle. Cela pourrait créer des contestations contre le nouvel ordre colonial. Au plan qualitatif, l'enseignement au Burundi ne se développa que très lentement et répondit aux besoins immédiats de la colonisation. Ces raisons expliquent sans doute le développement tardif de

l'enseignement secondaire. Le premier établissement de ce type n'a été fondé à Astrida au Rwanda qu'en 1929. Il reçut les premiers élèves en 1932. A l'origine, l'école devait répondre aux besoins de scolarisation de la région.

Finalement, l'établissement devint un centre éducatif important durant toute la période coloniale. Le programme dispensé visait la formation d'auxiliaires dans tous les domaines, selon les besoins du moment. En réalité, on formait à Astrida des fonctionnaires bureaucrates dont le profil se distinguait des autorités coutumières respectées de la population. Là encore, le caractère discriminatoire était assez flagrant. Les fils de chefs devaient y entrer coûte que coûte. L'enseignement secondaire avait pour but de former un nombre restreint de personnes, et il a été pendant longtemps assimilable à un approfondissement superficiel du primaire. Ce n'est que vers la deuxième moitié du 20^{e} siècle que l'accent a réellement été mis sur la formation post-primaire. En effet, à partir de cette époque, les subventions vouées à l'éducation ont progressivement augmenté. En 1946, le budget dédié à l'enseignement représentait 5,7 % du budget ordinaire total du Ruanda-Urundi, contre 15,3 % en 1954. L'enseignement « officiel congréganiste pour indigènes » fut le plus financé (presque 10 % du budget global de l'éducation). Cette part était d'autant plus importante qu'elle concernait le Groupe Scolaire d'Astrida et l'Ecole professionnelle d'Usumbura.

En outre, l'administration prévoyait la création d'une troisième école professionnelle au Rwanda, près de Kigali. Le budget consacré à cet enseignement était destiné à augmenter selon la volonté politique des Belges et le besoin de former les futurs « évolués ». L'enseignement libre subsidié pour indigènes a également connu une nette augmentation due à la nécessité de former la masse, et parmi elle, des moniteurs. Pour équilibrer les futures dépenses qui semblaient inévitables, l'administration opta pour la participation financière directe des indigènes en instituant un impôt capital. La justification à cette décision fut avant tout d'ordre moral : il s'agissait en quelque sorte de responsabiliser les bénéficiaires.

3. L'organisation actuelle du système éducatif burundais

Depuis l'indépendance du Burundi en 1962, un certain nombre de réformes (dont celle du cycle fondamentale initiée en 2013) ont été opérées dans son système éducatif. Selon le contenu de cette réforme, l'enseignement préscolaire est le premier niveau de scolarité. Il n'est pas obligatoire et accueille théoriquement les enfants à partir de l'âge de 3 ans pour une durée de trois ans (PAADESCO, 2020). La troisième année de l'éducation maternelle constitue une année préparatoire au premier cycle de l'enseignement fondamental. Quant à

l'enseignement fondamental proprement dit, il est d'une durée de neuf ans et accueille officiellement les enfants d'au moins 6 ans, que ces derniers aient ou pas fréquenté un enseignement préscolaire.

Il comporte quatre cycles: le premier cycle englobe la première et la deuxième année, le deuxième cycle couvre la troisième et la quatrième année, le troisième cycle comporte la cinquième et la sixième année et le quatrième cycle comprend la septième, la huitième et la neuvième année.

A la fin du cycle fondamental, les élèves sont soumis à un concours national d'entrée au post-fondamental dont la réussite leur permet d'accéder soit à l'enseignement pédagogique, à l'enseignement secondaire général ou à l'enseignement technique. La loi N°1/19 du 10 septembre 2013 portant organisation de l'enseignement fondamental et secondaire stipule que le secondaire général dure 3 ans tandis que l'enseignement pédagogique et l'enseignement technique ont une durée de 4 ans. Le post- fondamental ambitionne de former les cadres moyens et les ouvriers qualifiés répondant aux besoins du pays et prépare également aux études supérieures ; l'admission à cet échelon étant conditionnée par la réussite à l'examen d'État. L'enseignement supérieur, dispensé dans les universités et instituts, suit le système BMD (Baccalauréat-Master-Doctorat) depuis l'année académique 2011-2012. L'enseignement des métiers et la formation professionnelle a pour but de préparer les candidats à exercer un métier répondant aux attentes individuelles et aux besoins de la collectivité. Il est orienté vers toute activité de formation initiale et continue au profit des jeunes en cours de scolarisation, des jeunes non scolarisés ou déscolarisés qui veulent développer des compétences pour s'insérer dans le monde du travail. Le profil des apprenants de cet enseignement est donc variable, en fonction du niveau d'accès et de certification ou du diplôme final recherchés. L'enseignement à des personnes à besoins spéciaux vise à dispenser une éducation adaptée à leurs besoins et à leurs possibilités en vue de les préparer à un avenir socioprofessionnel décent. Il est assuré à l'endroit d'un petit nombre d'enfants et jeunes vivant avec un handicap par des établissements en charge de l'éducation spéciale appartenant en général à des organisations privées.

4. Le fonctionnement de l'Institut de Pédagogie Appliquée (IPA)

Créé par le décret 100/147 du 14 octobre 1993, l'IPA est l'un des Facultés et Instituts qui composent l'Université du Burundi. Cet institut a pour principale mission d'assurer la

formation des enseignants de l'enseignement fondamental et post-fondamental. Les enseignements à l'IPA tournent autour d'un certain nombre de domaines: le kirundi, le français, l'anglais, le swahili, la biologie, la chimie, les mathématiques, la physique, la technologie, la psychologie, la psychopédagogie, la didactique des disciplines, etc. L'IPA suscite et en encourage des initiatives visant à promouvoir et à vulgariser les connaissances scientifiques et pédagogiques, en s'intéressant à la recherche en sciences et techniques d'enseignement-apprentissage dans les disciplines variées suivant le cursus académique parcouru par le futur enseignant du secondaire. L'IPA assure aussi le perfectionnement et la formation continue des enseignants de l'enseignement secondaire en fonction ; promeut la qualité de l'enseignement secondaire par des initiatives pédagogiques diverses; effectue des recherches en adéquation avec le développement de l'éducation; produit et diffuse une documentation pédagogique et technologique appropriée ; participe à la définition de la politique nationale de l'éducation; aide à la promotion des valeurs humaines et morales auprès de la jeunesse et de toute la communauté. Selon le décret 100/275 du 18 octobre 2012 portant conditions d'accès à l'enseignement supérieur universitaire et public, sont admissibles à l'inscription au rôle et aux cours à l'Institut de Pédagogie Appliquée, en première année, les candidats détenteurs du diplôme d'État, délivré en République du Burundi ou d'un diplôme jugé équivalent par l'autorité habilitée. Pour la deuxième année (BAC 2), il faut avoir validé tous les crédits en BAC 1 (conformément au Règlement académique). Concernant la troisième année (BAC 3), tout candidat doit avoir validé tous les crédits en BAC 2 et se démarquer dans les activités/enseignements relatifs au cursus suivi. Le baccalauréat s'étend donc sur une période de trois ans avec 180 crédits. Pour chaque année académique, les enseignements sont organisés en deux semestres. Les activités d'un semestre comprennent les cours magistraux, les travaux dirigés, les travaux pratiques, les travaux de recherche, les stages, les évaluations et les délibérations. L'année académique totalise 60 crédits, à raison de 30 par semestre. Chaque crédit compte 25 heures dont 15 heures de présentiel (la partie magistrale, les travaux dirigés, les travaux pratiques) et 10h de travail individuel de l'étudiant. Quant au cycle de Master a été récemment ouvert à l'IPA et il concerne deux programmes à savoir la didactique des sciences et la didactique des langues. L'enseignement suit une méthodologie qui combine l'apprentissage théorique et son application par des exercices pratiques en laboratoire, des travaux sur terrain (visites et excursions). L'étudiant est préparé au métier d'enseignant à travers les leçons d'observation, les leçons simulées ainsi que les stages intensifs (à l'issu desquels un rapport est rédigé) en situation de classe dans les différentes écoles fondamentales et post-fondamentales.

5. De la recherche-action à l'IPA : le modèle du CRDS

A l'IPA, la recherche-action menée au sein des équipes d'enseignants chercheurs affiliés au Centre de Recherche en Didactique des Disciplines et de Diffusion des Sciences (CRDS) est dans l'ensemble orientée vers le domaine de l'éducation. Ce centre poursuit des objectifs qui visent essentiellement la promotion d'un enseignement de qualité (CRDS, 2017):

- Contribuer à la synthèse et à la diffusion des connaissances existantes et des expériences acquises dans les domaines de la didactique des disciplines ainsi que la diffusion des sciences;
- Promouvoir des recherches dans les domaines de la didactique des disciplines et la diffusion des sciences pour le développement socio-économique du pays ;
- Assurer l'accueil et l'encadrement de stagiaires, de doctorants, d'enseignants chercheurs et assimilés ;
- Organiser des stages de formation ou de perfectionnement, des séminaires et des colloques à l'intention des chercheurs, des enseignants, des fonctionnaires de l'administration et des cadres d'entreprises;
- Réaliser des expertises et des projets de recherche au niveau national, régional et international;
- Mettre à la disposition du public des experts dans les domaines de la didactique des disciplines et de la diffusion des sciences;
- Diffuser des savoirs et valoriser les résultats issus de la recherche aux plans national, régional et international ;
- Etablir des liens de collaboration avec d'autres institutions similaires tant au niveau national qu'international.

Parmi tous ces objectifs, celui en rapport avec la réalisation du matériel pouvant faciliter l'enseignement-apprentissage au fondamental et au post-fondamental semble faire partie de ceux qui émergent du lot (voir photos infra). Comme l'indiquent les enseignants interrogés, la recherche-action menée dans ce cadre a déjà produit quelques résultats: livrets d'exercices dans différentes disciplines, jeux de cartes pour l'enseignement de la lecture en français, l'arbitre électronique et les appareils émetteurs-récepteurs pour faciliter l'enseignement de la

physique, etc. Un glossaire kiswahili-kirundi et un dictionnaire anglais-kirundi sont également en cours de réalisation, en vue de faciliter l'apprentissage de ces langues.

Récupération du matériel didactique au CRDS par le Directeur du lycée Kayanza (Source : CRDS, 2017)

Vulgarisation des matériels didactiques produits au CRDS (Source : CRDS, 2017)

'a e fonctionnement. Lors de l'enquête, la plupart de participants ont pointé l'absence du cadre légal pouvant régir le domaine en question : « la recherche-action se fait d'une manière informelle par des volontaires, et dans un cadre légal pratiquement inexistant », s'est indigné un enseignant de chimie. En plus de l'aspect légal, les moyens matériels et financiers constituent aussi un défi majeur à la promotion de la recherche-action. Une enseignante trouvée dans un laboratoire de physique n'a pas mâché ses mots à ce sujet : « nous manquons même de ce qui ne devrait pas manquer ». Un autre enseignant de français abonde dans le même sens : « Ces cartes pour enseigner la lecture n'ont été produites que grâce à un appui financier d'un organisme privé ».

A côté de cet obstacle lié aux moyens, la charge horaire des enseignants ne facilite pas non plus leur épanouissement dans le domaine de la recherche. Un autre défi à surmonter est lié à la consommation des résultats. En effet, étant donné que l'IPA forme les futurs enseignants du fondamental et du post-fondamental, les recherches conduites par le personnel enseignant de cet Institut devraient, non seulement être bénéfiques aux niveaux inférieurs du système éducatif, mais aussi contribuer à l'évolution du contenu des offres de formation à l'IPA. Cependant, les choses se présentent autrement : « l'IPA ne fait que produire pour le fondamental et le post-fondamental », indique un enseignant ayant participé à l'enquête.

Conclusion

A l'Institut de Pédagogie Appliquée (IPA), la recherche-action n'est pas encore une habitude de travail chez les enseignants chercheurs. Hormis certaines initiatives plus ou moins privées (dont les résultats bénéficient aux écoles fondamentales et post-fondamentales), le reste constitue un désert absolu malgré la bonne volonté des professionnels de l'enseignement supérieur en général. Cette situation est en grande partie due à l'absence de décisions politiques qui

devraient organiser tout le secteur de la recherche-action dans les institutions d'enseignement supérieur. Ainsi, le manque de ressources matérielles et financières, et la charge pédagogique élevée constituent les principales raisons de l'inconsistance des résultats attribuables à la recherche-action. Or, tous ces défis pourraient être efficacement affrontés si le cadre légal favorisait l'éclosion de cette pratique.

Bibliographie

Catroux, M. (2002). « Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* : http://journals.openedition.org/apliut/4276 (consulté le 13/06/2022).

CRDS. (2017). *Usage des TIC dans l'enseignement des sciences et l'appui pédagogique au Burundi* : https://crdsgrandslacs.files.wordpress.com/2017/10/rapport-unesco2017-crds-final.pdf (consulté le 24/10/2022).

Gahama, J. 1983. *Le Burundi sous administration belge, la période du mandant 1919-1939.* Paris: Karthala.

Laroque, A. 2011. *Historiographie et enjeux de mémoires au Burundi. Thèse de doctorat.* Paris : Université Paris I Panthéon-Sorbonne.

PAADESCO (2020). *Compétences et Facteurs de performance des Élèves burundais de 2ème et 4ème années-Situation de référence*. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique. Burundi.

Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.

Thanh, AT. (2011). « Pour qu'une recherche soit recherche-action : les leçons dégagées d'une recherche ». *Synergies Chine*, N°6, p. 83-93.

Place des soft skills dans la réforme de l'enseignement supérieur : quelles perceptions et quelles pratiques ?

Fatima OUAHMI
Faculté des Sciences de l'Education – Université Mohammed V – Rabat

Es-Saâdia AOULA
ENSET Mohammédia – Université Hassan II – Casablanca

Résumé

L'enseignement supérieur marocain a fait l'objet de plusieurs réformes depuis l'indépendance. Ainsi, nous assistons aujourd'hui au lancement d'un nouveau projet de réforme « le PACTE ESRI » élaboré sur la base des recommandations issues des assises régionales organisées par le Ministère et dont les soft skills est l'une des mesures phares. C'est dans ce contexte que s'inscrit notre investigation qui vise à répondre à la problématique suivante : « Comment les enseignants perçoivent ce concept & quelles pratiques pédagogiques mettent-ils en œuvre pour développer les soft skills chez leurs étudiants ? ». Les résultats de notre étude révèlent des perceptions et des pratiques pédagogiques différentes selon le type d'établissement (accès ouvert, accès régulé) et le profil de l'enseignant. Néanmoins, tous les enseignants interrogés s'accordent sur l'importance de ces compétences dans les cursus de formation dès le cycle primaire.

Mots clés : enseignement supérieur, réforme, soft skills, perceptions.

Abstract :

Moroccan higher education has undergone several reforms since independence. Today, we are witnessing the launch of a new reform project, the "PACTE ESRI", based on the recommendations of the regional conferences organized by the Ministry, of which soft skills is one of the key measures. It is in this context that our investigation was conducted in order to answer the following question: "How do teachers perceive this concept and what pedagogical practices do they implement to develop soft skills with their students? The results of our survey reveal different perceptions and pedagogical practices depending on the type of institution (open access, regulated access) and the teacher's profile. Nevertheless, all the teachers interviewed agree on the importance of soft skills in the training curricula from the primary school.

Keywords : higher education, reform, soft skills, perceptions.

Introduction

De la Charte Nationale de l'Education et de la Formation adoptée en 1999 au plan d'urgence (2009-2012) mis en œuvre dans le but de donner un nouveau souffle à la réforme de notre système éducatif dans sa globalité et en passant par la vision stratégique du Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique 2015-2030, le secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique a fait l'objet de plusieurs réformes durant les vingt dernières années.

Ainsi, en dépit de réformes successives dont notamment l'adoption du système LMD (Licence, Master, Doctorat) en 2003-2004, la mise en place de licences et de masters professionnels ainsi que l'intégration d'un module transversal « Techniques d'expression et de Communication » appelé par la suite « langue et communication » ou encore « langue et terminologie », l'insertion professionnelle des lauréats demeure le principal défi auquel sont confrontés les universités marocaines.

En effet, la dernière évaluation menée en 2018 par l'Instance Nationale auprès du Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique à ce sujet via le suivi pendant 45 mois des trajectoires de diplômés de l'enseignement supérieur (promotion 2014) a révélé qu'en moyenne 69,4% des diplômés enquêtés sont en situation d'emploi 4 ans après l'obtention de leurs diplômes et 13,3% sont toujours à la recherche d'un emploi, 9,4% sont en situation de reprise ou de poursuite d'études et 7,9% sont inactifs.

Le rapport de la Commission Spéciale du Nouveau Modèle de Développement va confirmer l'importance de cette problématique d'employabilité des diplômés des universités marocaines en insistant sur le fait que « l'amélioration de l'offre éducative, dans les divers cycles de formation, constitue l'un des déterminants clés du modèle de développement, puisqu'elle contribue à former et catalyser les compétences nécessaires au développement des secteurs socio-économiques, tant publics que privés ».

Partant de ce constat et pour pallier l'inadéquation formation-emploi, le Département de l'enseignement supérieur et de la Recherche Scientifique a lancé l'expérimentation du système de Bachelor dès la rentrée universitaire 2021-2022 avec l'intégration de huit modules de soft skills sur les quatre années de formation qui sera ensuite suspendu suite à un ensemble d'insuffisances qui ne favorisent pas la réussite de sa mise en œuvre.

L'amélioration de l'offre impose de repenser les contenus de formation en priorisant aussi bien les compétences techniques que les compétences transversales. Les softs skills peuvent être mobilisées en tant que levier de l'employabilité des étudiants dans l'enseignement supérieur.

Durant les dernières années et face à une mondialisation intensifiée, les universités sont confrontées à la problématique de l'employabilité à l'échelle internationale. Une stratégie éducative intégrant des compétences non techniques s'avère nécessaire pour relever ce nouveau défi (Heckman & Kautz, 2012. Le Maroc n'est, évidemment, pas épargné en témoignent les différentes réformes dont le secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique a fait l'objet. La formation et le développement des compétences non techniques (soft skills) des étudiants universitaires devraient être d'un intérêt central pour les établissements d'enseignement supérieur car ils sont étroitement liés à l'adaptation au contexte de travail (Raciti, 2015).

1. Les softs skills : de quoi parle-t-on ?

L'état de l'art révèle plusieurs appellations des soft skills : compétences non cognitives (Cunha & Heckman, 2008), compétences socio-émotionnelles (Institut Ayrton Senna, 2014), compétences transversales (Beneitone, P ; Esquetini, C ; González, J ; Marty, M ; Siufi, G & Wagenaar, R, 2007; Raciti, 2015), Compétences essentielles (Organisation mondiale de la Santé, 2003). De plus, différentes conceptualisations et classifications de ces compétences ont été développées.

Pour leur part, Moss et Tilly (1996) définissent les soft skills comme étant « des compétences, des capacités et des traits qui se rapportent à la personnalité, à l'attitude et au comportement plutôt qu'à des connaissances formelles ou techniques».

D'autres auteurs ont, cependant, révélé que les soft skills sont plus que de simples traits et dispositions individuels. Hurrell (2009), par exemple, définit les compétences non techniques comme « impliquant des capacités interpersonnelles et intrapersonnelles pour faciliter une performance maîtrisée dans des contextes particuliers».

Selon l'Organisation Mondiale de la Santé, ils sont définis comme un ensemble compétences socio-affectives nécessaires à l'interaction avec autrui et qui permettent de faire face aux exigences quotidiennes et aux situations difficiles. Par exemple, ils permettent l'individu à prendre des décisions, à résoudre des problèmes, à penser de manière critique et créative, à communiquer efficacement, à reconnaître les émotions des autres et établir des relations saines aux niveaux physique et émotionnel (Organisation mondiale de la Santé, 2003).

Toutefois, des situations professionnelles peuvent interpeler des compétences allant au-delà des dimensions socio-affectives pour intégrer l'aspect cognitif.

Selon l'Institut Ayrton Senna (2014), ces compétences sont importantes à la gestion de soi, à la gestion des émotions, pour interagir avec les autres, fixer et atteindre des objectifs, prendre des décisions de façon autonome et responsable et confronter les situations difficiles de manière innovante et constructive.

Singer et al. (2009) proposent une classification des soft skills sur la base de trois catégories :

- Génériques ou comportementales, qui sont nécessaires à l'exécution de toute type de travail, qui comprend les compétences interpersonnelles, l'intégrité, la proactivité et l'initiative, fiabilité et prédisposition à apprendre.

- Basiques ou Essentielles : sont celles qui permettent de s'adapter au poste ou au domaine de l'industrie, comme la communication, le travail d'équipe, l'adaptabilité, la flexibilité, le sens du service et la créativité.

- Techniques ou Fonctionnelles sont spécifiques au poste à occuper, comme la gestion des conflits, la construction d'équipe, la formation, le mentorat, la motivation, le soutien aux supervisés, l'entrepreneuriat et le développement des réseaux sociaux.

Shakir (2009), quant à lui, classe les soft skills en attributs personnels, compétences interpersonnelles, résolution de problèmes et prise de décision, représentées dans ce qui suit en sept traits : leadership, communication, travail d'équipe, pensée critique et résolution de problèmes, apprentissage tout au long de la vie, gestion de l'information, entrepreneuriat, et éthique professionnelle.

Selon Haselberger et d'autres auteurs du projet ModEs (2012) :«Les Soft Skills représentent une combinaison dynamique de compétences cognitives et métacognitives, de compétences interpersonnelles, intellectuelles et pratiques. Les compétences non techniques aident les gens à s'adapter et à se comporter de manière positive afin qu'ils puissent faire face efficacement aux défis de leur vie professionnelle et quotidienne».

Pour notre communication, nous retenons la classification de Mangrulkar, Whitman et Posner (2001) qui se démarque par une classification des compétences non techniques selon trois catégories interdépendantes et complémentaires : la première catégorie implique des compétences interpersonnelles qui incluent des compétences pour la communication assertive, la négociation, la confiance, la coopération et l'empathie ; la deuxième catégorie concerne les compétences cognitives nécessaires à la résolution de problèmes, la pensée critique, l'auto-évaluation, l'analyse et la prise de décision et la compréhension de son impact. Enfin, la troisième catégorie concerne les compétences de contrôle émotionnel ou la gestion émotionnelle en situation de stress et des sentiments intenses, comme la colère, la tristesse et la frustration.

2. Etude empirique

Notre investigation s'intéresse à ce concept de soft skills et s'interroge sur la compréhension de ce concept, sa perception chez les enseignants et les conditions d'apprentissage à mettre en œuvre pour atteindre les objectifs qui lui sont assignés,

a. Méthodologie

Nous avons mené une étude comparative exploratoire qui a touché une quarantaine d'enseignants chercheurs appartenant à un établissement à accès régulé, en l'occurrence l'ENSET (Ecole Normale Supérieure de l'Enseignement Technique) de Mohammédia et des Etablissements à accès ouvert : la FSE (Faculté des Sciences de l'Education) de Rabat et la Faculté des sciences de et la FLSH de Ben Msik.

Pour ce faire, nous avons adopté une méthodologie mixte : focus group, entretiens et administration d'un questionnaire.

b. Profil des répondants

Notre étude a ciblé des enseignants qui assurent des modules transversaux (langues, communication, management, entrepreneuriat…). Ainsi, 50% sont des enseignants chercheurs qui ont participé à notre étude sont spécialisés en «communication professionnelle » ou «langue et communication» tandis que le reste des enseignants enseignent les langues (français, arabe des affaires, anglais) à raison de 40 % ou encore le management, la GRH et l'entrepreneuriat (10%).

Ces enseignants interviennent dans différents cycles de formation :

Cycle	Effectif
Licence	26
DUT/ cycle d'ingénieur	8
Master	6
Total	40

3. Analyse des résultats

En ce qui concerne la prise de connaissance du profil de sortie visé par la formation, la majorité des enseignants (35 sur 40) ont déclaré avoir pris connaissance du profil de sortie visé par la formation avant de démarrer leurs cours.

En effet, le profil de sortie permet d'identifier les compétences visées par la formation et, par conséquent, de connaître les compétences à développer au cours de la formation et qui sont traduites en savoirs, savoir-faire et savoir-être selon les spécificités du module pris en charge.

Pour ce qui est des compétences développées en priorité chez les étudiants, la plupart des enseignants interrogés place la communication à la tête de ces compétentes (29 sur 40), suivie par la confiance en soi (28 sur 40), puis la pensée critique (26 sur 40) ; viennent ensuite : la coopération et l'empathie et l'auto-évaluation (22 sur 40), la négociation et l'argumentation (21 sur 40).

Par contre, le reste des compétences, à savoir : la résolution de problèmes, la gestion du stress, la gestion des émotions ainsi que l'analyse et la compréhension des conséquences d'une action sont considérées par les enseignants interrogés comme étant moyennement à pas du tout importants.

Les verbatim ci-dessous illustrent les propos ci-haut indiqués :

« La capacité à communiquer avec les autres, à prendre la parole en public est pour moi une compétence fondamentale»

«La communication est aussi important dans le secteur public que dans le secteur privé »

«Le manque de confiance en soi est le plus grand handicap chez les étudiants»

« Les compétences comportementales sont les plus importantes »

«L'enseignement scolaire ne développe pas assez le sens critique, nous essayons de rattraper le retard enregistré à ce niveau»

« La gestion du stress et des émotions c'est des compétences qui peuvent s'acquérir dans la vie professionnelle »

Par ailleurs, une comparaison de ces résultats avec la typologie des soft skills adoptée dans le cadre de l'expérimentation du cycle du Bachelor, nous permet de noter les constats suivants :

- Au niveau du projet du Bachelor, 4 types de sofskills ont été retenus :

  - Les Study skills (ou compétences académiques) dans lesquelles on trouve notamment la prise de parole en public qui est une compétence communicationnelle et qui sont programmées en 1ère année.

  - Les Life skills, quant à elles, sont programmées en 2e année et comprennent notamment la connaissance de soi, l'empathie, l'esprit critique, la prise de décision, la résolution de problèmes ainsi que la gestion du stress.

  - En 3e année, nous retrouvons les Civic Skills qui préparent les étudiants pour accomplir leurs devoirs de citoyen (élections, travail associatif…).

  - Les Professional Skills sont programmées, quant à elle, en 4e année et visent l'insertion professionnelle (recherche d'emploi, le sens de l'organisation, le travail en équipe…).

Certaines compétences qui constituent le socle de base des Life Skills telles que la résolution de problèmes, la gestion des émotions ou encore la gestion du stress ne sont pas considérés par les enseignants interrogés comme très importantes.

En outre, les employeurs interviewés dans le cadre d'une enquête menée sur l'employabilité des diplômés sur le marché de l'emploi de Marrakech (Pellegrini, 2016), ont déclaré qu'ils s'intéressaient d'un côté aux qualités relationnelles qui consistent, selon eux, à avoir « l'esprit commercial » (savoir « vendre » et « se vendre ») et à maîtriser les codes de comportement au sein de l'entreprise et avec les interlocuteurs extérieurs (partenaires, fournisseurs, clients, etc.). D'un autre côté, ils mettent en avant des compétences managériales qui concernent aussi bien le rapport à autrui (savoir-être) que « le management » de soi-même : être capable de travailler en équipe, être « proactif » et « autonome », « prendre des initiatives » et faire preuve de « leadership ». Ils identifient également comme faisant partie des soft skills les compétences linguistiques qui relèvent plus d'un processus d'apprentissage (hard skill) : en plus de l'arabe dialectal, c'est au minimum la maîtrise du français à l'oral comme à l'écrit qu'ils présentent comme une soft skill préalable à toute embauche pour des postes qualifiés à responsabilités, l'anglais et l'espagnol étant parfois également exigés en plus.

Au niveau international, les compétences les plus citées par les employeurs et les étudiants dans la littérature en tant que compétences d'employabilité pertinentes sont : la résolution de problèmes, la prise de décision, l'autogestion, l'éthique du travail, la négociation, les relations interpersonnelles, la pensée critique, le travail d'équipe, la confiance en soi et les compétences en communication.

Il en résulte que les compétences non techniques citées au niveau de la littérature et celles plébiscitées par les recruteurs relèvent de trois aspects interdépendants et complémentaires : l'aspect cognitif interpellant l'esprit d'analyse et de méthode pour la gestion des situations professionnelles ; l'aspect socio-affectif qui renvoie à la dimension communicationnelle pour entretenir des relations professionnelles positives et l'aspect de la conscience de soi qui permet de se comporter d'une manière responsable et éthique.

Par ailleurs, selon Karim Banaoui DG de CV Parser[1], la crise sanitaire COVID 19 a favorisé la mobilisation de nouvelles soft skills en raison notamment du recours au télétravail dont l'autonomie, l'auto-formation, la flexibilité et l'agilité, la créativité et l'innovation ainsi que la résilience. Ces compétences sont devenues des atouts majeurs pour les chercheurs d'emploi.

En ce qui concerne la perception du concept de « soft skills », les avis des enseignants interrogés restent très partagés :

- pour les enseignants de management et/ou d'entrepreunariat, il s'agit d'un contenu proche du développement personnel, où il est question de doter l'étudiant de compétences de gestion de soi,

- pour les enseignants de communication, il s'agit tout simplement d'un « terme à la mode » qu'on désire utiliser pour être en phase avec le système d'enseignement anglo-saxon, mais, son contenu ne diffère pas de celui du module « TEC » ou « langue et communication » ou « communication professionnelle », etc… indépendamment des filières.

- pour le reste des enseignants, c'est un enseignement visant à assurer la transition vers l'enseignement supérieur en permettant à l'étudiant d'acquérir certaines compétences pour mieux réussir sa formation universitaire ;

[1] Habriche B., *Quelles compétences et qualités pour le marché du travail post-Covid ?*, consulté le 2 mars 2022, URL : https://www.lavieeco.com/chroniques/quelles-competences-et-qualites-pour-le-marche-du-travail-post-covid.

Néanmoins, la majorité des enseignants (36 sur 40) considèrent que les soft skills doivent être enseignées car elles sont indispensables aussi bien dans la vie personnelle que professionnelle et, par conséquent, ils recommandent l'intégration de ces compétences dans le cursus universitaire au niveau de la licence à raison de 87% des enseignants interrogés, du DUT pour 75% et du Master pour 50%. En outre, ils sont unanimes à demander à déterminer les objectifs et les contenus de ces soft skills avec rigueur.

Par ailleurs, certains enseignants pensent que ces compétences doivent être enseignées dans le cadre du cours de communication, d'autres pensent qu'elles doivent constituer un module à part entière alors que pour certains, il s'agit de compétences transversales qui doivent être intégrées dans tous les cours en les adaptant aux besoins précis et réels des étudiants selon la spécialité.

Ils insistent tous sur la nécessité de développer ces compétences via une pédagogie active basée sur des activités pratiques : mises en situation, jeux de rôle, ateliers, activités artistiques, projets, débats, coaching des étudiants, team building, travail associatif, compétitions culturelles,...

Certains préconisent de faire appel à des professionnels qui souhaitent partager leurs expériences dans la gestion de situations problématiques et par les spécialistes dans le soft skills et du développement personnel.

Pour le reste des enseignants (4 sur 40), les soft skills devraient être « inculquées» aux apprenants dès le préscolaire et jusqu'au supérieur « l'enfant assimile plus vite et définitivement ces compétences » selon un enseignant.

A ce propos, nous pouvons signaler que le Département de l'Education Nationale a instauré dès la rentrée scolaire 2021-2022, dans le cycle primaire, une séance d'une demi-heure par semaine consacrée aux life skills, en particulier, l'éducation à la sécurité routière, l'éducation financière et la découverte des métiers sachant qu'une expérimentation de l'intégration des soft skills dans le cycle secondaire est également en cours.

Ils considèrent également que les soft skills s'apprêtent à l'expérience et les valeurs implicites et explicites et non selon un programme prédéfini.

En ce qui concerne la répartition à adopter entre Hard skills et Soft skills, la majorité des enseignants interrogés (27 sur 40) ont opté pour une répartition équitable 50 % Hard skills et 50 % Soft skills alors que 7 enseignants chercheurs ont opté pour la répartition « Hard skills 75% / Soft Skills 25% », uniquement 3 pour la répartition «Hard skills 25% / Soft Skills 75% » et 3 enseignants ont proposé la répartition « Hard Skills 100% / Soft Skills 0% ».

Ce résultat confirme le fait que les softs skills apportent un équilibre aux côtés des hards skills dans la formation d'un futur employé capable de s'intégrer et de réussir aussi bien dans sa vie professionnelle que personnelle.

En outre, la comparaison entre les réponses des enseignants intervenant dans un établissement à accès ouvert en l'occurrence l'ENSET de Mohammédia et celles des enseignants intervenant dans les établissements à accès ouvert (FLSH) nous a permis de noter qu'au niveau de l'établissement à accès ouvert, les enseignants assuraient auparavant des cours de communication dans des formations professionnalisantes (BTS, DUT) ce qui leur a permis de développer une expertise non négligeable dans le domaine. Par conséquent, ils sont très sensibilisés quant à l'importance des soft skills. De même, ils ne sont pas confrontés aux mêmes contraintes que leurs collègues dans les établissements à accès ouvert sur le plan notamment des effectifs des étudiants, de la maîtrise des langues ou encore de la disponibilité des outils didactiques et de l'aménagement des salles de cours.

Ainsi, sur le plan des méthodes pédagogiques et des outils didactiques à mobiliser pour un bon enseignement des « soft skills », plusieurs contraintes ont été soulevées notamment par les enseignants intervenant dans les filières à accès ouvert, à savoir :

- Les programmes sont trop chargés, imprécis et ne prennent pas en considération les changements dus à l'intégration des TIC ;
- Les effectifs des étudiants qui ne permettent pas de recourir à des méthodes pédagogiques actives centrées sur l'étudiant : ateliers, jeu de rôles, études de cas… ;
- Les espaces où se déroulement les formations ne sont pas non plus adaptés à ces méthodes ;

- Le faible niveau des étudiants dans les langues étrangères notamment le français constitue également un obstacle majeur à l'acquisition des compétences visées,
- Le problème d'orientation scolaire qui engendre des choix par défaut et non sur la base des vocations et des compétences ;
- L'absence de ressources pédagogiques adaptées au contexte marocain (manuels, guides pédagogiques…) ;
- L'insuffisance des outils didactiques disponibles dans les établissements universitaires,
- Tous les enseignants ne disposent pas des compétences nécessaires pour enseigner les « soft skills » et ont besoin d'un renforcement de capacités.

Pour augmenter l'employabilité des étudiants, les enseignants interrogés ont formulé plusieurs propositions :

- Former les enseignants dans le domaine des soft skills,
- Intégrer le module de communication depuis le lycée ou même le collège,
- Intégrer la culture générale, le développement personnel dans le cursus universitaire,
- Augmenter le volume horaire du module « communication » et des langues,
- Intégrer l'enseignement des Soft Skills assez tôt : dès le primaire
- Briser les frontières entre le primaire, le secondaire et le supérieur.
- Imposer une durée de stage minimale comme condition pour obtenir le diplôme, soit 3 mois pour la licence et 6 mois pour le Master.
- Développer l'ouverture sur le monde professionnel à travers : des visites d'entreprises, des interventions de professionnels devant les étudiants,
- Renforcer les modules théoriques impérativement par des modules pratiques : inviter des experts aussi bien du secteur public que privé, ateliers pratiques, visites de terrains, réalisations de projets professionnels.

Les verbatim ci-après illustrent quelques propositions des enseignants :

- *Mettre l'accent sur les compétences de base qui sont la maîtrise de l'écrit et de l'expression ainsi que le développement du sens critique. Il faudrait pour cela faire de la lecture un vrai champ de compétence, sans lequel toute démarche serait inefficace.*
- *Une bonne formation commence dès le jeune âge des étudiants : maternelle, primaire...*
- *Développer les compétences transversales*
- *Renforcer l'enseignement des langues*
- *Revoir l'évaluation*
- *Réduire les effectifs des classes*
- *Adapter les formations aux besoins du marché du travail, apprendre aux étudiants à développer des projets.*

L'analyse de l'ensemble des résultats issus de notre étude nous amène à formuler les constats suivants :

- Les perceptions des enseignants interrogés dénotent d'une maîtrise insuffisante voire d'une méconnaissance de l'essence même du concept « soft skills » ;

- Elles restent largement dominées par la spécialité des enseignants ou par les modules enseignés ;

- Les compétences jugées prioritaires par les enseignants interrogés pourraient être corrélées au profil de leurs étudiants. En effet, mettre en avant la communication, la confiance en soi, l'esprit critique et le travail en équipe reviendrait à pallier, d'une part, les lacunes linguistiques enregistrées notamment dans le cycle de licence et, d'autre part, à favoriser une bonne transition cycle secondaire/cycle supérieur.

Conclusion

Cette étude a examiné la manière dont les perceptions des enseignants influençaient l'intégration des soft skills dans l'enseignement supérieur. Il est clair qu'il s'agit d'une étude exploratoire que nous comptons enrichir grâce notamment à une enquête qui sera menée auprès d'un échantillon d'étudiants universitaires, dans un premier temps, et auprès de professionnels dans un second temps.

Néanmoins, nous pouvons d'ores et déjà formuler quelques recommandations :

- Sur le plan pédagogique : renforcer les capacités du corps enseignant notamment dans le volet pédagogique afin de leur permettre d'innover en matière de démarches pédagogiques et didactiques et revoir l'architecture pédagogique aussi bien du cycle licence que des masters ; de même, il est nécessaire d'encourager la recherche scientifique dans le domaine des soft skills ; Il serait intéressant également de développer un référentiel de compétences par domaine d'activités en vue d'aider à l'élaboration des syllabus de programmes relatifs aux soft skills.

- Sur le plan organisationnel et logistique : améliorer l'organisation interne des établissements universitaires ainsi que l'aménagement des salles de cours tout en dotant les établissements universitaires des équipements didactiques nécessaires à la mise en œuvre d'approches pédagogiques innovantes ;

- Sur le plan managérial et financier : doter les universités d'une plus grande autonomie financière et de gestion et favoriser leur ouverture sur le monde socio-professionnel.

Toute réforme universitaire ne peut se faire sans une réforme du système éducatif scolaire tant sur le plan des contenus que des approches pédagogiques et notamment du cycle secondaire afin de pallier les lacunes enregistrées chez les bacheliers et qui constituent des obstacles majeurs dans la poursuite des études supérieures. De plus, une révision profonde doit être apportée au système d'orientation scolaire et professionnelle afin de renforcer le choix de parcours basé sur un projet personnel et professionnel.

Bibliographie

BENEITONE P., ESQUETINI C., GONZALEZ J., et al. 2007, *Reflections on and Outlook for Higher Education in Latin America*. Bilbao, University of Deusto

CUNHA & HECKMAN,– « Formulating, Identifying and Estimating the Technology of Cognitive and Noncognitive Skill Formation » 2008. *Journal of human resources*

HASELBERGE D., OBERHUEMER P. , PEREZ E., CAPASSO F. « Mediating Soft Skills at Higher Education Institutions: Guidelines for the design of learning situations supporting soft skills achievement » *Education and Culture DG Lifelong Learning* » Programme union européenne January 2012

HURRELL SA. 2009, « *Soft skills deficits in Scotland: Their patterns, determinants and employer responses* », University of Strathclyde.

JAMES J., HECKMAN Tim D., KAUTZ HARD, « Evidence on Soft Skills » *Working Paper* 18121 National Bureau of Economic Research 1050 Massachusetts Avenue Cambridge, MA 02138 Juin 2012 URL : http://www.nber.org/papers/w18121

MANGRULKAR L., WHITMAN C.V., POSNER, M. (2001). « Life Skills Approach to Child and Adolescent Healthy Human Development » Pan American Health Organization, USA

Moss P., & Tilly C., 1996. *Growing demand for "soft" skills in four industries: Evidence from in-depth employer interviews* (Working Paper No. 93). New York: Russell Sage Foundation.

Organisation for Economic Cooperation and Development. 2015. *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. Paris, France

Organisation mondiale de la santé. 2003. Skills for health : skills-based health education including life skills : an important component of a child-friendly/health-promoting school.

ORTEGA T., 2014 « *Untangling the soft skills conversation* » Ayrton Senna Institute UNESCO URL : http://1m1nttzpbhl3wbhhgahbu4ix.wpengine.netdna-cdn.com/wp-content/uploads/2016/05/Soft-Skills-InDesign-English-v3.pdf

RACITI P., 2015, « La medición de las competencias transversales en Colombia: una propuesta metodológica ». Madrid: Programa EUROsociAL.

SHAKIR, Roselina « Soft Skills at the Malaysian Institutes of Higher Learning » *Asia Pacific Education Review*, v10 n3 p309-315 Sep 2009

SINGER M., GUZMAN R., DONOSO P., 2009, Entrenando competencias blandas en jóvenes, Escuela de Administración, Pontificia Universidad Católica de Chile. Disponible : http://www.inacap.cl/tportal/portales/tp90b5f9d07o144/uploadImg/File/PDF/Entrenando_Competencias_Bland as_en_Jovenes. Pdf.

PELLEGRINI. C, In Benarrosh Y. (dir.), 2019, Le travail mondialisé au Maghreb : approches interdisciplinaires, IRD Editions/LCDC/CJB, Marseille, Rabat, Casablanca (pages 281-295) - «*Le candidat à l'embauche idéal dans les discours d'employeurs marocains de Marrakech : Entre modèle occidental et culture marocaine de l'entreprise* »

Williams AM., 2015, "Soft Skills Perceived by Students and Employers as Relevant Employability Skills" *Walden Dissertations and Doctoral Studies*. URL : https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/1427

Rapport de l'Instance Nationale d'Evaluation du système d'Éducation, de Formation et de Recherche Scientifique, L'insertion des lauréats de l'enseignement supérieur - enquête nationale 2018, consulté le 1er mars 2022, URL : L'insertion des lauréats de l'enseignement supérieur (csefrs.ma)

Réflexion critique sur la culture-contrôle d'aujourd'hui et l'évaluation formative de demain en FLE : cas d'une école primaire à Casablanca

Critical reflection on today's control culture and tomorrow's formative evaluation in French as a foreign language : case study of a primary school in Casablanca

Youssef HAMDANI

Professeur de l'enseignement primaire et doctorant chercheur associé à l'équipe de Recherche en Education et Formation, Université Mohammed Premier

Email : hamdan.youssef02@gmail.com

Résumé

Cet article vise à comprendre le sens accordé à l'évaluation scolaire et aux pratiques évaluatives les plus courantes et les plus adoptées par les professeurs de l'enseignement primaire. A partir d'une approche compréhensive des expériences vécues des acteurs éducatifs, ce papier focalise l'attention sur l'étude de cas de 8 professeurs œuvrant dans un établissement primaire public (école Ibnou El Arif) à Bouskoura, relevant de la région de Casablanca. Pour ce faire, on a mobilisé une approche qualitative pour l'analyse critique multidimensionnelle des représentations et pratiques d'évaluation en classe à la lumière de la méthode biographique en vue d'explorer la réalité et le sens du fonctionnement de l'évaluation scolaire. Dans cette perspective, le récit de vie professionnelle en enseignement comme dispositif d'investigation permet de créer un espace discursif, par le biais d'un entretien semi-directif, dans lequel les interviewés vont construire un discours narratif sur les pratiques évaluatives effectives de manière à favoriser une confrontation avec les orientations officielles axées sur la mise en place de l'approche par compétences et la diversification des modalités d'évaluation. Les résultats issus du travail de terrain démontrent que l'école primaire souffre d'un écart flagrant entre le prévu et le fait en matière d'évaluation en FLE, de façon qui positionne le système global d'évaluation des apprentissages entre la domination du contrôle d'hier, d'aujourd'hui, et la marginalisation de la place des évaluations formative et formatrice qui laissent beaucoup à désirer pour un demain meilleur, guidé par la réflexivité et la priorisation de l'évaluation en tant qu'apprentissage et pour l'apprentissage au détriment de l'évaluation de l'apprentissage. D'où la nécessité d'une ingénierie de l'évaluation scolaire et d'une nouvelle vision du curriculum basée sur les compétences, l'appropriation par les acteurs de la conduite du changement dans la réforme pédagogique, la régulation des apprentissages du FLE, la formation des enseignants professionnels et l'assurance-qualité des résultats du cycle de l'enseignement primaire.

Mots clés : école primaire ; évaluation scolaire ; contrôle ; évaluation formative ; enseignement-apprentissage du FLE ; qualité.

Abstract

This article aims to understand the meaning attributed to school evaluation and the most common and most adopted evaluative practices by primary school teachers. Using a comprehensive approach to the lived

experiences of educational actors, this paper focuses on a case study of 8 teachers working in a public primary school (Ibnou El Arif School) in Bouskoura, in the Casablanca region. To do this, a qualitative approach was used for multidimensional critical analysis of evaluation representations and practices in the classroom, in the light of the biographical method in order to explore the reality and meaning of the functioning of school evaluation. In this perspective, the professional life story as an investigation device allows the creation of a discursive space, through a semi-structured interview, in which the interviewees will build a narrative discourse on effective evaluative practices in order to facilitate a confrontation with official orientations focused on the implementation of the competency-based approach and the diversification of evaluation modalities. The results of the fieldwork demonstrate that primary school suffers from a clear gap between what is planned and what is done in terms of evaluation in French as a foreign language, in a way that positions the overall system of learning evaluation between the domination of control of the past and present, and the marginalization of the place of formative and transformative evaluations that leave much to be desired for a better tomorrow, guided by reflexivity and prioritization of evaluation as learning and for learning, to the detriment of learning evaluation. Hence the necessity for a school evaluation engineering and a new vision of the curriculum based on competencies, appropriation by actors of the conduct of change in pedagogical reform, regulation of learning in French as a foreign language, professional teacher training and quality assurance of primary education cycle results.

Keywords : Primary school; School assessment; Control; Formative evaluation; Teaching and Learning of French as a foreign language ; Quality.

Introduction

L'évaluation en contexte scolaire est une opération pédagogique des plus incontournables de l'enseignement et de l'apprentissage. Elle est un concept polysémique, de nature complexe et chargée de sens visant l'amélioration de la qualité de l'acte éducatif au moyen du diagnostic des problèmes d'enseignement-apprentissage, de l'analyse des informations pertinentes collectées et de la traduction des décisions dans un plan d'action et de suivi pour la régulation, la correction et le rehaussement du niveau d'apprentissage des différents des élèves.

Il est souvent dit par les acteurs de l'éducation que l'évaluation constitue le fil conducteur des pratiques enseignantes, particulièrement pour ce qui est des activités, d'apprentissage, d'enseignement, de soutien, de remédiation et de renforcement des acquis scolaires des élèves. En effet, l'évaluation, dans ses divers aspects et en tant qu'outil de mesure et de prise des décisions, est un indispensable à l'amélioration de la qualité de l'acte éducatif et des résultats des apprenants. Dans un contexte marocain en quête de qualité du système d'enseignement visant l'acquisition des compétences de base en lecture, écriture et calcul ainsi que la maitrise des soft-skills, notre questionnement interroge la qualité de l'évaluation

elle qui est censée normalement de répondre à plusieurs exigences d'ordre pédagogique, didactique, psychométrique et institutionnel, afin de mieux assumer ses principales fonctions, produire du sens et assurer la qualité du dispositif national du système d'évaluation, des pratiques des enseignants et de la qualité des résultats d'apprentissage.

Ce papier vise à présenter un autre propos essentiellement critique et multidimensionnel sur l'école marocaine qui se situe entre le contrôle d'hier, d'aujourd'hui et l'évaluation formative de demain. Il prépare une analyse critique et prospective pour aider les décideurs de la politique d'enseignement pour un nouveau modèle scolaire d'évaluation formative axée sur le passage d'une histoire de contrôle et d'évaluation des apprentissages à une réelle évaluation pour l'apprentissage et de même à l'évaluation en tant qu'apprentissage. Il propose de traiter du cadre théorique de l'évaluation en éducation via ses fondements de référence qui ont tenté de fonder ce concept en tant que partie intégrante de l'enseignement-apprentissage et élément central de la politique éducative moderne. Enfin, il examine l'évaluation telle que se pratique dans le système éducatif marocain au moyen d'une étude de cas d'un établissement d'enseignement primaire publique (4 enseignantes et 4 enseignants chargés de l'enseignement du français langue étrangère) située à Bouskoura de la région Casablanca-Settat. Il cherche à questionner les types de l'évaluation les plus utilisés, les outils construits pour la vérification des acquis, les conditions matérielles et morales dans lesquelles se déroule pour permettre de savoir de manière empirique jusqu'à quel point répond aux conditions scientifiques nécessaires à une évaluation efficace et de qualité.

Dans cette optique méthodologique d'analyse de la situation actuelle de l'évaluation scolaire, le profil des répondants à ce travail d'investigation peut être synthétisé dans le tableau qui suit :

Nom fictif de l'interviewé (e)	**Age**	**Niveau académique**	**Niveau enseigné**
Hamid	50 ans	Licence	3ème année primaire
Reda	49 ans	Licence	6ème année primaire
Marwan	29 ans	Master	2ème année primaire
Youness	43 ans	DEUG	5ème année primaire
Khadija	41 ans	Licence	2ème année primaire
Nadia	58 ans	Licence	1ère année primaire
Kenza	47 ans	Licence	4ème année primaire
Noura	27 ans	Licence	1ère année primaire

Enfin, la question principale à double face de ce travail consiste en ce qui suit : Quelles sont donc les méthodes d'évaluation prônées dans notre système éducatif ? L'évaluation telle que se pratiquent par les enseignants est-elle une évaluation scientifique ou ce qu'une sorte de contrôle et d'examens pour un passage de rite institutionnel officialisé ?

1. Définition et typologies de l'évaluation scolaire

Cet axe se propose de traiter du cadre théorique de l'évaluation via ses fondements et ses références conceptuelles en tant que partie intégrante du processus de l'enseignement et de l'apprentissage et une des composantes fondamentales de la politique éducative moderne.

Le développement accéléré de la recherche en sciences de l'éducation et particulièrement au niveau des sciences de l'évaluation, a pour effet l'apparition de panoplie de définitions du concept de l'évaluation au fil du temp en fonction des évolutions du contexte, de la culture, des traditions pédagogiques, des paradigmes de l'acte évaluatif, de l'objet de l'évaluation et des approches pédagogiques.

D'abord, dans une perspective historique pour s'aligner avec l'idée que « comprendre son temps est impossible à qui ignore tout du passé ; être un contemporain, c'est aussi avoir conscience des héritages, consentis ou contestés. » (Rémond, 2014), il importe de noter que la volonté d'évaluer l'acte éducatif ne date pas d'aujourd'hui et n'est pas née à l'intérieur de l'école dans le sens où les évolutions socioéconomiques qui étaient à l'origine d'une nouvelle politique en éducation qui a placé l'évaluation au centre du dispositif pédagogique.

Selon le dictionnaire de l'éducation, l'évaluation est définie comme une « démarche ou processus conduisant au jugement et à la prise de décision: Jugement qualitatif ou quantitatif sur la valeur d'une personne, d'un objet, d'un processus, d'une situation ou d'une organisation, en comparant les caractéristiques observables à des normes établies, à partir de critères explicites, en vue de fournir des données utiles à la prise de décision dans la poursuite d'un but ou d'un objectif » (Legendre, 1993). Pour le chercheur en évaluation, Hadji considère que « Évaluer, c'est se prononcer sur la façon dont les attentes sont réalisées ; autrement dit, sur la mesure dans laquelle une situation réelle correspond à une situation désirée. » (Hadji, 1997).

Enfin une définition actuelle qui nous semble la plus pertinente et la plus complète consiste à dire que, « évaluer signifie recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes,

valides et fiables et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route, en vue de prendre une décision » (Jean-Marie De Ketele, 2008).

Dans notre contexte opératoire, l'évaluation consiste en un processus intentionnel et systématique de production du sens par la collecte, l'analyse et l'interprétation des résultats et des informations suffisamment pertinentes et fiables pour fonder des décisions qui s'inscrivent dans une logique formative d'amélioration continue.

En ce qui se rapporte à la question de la typologie de l'évaluation, un aperçu historique des pratiques évaluatives caractérisées par leur complexité et leur ampleur nous montre qu'il n'est pas facile d'arrêter une classification à la fois logique et exhaustive des actions d'évaluation ayant pour cibles les élèves. Les lignes qui suivent présente une synthèse des principales typologies notées dans la littérature par d'éminents chercheurs en sciences pédagogiques comme Scriven, Bloom et Linda Allal.

1) **Typologie basé sur la durée** : elle concerne l'évaluation continue et l'évaluation ponctuelle à caractère formatif et régulateur. La première démarche (évaluation continue) assure la régulation par l'observation systématique des élèves en situation d'apprentissage, de feedback et d'interactivité qui permettent les adaptations nécessaires à la maitrise des compétences. La deuxième démarche (évaluation ponctuelle) intervient à la fin d'une étape d'enseignement-apprentissage dans une optique de régulation rétroactive guidée par des activités de soutien et du renforcement des apprentissages non maîtrisés. Or toute évaluation est une évaluation ponctuelle, alors que l'évaluation continue est un ensemble cohérent d'évaluations ponctuelles.

2) **Typologie basé sur la source de l'évaluation** : elle concerne en principe l'évaluation interne jugée plus ou moins subjective et l'évaluation externe qui porte un regard extérieur sincère et plus objectif sur l'objet évalué. Cependant, la qualité de l'évaluation n'est pas forcément garantie quand elle est externe. En effet, la crédibilité et l'objectivité des résultats de l'évaluation sont des éléments de base pour toute évaluation qui vise l'amélioration dans un cadre d'évaluation bien structuré, de réflexivité critique et de collaboration sérieuse entre les évaluateurs internes et externes.

3) **Typologie basé sur le moment (avant, pendant et après) et les fonctions** : elle porte sur l'évaluation diagnostique/pronostique réalisée habituellement en début d'année et s'inscrit dans une logique d'orientation et de prévention des difficultés d'apprentissage à venir. Elle

concerne également l'évaluation formative/ formatrice en cours d'année et s'inscrit dans un continuum visant la régulation de l'enseignement et de l'apprentissage dans une logique d'amélioration et de correction. Elle se rapporte aussi à l'évaluation sommative et finale (quelque fois certificative) et s'inscrit dans une logique de reconnaissance sociale et de récapitulation en vue d'un bilan définitif et décisif.

A la lumière des classifications abordées auparavant et à travers une lecture sommaire des développements qu'a connu la recherche sur l'évaluation, nous essayons de synthétiser notre propre réflexion globale sur les typologies de l'évaluation en éducation et formation dans le tableau qui figure ci-après :

Tableau 1 : Catégorisation de l'évaluation scolaire construite par l'auteur

Catégorisation de l'évaluation	Portée
Selon la méthode	Evaluation quantitative, évaluation qualitative, évaluation des compétences, évaluation par objectifs, évaluation des contenus.
Selon la nature	Evaluation qualitative, évaluation quantitative, évaluation mixte (quantitative-qualitative), évaluation formelle ou informelle.
Selon le but/ objectifs	Orientation, professionnalisation, information, compréhension, prise de conscience, prise de décision, régulation, motivation, classement, sélection, certification, imputabilité (reddition des comptes), formation, évaluation-description, évaluation-mesure, évaluation répondante (amélioration).
Selon l'objet	Evaluation de projet ; évaluation des apprentissages, évaluation des programmes, évaluation du personnel, évaluation d'un système , évaluation institutionnelle (établissements/administration, gouvernance) évaluation de performance ; évaluation des inputs ; évaluation des processus, Evaluation des résultats (« outcomes »)
Selon le moment / séquences/temps	Avant, pendant, après, Évaluation diagnostique, formative, sommative, évaluation de sanction (ou prise de décision), évaluation monitoring- suivi, évaluation ponctuelle, continue, autoévaluation, évaluation du contexte, des processus et des produits du système.
Selon la référence	Evaluation selon les standards ; évaluation critériée (classement selon un standard/niveau de maitrise préfixé) ; évaluation normative (évaluation de

ou critères	classement par rapport aux performances des autres).
Selon l'outil	Evaluation par questionnaire, évaluation par les entretiens, examens ; les tests de classe, tests standardisés, tableau de spécifications, évaluation par la grille.
Selon le soubassement conceptuel	Evaluation guidée par la théorie ; évaluation athéorique.
Selon l'auteur : identité et rôle de l'évaluateur	Evaluation interne, évaluation par les pairs, évaluation externe, évaluation par institutions (établissement scolaire, Conseil supérieur de l'éducation, OCDE, IEA)
Selon l'ampleur	Evaluation en classe, évaluation inter-établissements, évaluation provinciale ou régionale, évaluation internationale ou nationale à grande échelle, méta-évaluation, évaluation thématique ou sectorielle, évaluation d'impact.

En un mot, la tâche de définition exhaustive et de description claire de l'évaluation est un préalable avant d'instituer et de mettre en pratique l'action évaluative dans la perspective d'éviter les malentendus, les critiques et les maux que peut provoquer une évaluation déformée et de faible scientificité. Il va de soi que la pratique saine des différentes démarches d'évaluation associées à chaque type, dans une perspective de complémentarité et sans confusion des finalités et des fonctions respectives, constitue un gage solide de promotion d'un enseignement scolaire de qualité et des rendements interne et externe de tout système éducatif, celui du Maroc en particulier. L'exploitation des résultats des évaluations, de la complexité et de la richesse au niveau de la recherche fondamentale et appliquée reste un levier principal pour piloter la réussite éducative dans une perspective globale et systémique.

2. Place de l'évaluation dans le système scolaire marocain

Il est toujours vrai que la raison d'être de la réforme du système éducatif au Maroc comme dans le monde vise essentiellement à améliorer la qualité de l'enseignement, des résultats d'apprentissage et l'élévation du niveau de visibilité internationale. Dans le fait, la qualité donne du sens à l'évaluation et l'évaluation demeure la cause de la qualité.

En faisant une lecture approfondie des principaux textes de référence pour la réforme de l'éducation, nous constatons facilement que l'évaluation occupe une place importante dans les plans de réforme et le discours pédagogique sur l'école. Dans la charte nationale d'éducation,

le mot « évaluation » est utilisé 67 fois. Cette référence a consacré les 5 et 16 leviers pour le traitement de la question de l'évaluation, des examens et la gouvernance du système d'éducation par l'évaluation. Elle a insisté sur la soumission du système à une évaluation régulière dans sa globalité et la qualité de l'évaluation à garantir par le respect des principes de « la crédibilité, l'objectivité et l'équité des évaluations, la validité et la fidélité des tests et des épreuves, la commodité et l'efficacité de leur administration, la transparence et la publicité des critères de notation » (COSEF, 1999).

Dans cette logique de continuité, la vision stratégique de l'éducation (CSEFRS, 2015) stipule que le développement d'un modèle pédagogique performant et incluant le système de l'évaluation et des examens se situe au cœur de l'école et qu'il faut soumettre les acquis scolaires à une évaluation systématique. Cependant, la question de l'évaluation des apprentissages est peu abordée en marquant une présence passagère et une faible attention à l'analyse détaillée de l'importance de l'action de l'évaluation dans l'acte éducatif.

Enfin, considérant l'importance du système éducatif dans la réalisation du projet sociétal, la loi Cadre 51-17 (MENFPESRS, 2019) a focalisé de nouveau l'attention sur l'évaluation en éducation dans son 9ème chapitre tout en insistant sur la révision du système d'évaluation et d'examens pour la mise en place de normes référentielles de qualité pour le travail d'évaluation interne et externe, l'évaluation des différents éléments de l'ingénierie pédagogique.

De manière spécifique, le ministère de l'éducation nationale accorde une place centrale à l'enseignement-apprentissage de la langue française (MENFPESRS, 2021) pour améliorer la qualité des prestations éducatives dans un cadre porteur de valeurs citoyennes, marqué par un apprentissage fonctionnel axé sur le développement progressif des compétences orales et écrites d'un apprenant actif, collaboratif, ouvert sur le groupe-classe, les technologies. De plus, l'évaluation occupe une place particulière dans les orientations pédagogiques en distinguant trois formes d'évaluation à savoir l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation sommative qui vont guider les interventions relatives au soutien immédiat, différé ou institutionnel dans le cadre du projet de l'établissement.

Certes, l'évaluation s'inscrit, traditionnellement, dans une perspective de jugement, de notation et de prise de décision, à propos des apprentissages, des enseignements et des programmes de scolarisation. Actuellement, la vision a profondément changé et tous les systèmes plaident pour la qualité et l'instauration des systèmes d'évaluation à visage humain

tout en concentrant l'attention sur la formation et l'amélioration des performances des élèves au détriment de l'évaluation pour l'évaluation en soi. Mais, elle reste plus ou moins spécifique à un contexte historique, culturel et social qui dresse l'identité évaluative d'un projet de société globale et scolaire. Par ailleurs, « de manière générale, les pratiques évaluatives semblent en retard par rapport aux orientations affichées par les multiples changements qui affectent le système d'enseignement » (Hamadi Akrim, 2010). Dans ce sens, « le niveau des acquis des élèves reste relativement faible » (Amina Benbiga, 2013).

Enfin, il est utile de noter que le centre d'évaluation et des examens auprès du ministère de l'éducation nationale et la fondation de l'instance nationale d'évaluation du système d'éducation et de formation relevant du conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique s'inscrivent dans cette dynamique d'amélioration de la démarche qualité en éducation et l'assurance de l'efficacité, de l'efficience et de la performance scolaire. Cependant, ces structures d'évaluation en éducation et formation doivent marquer une pause réflexive pour un examen de conscience profond leur permettant de devenir une référence pointue dans l'entreprise régulière et l'exploitation constante des évaluations globales, sectorielles, thématiques, des apprentissages scolaires, de la gouvernance, pour contribuer de manière de plus en plus active à l'amélioration continue de la qualité du système de l'évaluation scolaire lui-même et des résultats éducatifs.

3. Résultats de la recherche terrain

Cet axe empirique examine la réalité de l'évaluation telle quelle se pratique dans le système éducatif marocain : ses types, ses outils, les conditions matérielles et morales dans lesquelles elle se déroule. Il cherche à savoir jusqu'à quel point elle répond aux conditions scientifiques indispensables à une évaluation efficace. Les questions abordées sont centrées sur

l'appropriation des concepts, les pratiques, les outils, les utilisations et le vécu professionnel des enseignants.

A- Problème conceptuel, manque de culture évaluative et un système d'évaluation dysfonctionnel

Comme l'indique la littérature et les travaux de recherche en sciences de l'éducation faisant de « l'évaluation un domaine à part entière de la recherche en éducation » (Lopez, 2006), il est fort admis que l'évaluation constitue un concept polysémique, complexe et l'objet de

pratiques pédagogiques variées. Cependant, il convient de souligner qu'une culture commune d'évaluation des apprentissages en français comme dans d'autres disciplines est entièrement nécessaire pour la bonne conduite du changement et le développement de la qualité des interventions éducatives.

En ce qui se rapporte à la capacitation des enseignants en évaluation, la totalité des interviewés déclarent que la question de l'évaluation scolaire « *n'occupe qu'une place marginale* » dans leur formation initiale dans les centres de formations aux métiers de l'éducation comme le démontre aussi clairement le poids des modules de formation consacrées à l'évaluation en termes de méthodologies de planification, de gestion, de suivi et d'usage des résultats des évaluations. Cette marginalisation de l'évaluation est « *accentuée par le manque manifeste en matière de formation continue systématique* » pour le développement professionnel des compétences pratiques des acteurs éducatives comme souligne le professeur Youssef. D'où la variabilité de la rigueur et de la qualité des conceptions et pratiques évaluatives plus ou moins scientifiques et axées souvent sur l'expérience professionnelles développée et l'effort personnel d'autoformation. Dans ce cadre, le concept de l'évaluation scolaire est conçu à la fois par Reda et Hamid comme *« un contrôle écrit »* qui *« se limite à la mesure des acquis et à la notation des élèves en réponse aux instructions officielles du ministère de l'éducation nationale »*. Dans le même sens, Nadia, Kenza et Youness réduisent cette pratique à *« des moments identifiables et spécifiques appelées des contrôles continus ou d'examens normalisés fixés par les autorités pédagogiques »* à l'échelle d'un établissement ou d'une province. Khadija et Nora s'inscrivent également et approximativement dans cette même optique en considérant l'évaluation comme *« une pratique d'examen d'ordre administratif des acquis relevant des cours en vue d'informer officiellement l'élève sur sa réussite ou son échec (redoublement) »*. Toutefois, pour Marwan qui semble avoir une compréhension plus adéquate de l'évaluation considère

cet acte en tant qu'un *« processus continu de collecte et d'analyse de acquis des élèves sur la base d'informations pertinentes en vue de prendre des décisions servant de base pour la régulation et l'amélioration des apprentissages »*.

Globalement, les définitions des interviewés indiquent l'existence d'un manque énorme d'appropriation du concept de l'évaluation, sa confusion avec d'autres concept de même famille comme la mesure et la notation de manière qui traduit non seulement la variabilité de

compréhension, de la polysémie et de la complexité notionnelle de l'évaluation, mais aussi l'absence d'une véritable vision d'éducation-évaluation et d'une ingénierie du système d'évaluation proprement dit. Elles traduisent la réalité d'un système éducatif centralisé ne laissant pas une forte marge de manœuvre et d'autonomie pour les enseignants pour innover dans leur démarche d'enseignement et d'évaluation. Cette situation informe selon Marwan sur *« l'omniprésence d'une culture de notes scolaires et l'obligation de soumission de l'acteur éducatif à l'autorité »* qui sont à l'origine de la conformité aux instructions officielles et la circulation de la culture du contrôle sommatif et administratif comme fin en soi en vue de décider la réussite ou le redoublement. En effet, l'évaluation est plus que jamais à repenser pour changer le paradigme d'évaluation mesure qui domine l'histoire et l'actualité de la pensée éducative marocaine pour un demain fondée sur une vision élargie de cette pratique en tant qu'outil systémique et systématique de régulation et d'amélioration continue des apprentissages des élèves. Dans cette logique encyclopédique, « l'évaluation est un ensemble de notions, de concepts qu'on peut rendre disponibles (et c'est le rôle de la formation à l'évaluation), sans les mélanger, pour s'y référer et construire un projet d'évaluation » (Vial, 2012). D'où l'importance du renforcement de capacité, d'instauration d'une réelle culture qualité de l'évaluation fondée sur l'autoformation, la formation initiale et la formation continuée approfondie aux sciences de l'évaluation, à la docimologie, à la psychométrie et à l'édumétrie.

B- L'évaluation scolaire en pratique : problèmes pluriels

En mettant l'accent sur la nature des pratiques évaluatives adoptées par les acteurs éducatifs, l'ensemble des participants à ce travail n'hésitent pas à confirmer que les pratiques évaluatives courantes sont des pratiques classiques et traditionnelles dans le sens d'une concentration sur l'évaluation des connaissances par le biais des contrôles périodiques qui manquent de rigueur scientifique et de prise en compte très faible des qualités métriques des tests d'examen des acquis. Les évaluations dominantes dans leurs pratiques pédagogiques sont des évaluations purement sommatives au détriment des autres évaluations diagnostiques et formatives jugées par certains (Hamid, Khadija, Réda et Nadia) comme *« absentes »* dans la réalité pratiques et comme peu présentes pour d'autres (Kenza et Younnes).

Les raisons de cette tendance majoritaire à l'examen classique sont liées principalement *« au système défaillant d'évaluation lui-même »* (Marwan), au « *manque de matériel d'évaluation fourni par le ministère et l'établissement »* (Noura, Nadia et Hamid), *« l'absence des*

imprimantes pour l'impression des ressources d'apprentissage » (Réda et Kenza), à *« l'absence d'une pratique effective selon l'approche par compétences »* (Khadija), à *« la vulnérabilité de l'environnement et des conditions d'apprentissage »* (Younness). A ce titre, la majorité des interviewés pensent que les évaluations qu'ils ont l'habitude de faire sont *« des évaluations qui évaluent uniquement les niveaux cognitifs les plus inférieurs (connaissance, compréhension, application) »* en marquant ainsi une fracture pédagogique et un écartement de l'évaluation dans une approche par compétence impliquant la mobilisation des différents savoirs pour résoudre un problème en se basant sur l'analyse, la synthèse, l'évaluation, la création et l'esprit critique. C'est ainsi que le but ultime de ses évaluations pour la mémorisation est fondamentalement la notation pour la notation, pas pour l'apprentissage et l'amélioration continue des compétences.

De plus la majorité écrasante des enseignants ayant participé à cette recherche empirique vont aller plus loin pour reconnaitre le fait qu'avec la révolution technologique dans les dernières années, les outils d'évaluation des apprentissages les plus utilisés sont globalement « *des tests tirés directement des sources électroniques et des sites éducatifs connus »* en contexte national sans un effort d'adaptation ou de modification en fonction des conditions d'apprentissage en classe et de déroulement des cours. Il s'agit entre autres des sites suivants : *« moutamadris », « melaffati », « mostajad », e-jtihad », « ostadtice », « jodadaprimaire », « ostaadi », « modarissi », « taalime », « watiqati », « houmame », « ibhar », « manhal », « alforod »*. De ce fait, et comme l'indique les formateurs et les praticiens et les enseignants en exercice, la didactique de l'évaluation est l'objet des difficultés et les ambigüités relatives aux pratiques évaluatives en classe du FLE au Maroc. Le constat est fait sur l'absence d'une réflexion systématique et systémique sur les questions de l'évaluation. La pratique évaluative, en tant que compétence professionnelle (compétence évaluative), semble être passée sous silence en raison d'une forte routinisation qui finit par minimiser l'apport de la réflexivité et ipso facto réduire et l'efficacité et la fonction formative de cette pratique.

Selon Marwan, il trouve selon son vécu que le souci principal de l'enseignant à l'ère actuelle est *« en quelque sorte la passation du contrôle pour donner une note chiffrée pour l'élève et en réponse aux exigences de l'arrêté ministériel »*. Du fait, les enseignants n'accordent pas aucune importance aux questions de scientificité des évaluations qui se perpétuent avec la méconnaissance de l'évaluation en tant que sciences et à l'inexistence d'un dispositif

d'évaluation l'examen pour développer chez les enseignants les compétences de construction des examens. A côté de cet enjeu stratégique et essentiel, l'évaluation est vue par Youness en tant que *« rite de passage officiel qui n'obéit pas aux règles scientifiques d'élaboration »* comme l'objectivité, la fidélité, la fiabilité, la validité, le professionnalisme et la crédibilité.

Dans la continuité de ce débat et en se référant aux expériences des acteurs interviewés, on constate dans une optique nationale généralisée que les professeurs en collaboration avec l'administration se trouvent dans l'obligation de gonfler les notes des élèves pour éviter toutes les conséquences de faiblesse des moyennes au regard des autres établissements scolaires, et par conséquent, éviter toute sorte d'inspection menaçante de l'inspecteur ou d'un comité de contrôle relevant de la direction provinciale de l'éducation. Cette réalité reflète une certaine inflation dans la quête d'une école des notes au détriment des enjeux pédagogiques, didactiques, psychologiques, et socioculturels de l'évaluation permettant de faire avancer le système dans l'excellence et la compétitivité internationale.

C'est donc *« une vision réductionniste, fragmentée et jugée inefficace »* par les interviewés, qui exclue le rôle actif de l'élève dans ses processus d'apprentissage et d'évaluation pour donner pouvoir à une implication déviante des enseignants et des apprenants dans des pratiques évaluatives classiques, évacuées du sens et sans valeur ajoutée pour la qualité de l'enseignement-apprentissage. Le système éducatif est en fièvre pédagogique de plus en plus entourée par le manque de confiance des acteurs à l'école, la multiplication du discours de la crise et des critiques multidimensionnelles toujours croissantes à l'égard de tout le système. Tout cela fait sens, et pour agir dans une perspective différente, nous affirmons de notre point de vue que le Maroc est appelé à mettre fin à cette culture bureaucratique classique d'enseignement-apprentissage-évaluation, et à toute utilisation de l'évaluation entravant l'apprentissage et la progression des élèves.

C- Une carence de communication évaluative de qualité et absence d'exploitation des résultats d'évaluation

La situation d'interaction entre l'évaluateur et l'évalué ainsi qu'entre l'évaluateur et les autres parties prenantes ou entre l'évalué et les parties prenantes (parents, institution, système entier) dans l'assurance de son apprentissage est marquée par le dysfonctionnement, le blocage culturel et la sommation. La communication de l'évaluation telle que appliquée par les enseignants est considérée par la semi-totalité des participants comme « une question de discours évaluatifs formels et informels inefficaces et plus ou moins structurés au sein d'un

dispositif global d'évaluation. Marwan décrit cette situation par la logique d' *« un système éducatif qui ne cesse d'affirmer la nécessité de systématiser l'évaluation multiples (diagnostique, formative et sommative) et l'animation du débat sur cette partie intégrante du processus d'enseignement apprentissage en classe »*. Dans ce cadre, Nadia pense qu'il existe encore actuellement *« une culture de peur généralisée de l'évaluation proprement dit »*.

Selon Marwan, la faible qualité de la communication évaluative et la nature complexe de cette tâche chronophage qui nécessite réflexion, analyse, délibération et acquisition de nouvelles connaissance sont le résultat d'un tout qui est caractérisé par *« des coupures épistémologiques, pédagogiques et culturelles »* ancrées dans *la conception de l'évaluation* (référentiels institutionnels, pédagogiques, didactiques, consignes et critères de jugement), *la passation* (gestion, organisation de l'espace d'examen), *la correction* (appréciation, codes de corrections, remarques), *le compte rendu* (bilan, régulation, soutien, remédiation) et *la communication* des résultats (diffusion, suivi).

Dans cette logique de fonctionnement inapproprié de l'évaluation, Réda et Kenza vont dans le même sens précédent pour montrer que *« l'absence d'une véritable culture d'évaluation et une forte résistance au changement éducatif et réforme des mentalités ne peuvent conduire qu'à une planification communication et évaluative qui manque de rigueur »*. Mais, pour beaucoup d'interviewés, il ne faut pas occulter les causes de cette situation à savoir d'abord *« l'absence de une réelle volonté politique »* pour la refonte en profondeur de l'école rêvée par la société, la *« faible professionnalisation »*, le *« financement insuffisant »* du secteur, la *« non disponibilité des équipements pédagogiques et technologiques »* dans les établissements, *« l'opacité de l'identité pédagogique et des fondements théoriques et épistémologiques des curricula »*, la *« surcharge des programmes scolaires et manuels avec son corollaire la mauvaise qualité »*, et *« l'absence d'une culture d'évaluation formative »* pour centrer les préoccupations sur la régulation des apprentissages et des plans de suivi et de soutien multiples des apprenants.

Dans cet esprit, il convient de dire selon Marwan que *« les élèves apprennent malheureusement dans l'unique but d'être évalués et notés sans accorder de l'attention à l'exploitation des résultats de l'évaluation, à la formation, au développement des compétences et à la qualité des apprentissages »*. Cet aspect est également à ne pas négliger par ce qu'il interpelle le système éducatif dans sa globalité et le lien entre l'école et la famille de l'apprenant. D'autres enseignants interviewés (Nadia, Kenza, Khadija, Noura et Reda) vont

plus loin pour déclarer que la famille a délégué dans l'absolu son rôle principal d'espace d'éducation et de suivi de son enfant à l'école et le souci de la quasi-totalité des familles se limite au phénomène du bulletin scolaire dont elles souhaitent la réussite de leurs enfants à tout prix, soit l'obtention d'une moyenne même de 5 sur 10 dans ce bilan de fin du semestre ou de la fin d'année scolaire.

Nous mettons l'accent sur l'évaluation formatrice et participative, dimension de l'évaluation formative, elle associe l'apprenant à son évaluation à travers un processus d'autorégulation. Son enjeu n'est pas la réflexion sur le savoir mais sur le processus d'acquisition du savoir, et plus précisément sur le processus de l'erreur. Cette dernière échappe alors aux démarches purement contrôlantes , les apprenants pouvant ,par exemple, s'approprier les critères d'évaluation ainsi que leur intelligibilité docimologique et didactique.

Le paradigme d'une pratique formatrice peut conduire les apprenants, in fine, à construire leur capacité à assurer l'auto-évaluation et l'autorégulation de leurs apprentissages, ce qui leur permet aussi de développer la compétence réflexive et méta-cognitive, de passer d'une simple posture constative à une posture régulatrice qui interroge les démarches de l'Enseignement-Apprentissage. Evidemment, l'apprentissage s'en trouve alors intériorisé et individualisé.

Un tel paradigme évaluatif peut prendre aussi la forme d'une auto-évaluation sommative où l'apprenant est appelé à développer son jugement sur la note attribuée et donc analyser le degré d'amélioration des compétences objet d'évaluation. La validation de l'évaluation finale, éventuellement en mesure chiffrée, peut alors être le lieu d'une co-construction entre l'enseignent et l'apprenant, a fortiori lorsqu'il y a différence significative entre les deux notes.

Ces modalités de l'évaluation formatrice peuvent participer aussi de l'évaluation ipsative permettant à l'apprenant de situer sa performance actuelle par rapport à la performance passée.

Force est de rappeler aussi que l'auto-évaluation contribue à la construction des conditions d'apprentissage motivantes pour les apprenants qui y réalisent aussi leur estime de soi. Elle rejoint alors l'évaluation par les pairs. Cette dernière présente évidemment des avantages certains par rapport à la gestion pédagogique et aux dynamiques positives au sein du groupe-classe.

Cette réalité scolaire traduit de façon plus concrète la domination d'une culture de notation et de l'atteinte du seuil de réussite officiellement fixé par l'autorité scolaire comme la condition

unique de passation d'un niveau scolaire à un autre. Les élèves, dans leur grande majorité, sont donc orientés par le système scolaire, la famille, le système et les stéréotypes de la société vers le travail scolaire et l'apprentissage pour la note en lui donnant trop d'importance. Ce constat est ainsi fortement déplorable, mais il est aisé de le comprendre dans ce cadre d'éducation scolaire dominé par un système d'évaluation traditionnel et des pratiques évaluatives erronées véhiculés par le système éducatif, ses acteurs et la culture d'une société en voie de développement.

Les interviewés ne manquent pas aussi d'insister sur le fait que l'état actuel de l'apprenant dans le processus d'apprentissage et d'évaluation est *« à revoir avec une grande réflexivité sur les pratiques et le développement de l'esprit de responsabilité chez l'apprenant »*. La révolution pédagogique consciente est fort nécessaire pour orienter l'acte éducatif dans le sens d'un accent mis sur l'évaluation formatrice et participative, dimension de l'évaluation formative qui associe l'apprenant à son évaluation à travers un processus d'autorégulation. Son enjeu n'est pas la réflexion sur le savoir mais sur le processus d'acquisition du savoir, et plus précisément sur le processus des leurres didactiques et des erreurs pédagogiques. Cette dernière échappe alors aux démarches purement contrôlantes, les apprenants pouvant, par exemple, s'approprier les critères d'évaluation ainsi que leur intelligibilité docimologique et didactique.

Le paradigme d'une pratique formatrice peut conduire les apprenants, in fine, à construire leur capacité à assurer l'auto-évaluation et l'autorégulation de leurs apprentissages, ce qui leur permet aussi de développer la compétence réflexive et méta-cognitive, de passer d'une simple posture constative à une posture régulatrice qui interroge les démarches de l'Enseignement-Apprentissage. Evidemment, l'apprentissage s'en trouve alors intériorisé et individualisé.

Un tel paradigme évaluatif peut prendre aussi la forme d'une auto-évaluation sommative où l'apprenant est appelé à développer son jugement sur la note attribuée et donc analyser le degré d'amélioration des compétences objet d'évaluation. La validation de l'évaluation finale, éventuellement en mesure chiffrée, peut alors être le lieu d'une co-construction entre l'enseignent et l'apprenant, a fortiori lorsqu'il y a différence significative entre les deux notes.

Toujours en lien avec les réponses des interviewés, force est de conclure aussi que *« l'auto-évaluation contribue efficacement à la construction des conditions d'apprentissage »* motivantes pour les apprenants qui y réalisent aussi leur estime de soi. Elle rejoint alors l'évaluation par les pairs. Cette dernière présente évidemment des avantages certains par

rapport au développement de l'agir évaluationnel, à la gestion pédagogique et aux dynamiques positives au sein du groupe-classe.

En somme, l'évaluation scolaire dans le système scolaire de l'enseignement primaire est une culture peu pratiquée au Maroc selon les règles de l'art. Il faut un changement en profondeur bien planifié du paradigme éducatif actuel pour donner du sens et de la valeur pour le système d'évaluation, qui demeure une composante essentielle de tout système d'éducation.

4. Discussion

Le français a toujours occupé une place particulière dans les réformes éducatives qu'a connues les politiques d'enseignement depuis l'avènement de l'indépendance du Maroc. L'enseignement/apprentissage de cette langue était souvent lié à des enjeux coloniaux, politiques, économiques, académiques et culturels : le français permet non seulement l'accès aux savoirs universitaires et l'intégration professionnelle, mais aussi l'ouverture sur le monde. Cependant, « les acquis des élèves en français « sont loin d'atteindre le niveau préconisé par la Charte » (INESEFRS, 2014). Cependant, « malgré son statut privilégié de «première langue étrangère» et l'augmentation purement démographique de son taux d'utilisation, la langue française est mal maîtrisée à l'école marocaine par la diminution des compétences des locuteurs locaux au niveau de l'oral et l'écrit » (Marley, 2005).

Les enseignants interviewés vivent une expérience professionnelle marquée par une conception réductrice et la confusion du concept de l'évaluation avec les concepts connexes qui ne sont que des aspects de l'évaluation, comme la mesure, le contrôle, la notation, le jugement, le test, l'appréciation. L'attention focalisée par l'enseignant sur la culture des examens nous place dans une situation marquée par la domination d'une pratique traditionnelle de l'évaluation issu des approches béhavioristes où l'évaluation se fait au moyen d'examen et d'exercices en contradiction avec la tendance mondiale actuelle vers l'approche par les compétences et l'approche standards.

Dans ce cadre, beaucoup d'interviewés font de l'évaluation un acte lié à la contrainte, à l'émulation promouvant ainsi une évaluation de type *«récompense»*, *«punition»*, *«notes»*, *«classement»*. Pour eux, évaluer c'est noter. Les capacités des élèves sont traduites en note. Une note relative, peu fidèle, peu explicite car elle n'a guère de lisibilité sur ce que l'élève sait ou ne sait pas faire vraiment. C'est une note moyenne qui intègre plusieurs «évaluations». C'est donc une note qui n'est pas fiable. En plus du caractère opaque de cette notation, les

devoirs notés ne font presque jamais l'objet ni de corrigé collectif ou de correction individuelle, ni de remédiation rigoureuse et planifiée de la part du professeur.

Toutefois, considérer que «la note», «le classement», «la punition» sont les buts de l'évaluation, c'est en fausser le sens et les finalités didactiques. C'est aussi faire abstraction des trois types d'évaluations (diagnostique, formative et sommative) et de leurs différentes fonctions qui, nous pensons, sont à ne pas confondre et à ne pas négliger dans la pratique pédagogique de l'évaluation au sein d'une classe. Par un discours psychopédagogique promouvant un climat de confiance et de partage, l'enseignant suscitera une attitude participative et un esprit coopératif chez l'apprenant. L'enseignant se doit d'agir en classe comme formateur, guide, facilitateur, conseiller, non comme détenteur de savoirs. Il accompagne l'apprenant dans son processus d'apprentissage, d'évaluation et l'aide à progresser. Celui-ci devrait, en conséquence, se sentir responsable de son apprentissage et s'impliquer dans ses divers aspects, entre autres, l'évaluation.

Du fait, « Constater- et déplorer- une baisse progressive et quasi généralisée du niveau en français dans l'ensemble du cursus scolaire marocain est certes sans originalité. Les résultats tiennent pour une grande part au mode d'application des instructions officielles : niveau de formation des maîtres, capacité à intégrer de nouvelles pédagogies, aptitude à passer de la théorie à la pratique réelle des classes » (Chami Farida, 1991). Paradoxalement et toujours selon le vécu des professeurs interviewés, les évaluations au primaire sont devenues dans ces derniers temps pour les apprenants des moments difficiles à vivre car ils sont décisifs pour leur avenir de progression et de passage. Si, dans le passé, le phénomène de la tricherie était pratiquement absent à ce cycle, il est devenu actuellement courant dans les pratiques des élèves qui cherchent à tricher afin d'obtenir une bonne note. D'ailleurs, l'ampleur que le phénomène de fraude a prise aux examens et les tentatives de triche aux contrôles sont non seulement significatives mais alarmantes.

De surcroit, le système éducatif actuel que nous nous voulons pas est le résultat d'un cercle vicieux de réformes des réformes pédagogiques sans arriver aux résultats escomptés, ni à l'installation d'une identité pédagogique de pointe, et ce malgré les efforts de financement, la prise de conscience évolutive de la priorité de l'éducation et les recommandations émanant des résultats évaluations et des rapports nationaux et internationaux des grands organisations actives en éducation et formation. Il est fortement déclaré par les participants « *une fracture entre les plans de réformes théorique et les pratiques en classe en passant par le manque*

d'articulation pour assurer les conditions d'une meilleure application du changement visé ». C'est le cas de l'approche par compétences, théoriquement instaurée avec la réforme, et qui manque d'outils d'accompagnement et d'une méthodologie d'évaluation spécifique.

Dans le contexte marocain, les applications des approches pédagogiques actives liées au constructivisme, aux compétences et à la didactique de l'évaluation pédagogique, dans leur version originale, passent à priori directement des laboratoires d'autres expériences internationales au praticien en classe qui est l'enseignant. Il n'y a pas à fortiori de vraie contextualisation et d'actions intermédiaires (formations, recherche appliquée, cellules de réflexion) à la hauteur des nouveautés dans ce domaine d'une complexité.

Plus spécifiquement, le bilan de réforme des deux dernières décennies montre que l'évaluation dans un approche par compétences reste marginale dans les classes pour des raisons multiples liées à l'absence de la pédagogie des compétences dans le système scolaire lui-même, l'absence des conditions favorables à un apprentissage actif, la faible maitrise de la méthodologie d'évaluation selon la logique des compétences et les programmes inadaptés et surchargés qui freinent tout renouveau de l'école. Dans cette optique, l'évaluation, telle qu'elle est pratiquée, n'est que partiellement performante et connaît des dysfonctionnements pédagogiques et docimologiques qui réduisent son rôle formateur en reflétant une carence de communication pédagogique et évaluative adressée par le système scolaire aux élèves, aux parents et à la société.

De plus, la mobilisation, la concertation et la valorisation de l'enseignant est une dimension à part entière à repenser dans ce contexte national marquée par la dé-satisfaction des enseignants, la démotivation, les manifestations contre la contractualisation, la régression de l'attractivité du métier et la dégradation de l'image du corps enseignant. « Certes, tout travail pédagogique est perfectible, mais aucun outil, si parfait soit-il, ne peut rendre le service attendu si l'enseignant, élément décisif de l'action pédagogique et éducative, n'est pas mobilisé » (MENFP, 2016). Il en résulte, dans la plupart des cas, une pratique évaluative décontextualisée et incohérente qui ne permettrait pas de faire profiter ni les apprenants ni les enseignants.

Dans le souci d'améliorer la qualité de l'éducation, une meilleure exploitation des données des évaluations pour informer et éclairer les politiques d'éducation et le public s'avère urgente et fortement recommandée. Les questions d'ingénierie d'évaluation, de volonté, de formation en psychologie scolaire et en psychométrie, d'une intervention multidisciplinaire (pédagogue,

enseignant, psychologue scolaire, assistant social, pédiatre), d'une didactique de l'évaluation, de mobilisation collective autour de l'école en tant qu'organisation apprenante sont des préalables pour le développement d'une démarche d'assurance qualité et d'amélioration du système d'apprentissage et d'évaluation pédagogique valorisante pour l'élève, l'enseignant, l'établissement d'éducation à tous les niveaux macro, méso et micro.

Pour repenser l'évaluation en FLE, il faut également changer les pratiques évaluatives en assurant le développement des capacités individuelles et collectives des enseignants, des élèves motivés pour s'habituer à des évaluations selon les standards car « les questions de qualité (fiabilité, points de références, validité et consignation des données) sont importantes pour n'importe quelle évaluation en classe » (Katz, 2006). L'enjeu stratégique est de rendre les acteurs du système (enseignants, apprenants, décideurs et autres intervenants éducatifs) capables de raisonner de façon critique, de résoudre des problèmes complexes et de communiquer efficacement pour être à la hauteur des réalités sociales, économiques et technologiques

Enfin, et à la lumière de notre observation participante, de notre expérience professionnelle en tant que professeur de l'enseignement primaire, et des résultats de ce travail, nous proposons de supprimer les notes chiffrées pour lutter contre un système toujours élitiste et préparer l'école pour un système véritablement démocratique, équitable, inclusif et de qualité pour les enfants de l'enseignement primaire. L'évaluation formative dans le plein sein est à instaurer pour installer un lien fort entre évaluation et apprentissage, donner à l'évaluation une fonction psychologique rassurante et sans incidence morale ou certificative, une fonction didactique dans le sens de promotion de l'autoévaluation et la co-évaluation au sein d'un climat sans obstacles pédagogiques supplémentaires, plus valorisant de la personnalité de l'élève dans un cadre d'égalité des chances. Le but de cette nouvelle forme d'évaluation sans note est « de former, de favoriser la réussite, non de céder, à l'obsession de la compétition et du classement » (Merle, 2012).

Le royaume du Maroc est appelé à renforcer ses capacités en évaluation aussi bien au niveau central que régional au sein des écoles pour que le cadre d'évaluation soit plus effectif et mettre fin à une pratique enseignante qui s'éloigne à nos jours de la finalité ultime de l'acte d'évaluer. Ce cadre d'évaluation devrait contenir à la fois un système performant de gouvernance de l'évaluation, l'établissement des normes d'évaluation et d'examen et la constitution des banques de tests et d'épreuves normalisées, valides, basées sur des tableaux

de spécifications, des objectifs et des contenus des programmes scolaires et curricula officiels, le développement d'indicateurs de suivi ainsi que des processus de communication et de dissémination de l'information transparents pour promouvoir les critiques amicales et la responsabilisation de l'action publique.

Conclusion : perspective d'appropriation d'une culture d'évaluation formative

Dans presque tous les pays du monde, les systèmes éducatifs sont actuellement engagés dans la recherche de la qualité, de l'assurance qualité et de l'amélioration continue des résultats, d'enseignement, d'apprentissage, d'évaluation et de recherche éducative. Pour s'inscrire dans cette dynamique d'excellence à tous les plans de l'éducation y compris l'évaluation, il convient d'aborder d'inculquer chez la société et son école l'ampleur du choc pédagogique d'un système éducatif de faible qualité pour ensuite préparer les états d'esprits, les décideurs politiques et les autorités scolaires pour instaurer une école attractive, innovante et bien fondée sur la pédagogie active de l'intelligence et l'enseignement-apprentissage-évaluation dans le cadre d'une effective approche par les compétences. L'analyse des pratiques enseignantes montre une prégnance de l'évaluation sommative réduite à sa fonction classificatoire, potentiellement excluante, avec tous les problèmes docimologiques qu'elle pose : décalage entre la compétence de l'apprenant et sa performance, entorses à l'objectivité de la pratique évaluative, instabilité des notations, limites formatives des notes, en plus de l'hésitation entre l'évaluation critériée et l'évaluation normative.

Une refonde en profondeur du système actuel de l'évaluation scolaire au Maroc pour le renouveau pédagogique de l'école et l'instauration d'une culture de l'évaluation-amélioration (évaluation-régulation-formation) s'impose actuellement avec beaucoup d'acuité et d'urgence. En effet, l'analyse évaluative systémique des acquis du système scolaire en matière de l'évaluation, l'exploitation des résultats des comparaisons comme des études évaluatives nationales (PNEA) et internationales comme TIMS, PIRLS, PISA, une nouvelle ingénierie de l'évaluation, la conduite saine du changement par les différents acteurs éducatifs, les questions de la volonté politique, de la culture qualité, d'engagement, du management numérique (évaluation en ligne ou assistée par ordinateur), de transparence et de mobilisation autour de l'école apprenante sont des préalables indispensables pour l'entrée dans un avenir éducatif meilleur, plus prometteur et plein de compétences, d'intelligences multiples et de scolarisation de plus grande qualité possible d'enseignement, d'apprentissage,

d'évaluation et de suivi des performances et des résultats éducatifs dans un univers digitalisé et mondialisé de la société et de l'économie du savoir.

L'idée d'un changement de paradigme évaluatif repose tout d'abord sur le principe de l'évaluation comme pratique éducative inscrite dans le processus Enseignement - Apprentissage et surtout dans la logique de la construction des compétences des apprenants fondée sur un passage de la logique du contrôle à celle de l'accompagnement, de la régulation des apprentissages et du développement des compétences. En d'autres termes, il s'agit d'un passage de l'évaluation des apprentissages à une évaluation au service des apprentissages ou à une évaluation en tant qu'apprentissage, évaluation formative intégrée dans le processus Enseignement-Apprentissage à travers une régulation interactive au niveau de la structuration didactique et de la gestion pédagogique.

Bibliographie

Amina Benbiga, S. H. (2013). L'évaluation des acquis scolaires au Maroc : nouvelles approches. *Critique économique n° 30*, 29-66.

Chami Farida, E. N. (1991). L'enseignement du français au Maroc : Démarches pédagogiques - Essai d'évaluation. *L'Information Grammaticale, N. 51*, 44-47.

COSEF. (1999). *La charte nationale d'éducation et de formation.* Maroc: Ministère de l'éducation nationale.

CSEFRS. (2015). *Vision stratégique de la réforme 2015-2030: pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion.* Maroc: Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique.

Hadji, C. (1997). *L'évaluation démystifiée.* Paris: ESF.

Hamadi Akrim, G. F.-L. (2010). La place de l'évaluation dans la réforme du système éducatif marocain : questions pour la recherche. *Questions Vives*, 387-400.

INESEFRS. (2014). *La mise en oeuvre de la charte nationale d'éducation et de formation 2000-2013: Acquis, déficits et défis.* Maroc: Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique.

Jean-Marie De Ketele, G. B. (2008). *Évaluer pour former: Quelles démarches ? Quels outils ?* Belgique: De Boeck supérieur.

Katz, L. E. (2006). *Repenser l'évaluation en fonction des buts visés: l'évaluation au service de l'apprentissage, l'évaluation en tant qu'apprentissage, l'évaluation de l'apprentissage.* Manitoba: Division des programmes scolaires d'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse.

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation.* Paris: Larousse.

Lopez, G. F. (2006). *Recherche sur l'évaluation en éducation.* Paris: L'Harmattan.

Marley, D. (2005). Le français au Maroc – perspectives à l'aube du 21e. *Synergies Monde Arabe no. 2*, 84-91.

MENFP. (2016). *Guie pédagogique 6ème AEP : enseignement apprentissage du français au Primaire.* Maroc: Direction des Curricula.

MENFPESRS. (2019). *La loi-cadre n° 51-17 relative au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique.* Maroc: Bulletin officiel.

MENFPESRS. (2021). *Curriculum de l'enseignement primaire.* Maroc: Direction des curricula.

Merle, P. (2012). L'évaluation par les notes: quelle fiabilité et quelles réformes? *Regards croisés sur l'économie*, 218-230.

Rémond, R. (2014). *Introduction à l'histoire de notre temps: le XXe siècle de 1914 à nos jours.* France: Éditions du Seuil.

Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation: Méthodes, Dispositifs et Outils.* Bruxelles: De Boeck.

Soft skills, Hard skills et Mad skills: vers une meilleure combinaison pour assurer l'adéquation poste-profil

Rachid HOUMAIDA
Faculté des Lettres et Sciences Humaine d'Oujda
Université Mohamed Premier Oujda
rachid.houmaida@gmail.com

Résumé :

Le rôle des compétences soft skills, hard skills et mad skills dans l'adéquation poste-profil, particulièrement dans les organisations publiques, s'avère un champ de recherche croissant. Cependant, il reste encore peu de recherches sur la manière dont ces compétences peuvent être utilisées pour assurer une adéquation optimale entre les postes et les profils des employés dans les organisations publiques et sur la manière dont cela peut contribuer à l'amélioration de la performance et de l'efficacité des services publics. Ces organisations publiques sont censées prendre en compte les besoins et les objectifs spécifiques de chaque poste. Il est également important de noter que les compétences Soft skills, Hard skills et Mad skills ne sont pas des compétences statiques et doivent être continuellement développées et mises à jour pour s'adapter aux changements dans les exigences des postes et des environnements professionnels. Dans cette perspective, cet article vise à clarifier la différence entre ces trois types de compétences et à proposer des mesures pour trouver la combinaison optimale de ces compétences afin d'assurer une adéquation poste/profil qui représente un critère indispensable dans la quête de l'amélioration des services publics au Maroc.

Mots-clés : Soft skills, Hard skills , Mad skills, adéquation poste/profil, secteur public.

Abstract :

The role of soft skills, hard skills, and mad skills in the job-profile fit, particularly in public organizations, is becoming an increasingly growing field of research. However, there is still little research on how these skills can be used to ensure an optimal fit between job positions and employee profiles in public organizations and how this can contribute to the improvement of performance and efficiency of public services. These public organizations are expected to

take into account the specific needs and goals of each job position. It is also important to note that soft skills, hard skills, and mad skills are not static skills and must be continuously developed and updated to adapt to changes in job requirements and professional environments. In this perspective, this article aims to clarify the difference between these three types of skills and to propose measures for finding the optimal combination of these skills to ensure a job-profile fit that represents an indispensable criterion in the quest for improving public services in Morocco.

Keywords: Soft skills, Hard skills, Mad skills, job-profile fit, public sector.

Introduction

L'adéquation entre les compétences d'un employé et les exigences d'un poste est un élément clé pour assurer une performance optimale dans les organisations publiques. Les compétences sont généralement divisées en trois catégories : les "Hard skills", les "Soft skills" et les "Mad skills".

Les Hard skills désignent les compétences techniques et professionnelles liées à un métier ou à un domaine d'expertise spécifique. Les Soft skills, quant à eux, décrivent les compétences comportementales, telles que la communication, la résolution de problèmes ou la capacité à travailler en équipe. Les Mad skills désignent les compétences singulières, voire atypiques d'un collaborateur ou futur collaborateur.

L'objectif de cet article est de traiter la valeur de ces compétences pour les organisations publiques et de montrer comment trouver la combinaison optimale pour assurer l'adéquation poste/profil. Nous commencerons par un cadre conceptuel pour connaitre les différents types de compétences et leur rôle dans les organisations publiques, puis nous discuterons de l'importance de ces compétences pour les employés et les organisations. Enfin, il conviendra d'analyser en détail les outils utilisés pour trouver la combinaison de compétences optimale afin de garantir une adéquation adéquate entre le profil des employés et les exigences du poste. De cette manière, il sera possible d'optimiser la performance des employés et, par conséquent, d'optimiser la qualité des services publics rendus.

1. Cadre conceptuel

L'adéquation poste-profil est un concept qui fait référence à la correspondance entre les compétences, les connaissances et les expériences d'un collaborateur et les exigences d'un poste[1]. L'objectif principal est d'atteindre la performance des collaborateurs qui fait référence à la capacité d'un employé à atteindre les objectifs de l'organisation et à contribuer à sa réussite. Dans ce cadre, et avec l'avènement du nouveau management public qui consiste à limiter les divergences et le cloisonnement de gestion entre le secteur public et le secteur

[1] Furnham, A., & Cheng, H. (2016). The role of personality and self-efficacy in the selection and training process . *In : Personality and Intellectual Competence.* Routledge. p.84.

privé, le recrutement des nouveaux collaborateurs doit s'inscrire dans une stratégie qui énumère les différentes compétences requises pour garantir cette adéquation poste-profil.

En effet, il s'avère indispensable de traiter trois concepts qui font référence à des catégories distinctes de compétences professionnelles, à savoir les Soft skills, les Hard skills et les Mad skills:

1.1 Les Soft skills :

Les Soft skills sont des compétences non techniques liées aux comportements et aux attitudes. Elles reflètent la personnalité et le savoir être d'un collaborateur[2]. Il s'agit de compétences relationnelles et émotionnelles qui permettent d'interagir avec les autres de manière efficace et de s'adapter à des situations professionnelles changeantes. Autrement dit, c'est une sorte d'intelligence comportementale basée sur des facteurs qui permettent de démarquer un collaborateur par rapport aux autres[3]. Ces facteurs comprennent :

- L'adaptabilité :
- La Communication ;
- Le sens de l'organisation ;
- L'empathie ;
- La créativité ;
- Le sens du collectif.

Ces compétences comportementales peuvent se répartir en 3 catégories :

- Compétences personnelles : qui sont intimement liées à la résistance à une forte charge de travail, à la motivation au travail et à la confiance en soi…Elles sont définies par Mauleon (2014) comme des compétences qui sont liées à la personnalité et qui sont davantage associées au fonctionnement du cerveau droit, connu pour son intuition, plutôt qu'au cerveau gauche, connu pour son approche analytique;
- Compétences sociales : qui regroupent : l'empathie, la capacité d'intégration, le travail en équipe, la compétence de communication, l'ouverture à la critique…Selon (Frahan ,2017), ces compétences favorisent les relations humaines, elles renvoient à la capacité à établir et maintenir des relations positives et productives avec les autres,

[2] Schmid Mast, M.(2018). La compétence sociale: un savoir-être pour réussir. *Revue économique et sociale*. Volume 76 . Numéro 1. p.105.
[3] Eymard-Duvernay, F.(2019) . *Soft skills: 10 compétences clés pour réussir* .Eyrolles, 2019. p.9.

ainsi qu'à les développer au fil du temps. En d'autres termes, il s'agit de l'art de créer et de nourrir des relations fructueuses avec les autres.

- ❖ Compétences méthodologiques : qui s'intéressent à la l'esprit d'analyse, de résolution de problèmes, de résistance en stress….

Les Soft skills sont considérées comme étant transversales qui promeuvent la communication interne et externe tout en prévenant les situations conflictuelles. Elles sont fréquemment reconnues comme étant cruciales pour la performance et la satisfaction des collaborateurs.

1.2 Les Hard skills :

Les Hard skills correspondent à des compétences techniques essentielles pour l'exécution des tâches associées à un poste ou une mission donnée. Elles sont généralement liées à des connaissances spécifiques, telles que l'utilisation de logiciels ou d'équipements, et qu'elles peuvent être mesurées de manière objective[4].

Les organisations professionnelles ont édicté des normes pour les compétences indispensables à la réussite dans différents domaines professionnels. Ces normes peuvent inclure des certifications ou des qualifications professionnelles attestant que les collaborateurs (ou futurs collaborateurs) possèdent les compétences requises pour un poste spécifique. En effet, il s'avère primordial de mettre en avant l'importance de développer des compétences spécifiques pour s'adapter à un monde en perpétuelle évolution et pour être compétitifs sur le marché du travail. Selon Cholley, P., & Bernard, A (2018), les Hard skills se caractérisent par les traits suivants :

- Mesurables: Les Hard skills peuvent être mesurées à l'aide de tests ou de certifications, permettant ainsi aux employeurs de déterminer si un candidat possède les compétences requises pour un poste donné.

- Spécifiques: Ces compétences sont généralement liées à des professions particulières. Par exemple, la maîtrise d'un logiciel informatique spécifique est souvent exigée pour un poste de développeur.

[4] Cholley, P., & Bernard, A. (2018). *Le management par les compétences: Concepts, outils, perspectives*. Editions Dunod. p.37.

- Apprises: Elles peuvent être apprises à travers l'éducation, la formation ou l'expérience professionnelle. Les individus peuvent ainsi développer et améliorer ces compétences en pratiquant et en suivant une formation continue.

- Transférables: Les Hard skills peuvent souvent être transférées d'un emploi à un autre. Par exemple, une compétence en programmation peut être utilisée dans de nombreux emplois différents, tels que les développeurs de logiciels, les ingénieurs en automatisation, ou la science des données.

- Nécessaires: Ces compétences sont souvent considérées comme nécessaires pour remplir des tâches spécifiques dans un poste. Les employeurs recherchent souvent des candidats qui possèdent des compétences spécifiques pour remplir des rôles particuliers dans leur organisation.

1.3 Les Mad skills :

Les Mad skills sont des compétences complémentaires des Hard et Soft skills. C'est un terme argotique utilisé pour décrire des compétences exceptionnelles (nommées aussi des compétences folles) ou des talents remarquables. Autrement-dit, elles sont des compétences supérieures à la moyenne dans un domaine spécifique et peuvent résulter de l'expérience. Ces compétences peuvent être liées à l'innovation, la pensée critique, la résolution de problèmes complexes, et la prise de décision. Pour les organisations, identifier et utiliser efficacement ces compétences peut offrir un avantage concurrentiel. C'est pourquoi les employeurs cherchent de plus en plus des profils qui n'ont pas peur du changement, et qui font preuve de résilience, d'adaptabilité et de polyvalence[5].

Ces compétences exceptionnelles permettent à un candidat de se démarquer des autres candidats ayant des compétences techniques et comportementales identiques. Elles demeurent la clé de voute d'une candidature à fort potentiel à partir d'un détail singulier, atypique, surprenant qui était autrefois réduit à la rubrique hobbies ou loisirs. C'est une compétence qui a été assimilée via une pratique artistique ou sportive, une passion rare, une fonction associative ou un vécu personnel original….

[5] Berger, E. H.(2019). From mad skills to noble savages: Extreme performers as exemplars of a new work ideology . *In : S. Spreitzer & K. Cameron (Eds.*). *Handbook of Positive Organizational Scholarship* .Oxford University Press. 2nd ed. pp. 385-388.

Il est important de noter que ces définitions ne sont pas absolues et qu'il peut y avoir une certaine chevauchement entre les compétences considérées comme étant des Soft skills, des Mad skills ou des Hard skills. Certaines compétences peuvent également être considérées comme étant des Soft skills dans un contexte et des Hard skills dans un autre.

2. Importance de ces compétences pour les organisations publiques

2.1 L'objectif de ces compétences dans le secteur public:

Dans un environnement en constante évolution, les employeurs du secteur public reconnaissent de plus en plus l'importance d'une combinaison équilibrée de ces trois types de compétences pour le succès de leurs collaborateurs et de leurs organisations. Les compétences techniques sont souvent considérées comme étant les compétences requises pour accomplir des tâches spécifiques, tandis que les compétences comportementales et exceptionnelles sont considérées comme cruciales pour la réussite en milieu de travail en raison de leur rôle dans l'interaction efficace avec les autres et la navigation dans les situations complexes.

L'importance des compétences comportementales est soulignée par une enquête de l'OCDE menée en 2019 qui a révélé qu'elles sont de plus en plus importantes pour les employeurs dans le secteur public car elles permettent de mieux gérer les relations avec les usagers et les parties prenantes externes, ainsi de résoudre les problèmes complexes qui se posent dans le cadre des missions de service public. De plus, une étude réalisée par l'Université de Harvard en 2018[6] a révélé que les employeurs considèrent les compétences comportementales comme étant tout aussi importantes, voire plus importantes, que les compétences techniques pour la performance au travail. Ce qui consolide la théorie de la ressource qui postule que les compétences clés sont des ressources rares et précieuses qui peuvent être utilisées pour créer un avantage concurrentiel pour l'organisation (Barney, 1991).

En d'autres termes, les organisations publiques peuvent tirer parti de la combinaison de compétences techniques, comportementales et exceptionnelles pour améliorer la performance de leurs collaborateurs et atteindre leurs objectifs escomptés. Il est donc important pour les employeurs de rechercher des collaborateurs qui possèdent à la fois des compétences

[6] Cette étude a été menée auprès de 772 employeurs dans divers secteurs, notamment l'ingénierie, la finance et les soins de santé.

techniques solides et des compétences comportementales et exceptionnelles développées pour garantir le succès de l'organisation.

Mais, la question qui se pose est la suivante : Est-ce que les organisations publiques au Maroc prennent en considération cette combinaison optimale de ces compétences ? Pour y répondre, il est nécessaire d'analyser le statut de la fonction publique ainsi que les réformes qui ont été mises en place dans le secteur public.

2.1 Le statut de la fonction publique et les 3 compétences:

Le Statut de la Fonction Publique, institué en 1958, établit les droits et obligations des fonctionnaires ainsi que les principes fondamentaux pour l'accès à la fonction publique et la gestion de leur carrière, incluant l'avancement, la notation, l'évaluation et la rémunération. Ce statut s'applique aux fonctionnaires de l'Etat (services centraux et déconcentrés), collectivités territoriales et certains établissements publics à caractère administratif. Toutefois, il ne s'applique pas aux militaires, magistrats, magistrats de la cour des comptes, personnel du parlement, agents d'autorité et aux agents de certains établissements publics… En effet, Il existe deux types de statuts : le statut général interministériel et le statut particulier propre à certaines institutions ministérielles.

L'analyse de ce statut indique que la reconnaissance des compétences Soft skills et Mad skills n'est pas adéquatement prise en compte. Les procédures de recrutement dans les emplois publics sont basées sur des critères d'égalité des chances, comme indiqué dans l'article 22, mais ne tiennent pas compte des compétences transversales et exceptionnelles[7]. Les textes régissant les concours de recrutement dans les emplois publics se concentrent uniquement sur les Hard skills nécessaires à l'exercice des fonctions[8].

2.2 Les réformes administratives et les compétences du capital humain:

Le secteur public au Maroc représente une priorité nationale grâce à la diversité des prestations de services qu'il fournit aux usagers. Bien que des progrès significatifs aient été réalisés grâce aux réformes administratives, des améliorations supplémentaires sont nécessaires pour surmonter les différentes limites rencontrées par les entités publiques.

[7] Dahir n° 1.58.008 du 4 chaabane 1377 (24 février 1958) portant Statut Général de la Fonction Publique. B.O 2372 du 11/4/1958. p. 631.
[8] Article 2 du décret 2.11.621 du 28 hijja 1432 (25 novembre 2011) fixant les conditions et les modalités d'organisation des concours de recrutement dans les emplois publics. B.O 6007bis du 27/12/2011. (Version Arabe).

Dans ce sillage, pour accompagner la mise en place des instances de bonne gouvernance, prévues par la Constitution de 2011, qui veillent au respect des principes de transparence, de responsabilité et de reddition des comptes au secteur public, la CSMD (Commission spéciale sur le modèle de développement) et lors des séances d'écoutes et des visites de terrain a constaté que les attentes des opérateurs et citoyens étaient focalisé sur la qualité des services et l'ancrage des principes de bonne gouvernance.

La CSMD a émis plusieurs recommandations[9], notamment de structurer et valoriser toutes les formes de partenariats entre acteurs en mobilisant l'intelligence collective et toutes les compétences disponibles. Il est également conseillé de passer d'une approche de pilotage par les ressources à une approche de gestion autonome par les résultats et la responsabilisation. Pour ce faire, il est important de mettre au premier rang les indicateurs de qualité et d'équité et de laisser l'autonomie de gestion aux acteurs selon des orientations arrêtées. De plus, l'utilisation du numérique comme levier transversal de transformation devrait garantir un accès équitable et transparent aux services. Enfin, il est préconisé de favoriser la prise de risque, l'audace et l'expérimentation des solutions innovantes.

Ainsi, Cette commission a mis la lumière sur un ensemble de mesure à entreprendre, notamment l'adoption d'une approche systémique partenariale permettant de confier chaque mission au collaborateur approprié possédant les compétences et les capacités nécessaires pour son exécution[10].

Dans cette mouvance, les organisations publiques au Maroc ont besoin d'un capital humain capable de concrétiser sur le terrain l'ensemble des stratégies sectorielles. Ce capital humain doit disposer les compétences Hard skills , Soft Skills et Mad skills requises pour chaque poste afin de limiter les critiques de l'administration marocaine et son mode de fonctionnement, notamment la faiblesse des ressources humaines et le faible développement de l'esprit d'initiative. Cela nécessite de promouvoir une culture de performance plutôt qu'une culture classique de conformité et régularité qui n'admet pas le droit à l'erreur.

[9] Le nouveau modèle de développement.(2021). Libérer les énergies et restaurer la confiance pour accélérer la marche vers le progrès et la prospérité pour tous. *Résumé du Rapport Général de la CSMD*. p .23.
[10] L'observatoire marocain de l'administration publique. (2022). Regards croisés sur la place de l'administration et son rôle dans le rapport sur le Nouveau modèle de développement (NMD). *BHS N°2- JANVIER*. p.26.

3. L'adéquation poste/profil et l'exigence de ces compétences dans le secteur public

Dans cette partie, nous allons traiter l'importance de cette adéquation poste-profil lors du processus de sélection de collaborateurs, en mettant en évidence les différents outils qui assurent cette opération en se concentrant particulièrement sur le secteur public.

3.1 L'importance de l'adéquation poste/profil:

L'adéquation poste-profil peut être définie comme « la concordance entre les exigences du poste et les compétences du candidat. Cette concordance permet d'évaluer la pertinence d'un recrutement, d'identifier les écarts entre les exigences du poste et les compétences des candidats, ou encore de planifier des actions de développement des compétences pour favoriser l'adéquation entre les postes et les compétences des salariés »[11] .

Il existe plusieurs théories qui peuvent être mobilisées pour souligner l'importance de l'adéquation poste/ profil et son impact sur la performance de l'organisation. Parmi ces théories, nous trouvons celle de la correspondance (ou "person-environment fit theory") qui stipule que la performance et la satisfaction des employés sont maximisées lorsque les compétences, les connaissances et les expériences d'un employé correspondent aux exigences du poste (Kristof-Brown et al., 2005).

Il s'agit d'un processus de comparaison entre les compétences, les connaissances et les traits de personnalité requis pour un poste et ceux d'un candidat. Cette démarche vise à s'assurer que le candidat sélectionné possède les compétences et les connaissances requises pour réussir dans le poste. En minimisant les erreurs de recrutement, cette approche peut améliorer la performance et la satisfaction au travail, tout en maximisant l'efficacité organisationnelle. Le secteur public nécessite des compétences et des connaissances spécifiques qui varient en fonction des rôles et des responsabilités.

Dans cette optique, et afin d'assurer la correspondance entre les exigences d'un poste et les caractéristiques du collaborateur qui l'occupe, ou qui est susceptible de l'occuper, les gestionnaires sont invités à utiliser un certain nombre d'outils jugés utiles pour garantir la réussite de cette opération.

[11] Bruno Magliulo. (2012). *Dictionnaire des compétences*. Eyrolles. p.16.

3.2 Les outils utilisés pour assurer l'adéquation poste-profil:

Plusieurs outils sont utilisés pour assurer l'adéquation poste-profil, notamment les fiches de poste, les entretiens structurés, les tests de personnalité et les évaluations des compétences.

- Les fiches de poste :

La fiche de poste est définie comme étant « un document qui présente les tâches et responsabilités liées à un poste de travail, ainsi que les compétences requises pour l'occuper. Elle permet de préciser les critères d'évaluation du rendement et d'organiser l'intégration des nouveaux salariés »[12].

Ce document peut aider les recruteurs à établir des critères d'évaluation pour les candidats et à déterminer les exigences en matière de formation et de développement pour les candidats sélectionnés. La fiche de poste est également utilisée pour les évaluations de performance et pour les plans de développement de carrière.

- Les entretiens structurés :

Les entretiens structurés sont des entretiens d'embauche qui suivent un protocole strict et qui sont conçus pour évaluer les compétences, les connaissances et les traits de personnalité des candidats. Ce type d'entretien permet de poser des questions standardisées, ce qui permet une évaluation plus objective des candidats et une comparaison plus précise des compétences et des connaissances requises pour le poste. En effet, les entretiens structurés sont considérés plus fiables et plus valides que les entretiens non structurés[13] .

- Les tests de personnalité :

Les tests de personnalité sont des instruments qui permettent d'évaluer les traits de personnalité des candidats. Ces tests ont pour objectif d'aider à déterminer si les les traits de personnalité des candidats sont adaptés aux exigences du poste. Les traits de personnalité évalués peuvent inclure des dimensions telles que l'extraversion, la stabilité émotionnelle, la conscience, l'ouverture d'esprit, l'agréabilité, etc … Ce type de tests peut également aider les recruteurs à comprendre les préférences, les motivations et les valeurs des candidats, ce qui peut être utile pour les entretiens d'embauche et pour les plans de développement de carrière.

[12] Jean-Marie Barbier et al.(2015). *Manuel de psychologie du travail et des organisations.* De Boeck Supérieur. p.99.
[13]Ryan, A. M., & Ployhart, R. E.(214). A century of selection . *Annual Review of Psychology*. p.261.

Ils sont des outils psychométriques qui peuvent être utilisés dans différents contextes pour évaluer et comprendre les caractéristiques individuelles[14].

- Les évaluations des compétences :

Les évaluations des compétences sont des outils qui permettent d'évaluer les compétences et les connaissances des candidats. Ces évaluations peuvent être effectuées avant ou après l'embauche, et permettent aux recruteurs de comparer les compétences et les connaissances des candidats avec celles requises pour le poste. Ces évaluations peuvent prendre la forme de tests de compétences, d'évaluations de performance ou de simulations de tâches. C'est un outil fiable pour prédire la performance au travail[15].

En résumé, l'utilisation de ces outils permet d'aider les gestionnaires à atteindre l'adéquation poste-profil. Cependant, chaque outil doit être utilisé avec prudence et en fonction des spécificités du poste et des besoins de l'organisation. Dans ce sens, nous soulignons que ces différents outils ne peuvent assurer leur mission que si les gestionnaires ont pu instaurer les fiches de poste qui vont identifier et combiner les compétences requises pour chaque emploi.

3.3 L'utilisation de la fiche pour répondre aux défis de l'adéquation:

Dans le contexte du secteur public au Maroc, la combinaison de compétences techniques et comportementales est particulièrement importante pour améliorer l'efficacité et la qualité des services publics. En effet, le gouvernement marocain a récemment mis en place des réformes pour moderniser l'administration publique et améliorer l'efficacité des services publics pour accompagner le progrès technologique et pour concrétiser le chantier de l'administration digitale. Or, nous avons vu que les compétences comportementales et exceptionnelles sont aussi importantes que les compétences techniques pour la réussite professionnelle.

Étant donné la complexité des exigences en matière de compétences et de responsabilités dans le secteur public, les fiches de poste jouent un rôle déterminant dans l'identification et la combinaison de ces trois compétences pour optimiser la performance globale de l'administration publique marocaine.

[14] Huteau, M.(2010). *Manuel de psychologie différentielle*. Paris: Dunod. pp. 73-74.
[15] Guelamine, F., Gagné, M., & Senecal, C.(2012). Évaluation des compétences en milieu de travail . In *M. Gagné, & A. Aubé (Eds.). Psychologie du travail et des organisations.* Québec.QC : Presses de l'Université du Québec . pp.489-490 .

Dans cette dynamique, les employeurs peuvent établir un profil de compétences pour le poste et utiliser ce profil pour recruter des candidats avec les compétences requises. Cette fiche de poste peut se présenter comme suit :

FICHE DE POSTE

Logo collectivité **Nom collectivité**	**Poste occupé par** XXXXXX *(nom et prénom)*
	Fonction
AFFECTATION	**Filière/catégorie/grade** Filière : Catégorie : Cadre d'emploi :
	Supérieur hiérarchique direct

AUTONOMIE ET RESPONSABILITES	
A compléter	
RELATIONS FONCTIONNELLES	
A compléter	
MOYENS TECHNIQUES MIS A DISPOSITION	
A compléter	
MISSIONS ET ACTIVITÉS DU POSTE	
Missions principales	A compléter
Missions spécifiques	A compléter
Intérêts, contraintes, difficultés du poste	A compléter
COMPÉTENCES REQUISES	
Diplôme requis	Exemple : Master en Gestion
Compétences techniques	Exemple : Maîtrise de l'élaboration des états de synthèse
Compétences relationnelles	Exemple : savoir gérer les situations d'accueil difficile, animer une réunion
Compétences managériales	Exemple : savoir animer, diriger et mobiliser son service.

Date et signature Collaborateur	Date et signature chef de service	Date et signature de M. Le Directeur

Figure1 : modèle d'une fiche de poste[16]

Ce document représente un outil qui permet d'aligner les objectifs de l'organisation avec les compétences et les capacités du personnel en place. Par exemple, pour un poste de gestionnaire de projet, il peut être nécessiter d'avoir des compétences techniques en matière de planification, de budgétisation et de gestion des ressources, ainsi que des compétences comportementales et complémentaires en matière de communication, de leadership et de gestion de conflits. Dans ce cas, la fiche de poste permet d'énumérer les hard skills, les soft skills et les mad skills que le candidat doit posséder pour remplir sa mission et par conséquent atteindre les objectifs fixés par l'organisation.

Conclusion

Dans un contexte marocain marqué par la gestion du secteur public d'une part importante du patrimoine collectif, se pose la question de l'efficacité des pratiques de gestion des ressources humaines. En effet, le capital humain représente une source d'avantage concurrentiel. Ceci dit, les organisations qui relèvent du secteur public sont censées prendre en compte cette ressource et entreprendre les mesures nécessaires pour l'utiliser d'une manière optimale.

Dans cette tendance, la combinaison de compétences techniques, comportementales et exceptionnelles est particulièrement importante pour améliorer l'efficacité et la qualité des services publics. Cette combinaison ne peut se faire sans l'utilisation d'un certain nombre d'outils qui permettent d'énumérer les Soft skills, les Hard skills et les Mad skills exigées pour chaque poste.

L'absence de la généralisation de l'instauration de ces outils (notamment la fiche de poste) dans le secteur public a engendré des dysfonctionnements sur la gestion de la chose publique. Ces dysfonctionnements influencent le rendement des collaborateurs. Rappelons que le faible rendement de l'employé résulte essentiellement de l'inadéquation post/profil.

[16] Centre de gestion de l'eure. Fonction publique territoriale. Cdg 27. Guide de la fiche de poste. pp.17-18

Dans cette optique, les organisations publiques sont invitées à instaurer une gestion des ressources humaines axée sur une appréciation de l'adéquation entre les profils et les exigences des postes. Cela permettra de recruter le profil approprié et d'apporter éventuellement les ajustements nécessaires, pour les collaborateurs actuels, par le biais d'un redéploiement ou d'une formation complémentaire.

Références

- Berger, E. H.(2019). From mad skills to noble savages: Extreme performers as exemplars of a new work ideology . *In : S. Spreitzer & K. Cameron (Eds.*). *Handbook of Positive Organizational Scholarship* .Oxford University Press . 2nd ed,.
- Bruno Magliulo.(2012). *Dictionnaire des compétences*. Eyrolles.
- Centre de gestion de l'eure. Fonction publique territoriale. Cdg 27. Guide de la fiche de poste .
- Cholley, P., & Bernard, A. (2018). *Le management par les compétences: Concepts, outils, perspectives*. Editions Dunod.
- Eymard-Duvernay, F.(2019). *Soft skills: 10 compétences clés pour réussir* .Eyrolles .
- Frahane, A.H. Cité dans la Publication « Journal du Village de la Justice/ N° 80 ». (2017). Disponible sur : https://benedictebury.fr/wp-content/uploads/2018/07/Sofskills2017-VJ-intervention-BBury.pdf (consulté le 02/02/2023).
- Furnham, A., & Cheng, H.(2016). The role of personality and self-efficacy in the selection and training process. In *: Personality and Intellectual Competence*. Routledge.
- Guelamine, F., Gagné, M., & Senecal, C. (2012). Évaluation des compétences en milieu de travail . In *M. Gagné, & A. Aubé (Eds.). Psychologie du travail et des organisations.* Québec.QC : Presses de l'Université du Québec .
- Huteau, M.(2010). *Manuel de psychologie différentielle*. Paris: Dunod.
- Jean-Marie Barbier et al.(2015). *Manuel de psychologie du travail et des organisations.* De Boeck Supérieur.
- L'observatoire marocain de l'administration publique. (2022). Regards croisés sur la place de l'administration et son rôle dans le rapport sur le Nouveau modèle de développement (NMD). *BHS N°2- JANVIER.*
- Mauléon, F. Hoarau J., Bouret J.(2014). *Le réflexe soft skills : Les compétences des leaders de demain* , Ed. Dunod, Paris.
- Ryan, A. M., & Ployhart, R. E.(2014). A century of selection . *Annual Review of Psychology*.

- Schmid Mast, M.(2018). La compétence sociale: un savoir-être pour réussir. *Revue économique et sociale*. Volume 76 .Numéro 1.

LES TEXTES JURIDIQUES

- Dahir n° 1.58.008 du 4 chaabane 1377 (24 février 1958) portant Statut Général de la Fonction Publique. B.O 2372 du 11/4/1958 .
- Décret n° 2.11.621 du 28 hijja 1432 (25 novembre 2011) fixant les conditions et les modalités d'organisation des concours de recrutement dans les emplois publics. B.O 6007 bis du 27/12/2011.(Version Arabe).

L'enseignement par l'analytique de l'apprentissage pour prédire la performance: une revue de littérature sur les techniques utilisées et les activités alignées des enseignants

Abdelkhalek Zine[1]& Abdelali Kaaouachi[2]
[1]&[2] Équipe de recherche en education et formation, University Mohammed Premier, Morocco
[1]) zine.abdelkhalek@gmail.com
[2]) akaaouachi@hotmail.com

Résumé

Cet article vise, d'une part, à passer en revue les méthodes, algorithmes et variables les plus couramment utilisés dans l'analytique de l'apprentissage pour la prédiction des performances et, d'autre part, à identifier les activités alignées menées par les enseignants à travers cette méthode. Par conséquent, nous passons en revue la littérature de recherche sur l'analytique de l'apprentissage à des fins prédictives au cours de la dernière décennie. Les résultats ont conclu que les algorithmes prédictifs les plus couramment utilisés sont les algorithmes de classification : Random Forests, Support Vector Machines et Naive Bayes. Les variables prédictives utilisées sont liées à l'évaluation de l'apprenant. Les résultats ont également conclu que le rôle le plus important des enseignants dans cette approche est d'identifier et d'intervenir lorsque les apprenants sont considérés comme à risque.

Mots-clés : analytique de l'apprentissage ; prédiction des performances; identification des étudiants à risqué, activités alignées.

Abstract

This paper aims, on the one hand, to review the most commonly used methods, algorithms, and variables in learning analytics for performance prediction and, on the other hand, to identify the aligned activities conducted by teachers through this method. Therefore, we review the research literature on learning analytics for predictive purposes over the last decade. The results concluded that the most commonly used predictive algorithms are the classification algorithms Random Forests, Support Vector Machines, and Naive Bayes. The predictive variables used are related to the

learner's assessment. The results also concluded that the most important role of teachers in this approach is to identify and intervene when learners are considered at risk.

Keywords: learning analytics; performance prediction; identifying at-risk students, aligned activities.

I. Introduction

De nos jours, de nombreux systèmes d'enseignement supérieur génèrent beaucoup d'informations sur les étudiants via le système de gestion de l'apprentissage, les données d'examen, les activités des étudiants, le système de bibliothèque, e**tc.** (Gaftandzhieva S, Docheva M, Doneva R. , 2021). Cette situation augmente le volume et les types de données éducatives dans chaque organisation.

Pour tirer parti de ces données, l'analyse de l'apprentissage a été largement utilisée dans les données éducatives pour prédire les performances des élèves.

En raison de l'intérêt croissant pour ce domaine, de nombreuses études de synthèse ont été réalisées. Cependant, ces études se concentrent principalement sur les algorithmes et les variables utilisées dans la prédiction, tout en ignorant les activités que les enseignants doivent effectuer ((Ameen, A. O., Alarape, M. A., & Adewole, K. S. , 2019); (Felix, I., Ambrósio, A. P., LIMA, P. D. S., & Brancher, J. D., 2018)). C'est la principale raison de la nécessité de l'enquête en cours. Par conséquent, cette revue met en lumière l'analyse de la recherche existante sur l'analyse de l'apprentissage visant à prédire les performances tout en collectant les méthodes, les algorithmes, les variables et les activités que les enseignants doivent effectuer à chaque étape de l'intervention.

L'objectif de cette enquête est de réaliser une revue systématique de la littérature sur la prédiction des performances afin d'apporter aux lecteurs des réponses aux questions de recherche suivantes :

- Quelles techniques ont été utilisées le plus souvent ?
- Quels sont les algorithmes spécifiques les plus couramment utilisés ?
- Quelles variables ou attributs spécifiques ont été utilisés qui ont montré de meilleures performances ?
- Quelles sont les activities alignées que l'enseignant doit mener?

Nous pensons que cette étude fournira un aperçu des orientations de recherche actuelles en matière d'analyse de l'apprentissage et servira de ressource pour des recherches ultérieures dans le domaine.

I. La prédiction des performances des étudiants

La prédiction est «une fonction cognitive de base de notre vie et en particulier dans l'apprentissage. Lors des interactions avec l'environnement, nous, tout autant que les autres

espèces, faisons des prédictions et agissons conformément à nos attentes. Le résultat est alors soit comme espéré et il confirme nos modèles internes existant, ou soit inattendu et demande de les mettre à jour. Cette étape est cruciale pour apprendre et nous permettre d'établir de meilleures prédictions dans le future». Aussi, la prédiction utilise nos connaissances antérieures pour espérer ou prédire la position d'une nouvelle pièce (Furst, 2020).

La prédiction dans le domaine éducatif a été utilisée dans différents domaines à savoir: la prédiction des réactions émotionnelles, la prédiction des étudiants autistes, la prédiction des performances, la prédiction des abandons, etc (Hallaci, 2022).

Dans les études d'analytique de l'apprentissage à des fins de prédiction de la performance, la performance des étudiants était le plus souvent classée d'une part dans une catégorie de réussite ou d'échec, ou d'autre part en performance élevée (score attendu ≧ 80,5 %) et performance moyenne (57,5 % ≦ score attendu < 80,5).%) et faible performance (score attendu < 57,5%).

Elle implique la persévérance, la rétention, la progression, le gaspillage et le succès ou le progrès (Hamoud, A., Humadi, A., Awadh, WA et Hashim, 2017).

II. Méthodologie

La procédure de cet article de revue a suivi les procédures recommandées pour une revue systématique, comme indiqué par Kitchenham (Kitchenham, 2004). La procédure proposée pour l'examen est divisée en trois étapes, à savoir: la planification de l'examen, la réalisation de l'examen et la notification de l'avis.

Cette revue systématique a été entreprise en raison de la nécessité de résumer les dix dernières années de recherche sur la prédiction du rendement des élèves. Cette revue systématique est proposée pour soutenir les objectifs de cette étude, qui sont:

- Déterminer les caractéristiques les plus couramment utilisées pour prédire le rendement des élèves
- Déterminer les algorithmes les plus utilisés pour prédire le rendement des élèves.

La recherche bibliographique a été effectuée dans Science Direct, Scielo, Scopus, IEEE, ProQuest, Sage, Emerald Insight, PubMed, Education Source (EBSCO), Education Database, et Springer Journal. De même, les plateformes de contenu ACM Digital Library, Taylor & Francis Group, Learning analytics and knowledge (LAK) conferences, Google Scholar, semantic scholar, et le Web of Science ont été examinées. La recherche a été menée en mars 2023. Les termes suivants ont été utilisés : learning analytics, students' performance, algorithms, predictive models.

Dans cette revue, les critères de sélection des études pour la sélection des études primaires ont été planifiés sur la base des parties suivantes : 1) études qui ont utilisé l'apprentissage automatique, l'exploration de données éducatives ou des techniques d'analyse qui apprennent pour la modélisation

prédictive. 2) Études dans des revues à comité de lecture ou des comptes rendus de conférence rédigés en anglais. et 3) des études visant à prédire le rendement des étudiants au premier cycle. Cette revue systématique a été réalisée sur des études publiées entre 2013 et 2023.

Ensuite, certains critères ont été établis pour déterminer si un article devait ou non être inclus dans l'analyse.

Les critères d'inclusion comprenaient des documents de recherche sur la prédiction des performances des étudiants, des documents de la période 2013 à 2023 et des documents rédigés en anglais. Les critères d'exclusion comprenaient les études qui n'utilisaient pas de techniques d'apprentissage automatique ou d'exploration de données, avaient des articles en double et avaient des titres, des résumés et des mots clés non pertinents.

Les articles ont été sélectionnés en fonction du titre, du résumé et des mots-clés pertinents aux critères d'éligibilité. La sélection finale s'est faite à la lecture de l'intégralité du contenu des articles.

III. Résultats

Cette section discutera de l'analyse des caractéristiques, des méthodes et des algorithmes utilisés et les activities alignées menées par les ennseignants.

- **Quelles sont les caractéristiques couramment utilisées par les chercheurs pour prédire la performance des étudiants?**

Différents chercheurs ont trouvé différents attributs qui contribuent à la précision des prédictions dans leurs études. Ces attributs peuvent être divisés en quelques groupes, tels que les antécédents des élèves, les activités d'apprentissage en ligne des élèves, les caractéristiques démographiques, les informations sur les réseaux sociaux des élèves, les variables de comportement, les activités parascolaires, la conception de l'école, les performances scolaires, l'implication des parents, etc.

Au cours du processus de lecture du texte intégral, certaines caractéristiques ont été identifiées et regroupées pour cette revue. Six groupes de fonctionnalités ont été détectés et comprenaient des fonctionnalités démographiques, des fonctionnalités d'apprentissage en ligne, des fonctionnalités de réseau social, des fonctionnalités de conception d'école, des fonctionnalités de performance académique et des fonctionnalités d'éducation antérieure (Nawang, H, Mokhairi, M, fazamin,A., 2021).

- ❖ Les attribus qui influencent le rendement scolaire

Plusieurs auteurs ont développé des études pour déterminer les variables les plus influentes dans le rendement scolaire, et à cette fin, ils ont appliqué différentes techniques statistiques et d'apprentissage automatique. Dans les travaux consultés suite à la méthodologie de revue, différents facteurs évalués pour la prédiction du rendement scolaire ont été trouvés, qui ont été

regroupés en : scolaire, sociodémographique, apprentissage en ligne, gestion scolaire, environnement psychosocial et scolaire.

- Les attributs académiques

Il fait référence aux caractéristiques liées au processus d'apprentissage et d'enseignement des étudiants dans le domaine éducatif. Les variables qui permettent à l'établissement de qualifier le niveau d'apprentissage des étudiants se retrouvent dans ce groupe, telles que : les notes moyennes cumulées, les notes des matières, entre autres. Les variables qui mesurent les performances académiques de l'étudiant avant d'entrer à l'université sont : les résultats aux tests d'État (passés dans certains pays), les résultats d'admission, les moyennes pondérées du lycée, entre autres.

- Les attributs sociodémographiques

Il fait référence aux caractéristiques générales et à la taille d'un groupe de population. Parmi les variables incluses dans ce facteur figurent des aspects inhérents à l'étudiant tels que: l'âge, le sexe, la nationalité, l'ethnicité, l'état matrimonial, entre autres; et des variables liées aux conditions socio-économiques telles que : la dépendance économique, le statut économique des parents, le type de logement, le niveau de scolarité atteint par les parents, le statut d'emploi, entre autres.

- Les attributs d'apprentissage en ligne

Le facteur E-learning fait référence à la manière dont l'élève acquiert des connaissances sur une matière grâce à des outils pédagogiques numériques. Ce facteur comprend des variables liées à l'interaction des étudiants avec les plateformes éducatives virtuelles des universités, telles que : l'accès à la plateforme, les ressources visitées, les questionnaires Moodle, entre autres.

- Les attributs concernant la gestion académique

Le facteur de gestion académique fait référence aux processus éducatifs et pédagogiques institutionnels afin de répondre aux besoins éducatifs. Ce facteur comprend des variables liées à l'évolution de l'étudiant au cours de son parcours universitaire, telles que : les bourses, les crédits suivis, le plan d'études, le statut d'étudiant, entre autres.

- Les attribus psychosociaux

Le facteur psychosocial fait référence au comportement humain et à son insertion dans la société. Ce facteur tient compte des variables qui mesurent certains traits de personnalité des élèves et qui peuvent être liées au rendement scolaire, telles que : la discipline, la personnalité, l'assiduité, les habitudes, l'intégration sociale, entre autres. Le tableau 5 montre les variables trouvées qui appartiennent au facteur et les auteurs qui en ont utilisé certaines pour l'élaboration de leurs modèles.

- Attribut concernat l'environnement académique

Le facteur environnement académique fait référence aux installations, contextes et cultures dans lesquels les étudiants développent leur processus d'acquisition de connaissances. Dans ce facteur,

les aspects du fonctionnement de l'institution où l'étudiant se développe sont pris en compte, tels que: campus d'étude, rang du professeur, matières, groupe d'étude, entre autres. Le tableau 6 montre les variables trouvées qui appartiennent au facteur et les auteurs qui en ont utilisé certaines pour le développement de leurs modèles.

- **Quelles méthodes sont couramment utilisées pour étudier les performances des élèves ?**

Il existe différentes techniques d'exploration de données pour la prédiction des performances des étudiants, à la fois supervisées (classification et régression) et non supervisées (regroupement et association) (López-Zambrano, J., Torralbo, J., Romero, C., 2021). La classification essaie de prédire une valeur catégorique ou nominale tandis que la régression essaie de prédire une valeur numérique. Le clustering place des objets similaires dans des groupes et l'association trouve des associations ou des relations.

La classification est la technique la plus utilisée , suivie de la régression. Le regroupement, et l'association, ont été beaucoup moins utilisés.. Par conséquent, les deux principales techniques de DM qui ont traditionnellement été appliquées à la prédiction des performances scolaires des étudiants sont la classification et la régression, deux techniques supervisées. Des techniques de régression ont été utilisées pour prédire la valeur numérique spécifique de la performance d'un élève, et la classification a été utilisée pour prédire la classe à laquelle appartient l'élève, telle que réussite/échec, réussite/échec ou rétention/abandon.

Cela signifie que les outils de mesure de la performance des apprenants peuvent être diversifiés. Ainsi, les interventions du professeur varieront.

- **Quels sont les meilleurs algorithmes ou techniques utilisés dans la prédiction des performances des élèves ?**

Random Forest (RF), Decision Tree (DT), Naïve Bayes (NB), Support Vector Machine (SVM), Artificial Neural Network (ANN), Logistic Regression (LR) et K-Nearest Neighbor (KNN) font partie des algorithmes fréquemment utilisé par les chercheurs pour prédire la performance des élèves.

Il existe un large éventail d'algorithmes d'exploration de données spécifiques pour effectuer des prédictions (Nawang, H, Mokhairi, M, fazamin,A., 2021). Dans la classification, les plus populaires étaient Decision Tree, Random Forest, Support Vector Machine, Naive Bayes, K-Nearest- Voisin, Boosted Tress, Boosting adaptatif, Gradient Boosting. Les algorithmes de régression populaires comprenaient la régression logistique, la régression linéaire et les arbres régressifs additifs bayésiens. Dans le clustering, les algorithmes populaires étaient K-Means, Balanced Iterative Reducing et Clustering using Hierarchies, tandis que dans Association, ils étaient Class Association Rule et Random Guess.

- **Quelles sont les activitées alignées menées par les enseignants ?**

Les résultats de plusieurs études ont conclu que le rôle de l'enseignant consiste à fournir le contexte de l'analyse, à prendre des décisions sur les commentaires donnés aux élèves, à prendre des décisions sur l'élaboration de la conception de l'apprentissage (Amarasinghe, I., Michos, K., Crespi, F., Hernández-Leo, D., 2022), à prendre des décisions sur l'apprentissage pour adapter la conception de l'apprentissage, et à identifier et intervenir lorsqu'il est décidé que les étudiants sont à risque (parce qu'ils n'ont pas eu accès à un contenu important ou n'ont pas obtenu une note de passage à un test ou à une évaluation) en envoyant un e-mail aux étudiants signalés, en les avertissant qu'ils sont en retard ou en leur fournissant des conseils pour domaines sur lesquels ils devraient se concentrer (Herodotou, C., Rienties, B., Boroowa, A. et al. , 2019).

Cela signifie que l'analyse de l'apprentissage doit être intégrée dans la planification de l'enseignant, c'est-à-dire qu'il planifie comment vous l'utiliserez dans sa leçon dans la planification des leçons et participe à la construction de l'outil d'analytique de l'apprentissage en fonction de ses besoins.

IV. Conclusion

La prédiction de la performance est devenue un sujet de recherche utile qui aide les éducateurs, les universitaires, les décideurs et la direction à améliorer le processus d'enseignement et d'apprentissage. Cet article présente une revue systématique sur 10 ans des attributs utilisés dans la prédiction des performances des élèves réalisée via des approches d'apprentissage automatique, d'exploration de données éducatives et d'analyse de l'apprentissage, ainsi que leur applicabilité dans le contexte de la prédiction des performances des élèves.

Les résultats ont conclu que les algorithmes prédictifs les plus utilisés sont Random Forest, SVM, Naive Bayes (classification), en plus de la régression logistique et linéaire (régression), arbre de décision, k-plus proche voisin, réseau neuronal, approche ANN. En outre, les prédicteurs les plus importants sont liés à l'évaluation des étudiants, aux données obtenues à partir de l'interaction des étudiants avec les systèmes de gestion de l'apprentissage et aux facteurs sociaux. Les résultats ont également conclu que le rôle de l'enseignant consiste à fournir le contexte de l'analyse, à prendre des décisions sur les commentaires donnés aux élèves, à prendre des décisions sur l'élaboration de la conception de l'apprentissage, à prendre des décisions sur l'apprentissage pour adapter la conception de l'apprentissage, et à identifier et intervenir lorsqu'il est décidé que les étudiants sont à risque (parce qu'ils n'ont pas eu accès à un contenu important ou n'ont pas obtenu une note de passage à un test ou à une évaluation) en envoyant un e-mail aux étudiants signalés, en les avertissant qu'ils sont en retard ou en leur fournissant des conseils pour domaines sur lesquels ils devraient se concentrer.

Les résultats de cette étude signifient que ces variables peuvent être contrôlées par l'intervention de l'enseignant. Ainsi, outre son rôle et les activités qu'il réalise dans sa relation avec les outils

d'analytique de l'apprentissage, son travail devrait être orienté vers l'amélioration des variables qui affectent la prédiction.

Bibliographie

Amarasinghe, I., Michos, K., Crespi, F., Hernández-Leo, D. (2022). Learning analytics support to teachers' design and orchestrating tasks.

Ameen, A. O., Alarape, M. A., & Adewole, K. S. . (2019). Students' academic performance and dropout prediction. *Malaysian Journal of Computing*.

Felix, I., Ambrósio, A. P., LIMA, P. D. S., & Brancher, J. D. (2018). Data Mining for Student Outcome Prediction on Moodle: A systematic mapping .

Furst, E. (2020). Prediction in Learning.

Gaftandzhieva S, Docheva M, Doneva R. . (2021). A comprehensive approach to learning analytics in Bulgarian school education. *Education and Information Technologies*.

Hallaci, S. (2022). Prédiction des abandons dans un réseau social éducatif.

Hamoud, A., Humadi, A., Awadh, WA et Hashim. (2017). Students' Success Prediction based on Bayes Algorithms.

Herodotou, C., Rienties, B., Boroowa, A. et al. . (2019). A large-scale implementation of predictive learning analytics in higher education: the teachers' role and perspective. *Education Tech Research* .

Kitchenham, B. (2004). Procedures for Performing Systematic Review.

López-Zambrano, J., Torralbo, J., Romero, C. (2021). Early Prediction of Student Learning Performance Through Data Mining: A Systematic Review.

Nawang, H, Mokhairi, M, fazamin,A. (2021). A systematic literature review on student performance predictions. *International Journal of Advanced Technology and Engineering Exploration* .

PROBLEMATIQUE DE L'ATTRITION DES ENSEIGNANTS DU SENEGAL : LES FACTEURS DE RETENTION

Djibrirou Daouda Ba

Département d'Histoire et Géographie,

Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation (FASTEF),

Université Cheikh Anta DIOP (UCAD).

Résumé

L'attrition des enseignantes et des enseignants de plus en plus constatée ces dernières années est l'un des défis majeurs à la prestation d'une éducation de qualité des pays d'Afrique subsaharienne, particulièrement le Sénégal. Cet article étant lié à un programme de recherche-action, le discours des acteurs occupe une place de choix dans l'acquisition de l'information avec une méthodologie axée sur la recherche documentaire, la collecte des données auprès de 270 enseignantes et enseignants en activité dans 9 régions administratives, équitablement répartis entre l'élémentaire, le moyen et le secondaire. Les résultats de la recherche révèlent une grande diversité des facteurs de maintien dans la profession enseignante. Il s'agit, entre autres, de la noblesse du métier, l'amour des enfants, l'amour du métier, la possibilité de servir son pays, la passion du métier, le soutien de famille, l'échec dans les concours, l'absence d'autre avenir aussi radieux, la garantie de l'emploi, le goût du savoir, les longs congés, l'ancienneté dans la fonction et la proximité de la retraite, l'indépendance financière, le patriotisme, la possibilité de trouver le plus rapidement possible du travail.

Mots clés : facteurs, attrition, rétention, éducation, Sénégal,

Abstract

The attrition of teachers, which has been increasingly observed in recent years, is one of the major challenges to the provision of quality education in sub-Saharan African countries, particularly Senegal. This article is linked to an action research program, the discourse of the actors occupies a place of choice in the acquisition of information with a methodology based on documentary research, data collection from 270 teachers working in 9 administrative regions with, equitably distributed between the elementary, middle and secondary levels. The results of the research reveal a wide range of factors that influence retention in the teaching profession. These include the nobility of the profession, love of children, love of the profession, the opportunity to serve one's country, passion for the profession, family support, failure in competitive examinations, lack of another equally bright future, guaranteed employment, a taste for knowledge, long leaves of absence, seniority in the position and proximity to retirement, financial independence, patriotism, and the opportunity to find work as quickly as possible.

Key words: factors, attrition, retention, education, Senegal,

Introduction

Selon l'OCDE, les États sont qualifiés de fragiles lorsqu'ils n'ont pas la capacité de fournir les services de base nécessaires à la réduction de la pauvreté, au développement, à la sécurité et aux droits de l'homme, y compris l'éducation de leurs populations (OCDE-CAD, 2007).

L'Education est un levier essentiel du développement, particulièrement dans les pays d'Afrique subsaharienne, où une partie importante des enfants en âge de scolarisation est en dehors du système éducatif formel. Au Sénégal, la population a augmenté pour dépasser 17 215 433 d'habitants (ANSD, 2021). Cette augmentation pose un sérieux défi au système éducatif. Selon le Ministère de l'Éducation nationale, le Sénégal fait face à des défis importants dans le processus de construction de son système éducatif (PASEC, 2016). En effet, il doit faire face à la rénovation ou à l'édification des infrastructures en grande partie vétustes ou absentes. Le manque de ressources humaines constitue, également, un défi qui accentue le fossé dans les connaissances et la technologie (PASEC, 2016). Ce défi est renforcé par les grèves fréquentes des enseignants, la privatisation des écoles et instituts de formation, les mutations de la fonction enseignante etc. Ces conditions sont intensifiées par l'étiolement des modèles anciens de réussite et une crise des valeurs dans la société, qui font que l'école ne connait plus la stabilité d'antan. A ces différents maux qui gangrènent le système éducatif sénégalais depuis plusieurs années (Ngom, 2017), vient s'ajouter le phénomène de l'attrition des enseignants.

L'attrition des enseignants aggrave la situation de l'éducation dans le pays, en particulier en zone rurale. Ce phénomène accentue considérablement les pénuries des enseignants. Il favorise le nombre d'enseignants inexpérimentés, et limite l'accès des enfants d'âge scolaire à une éducation de qualité. Cela est particulièrement vrai dans un contexte de pauvreté où le système éducatif a déjà été gravement affaibli par le manque de moyens. L'attrition devient, également, un obstacle important à la réalisation de l'objectif de l'Éducation pour tous (EPT). Elle pose des problèmes de qualité, d'équité et d'efficacité de l'éducation (Hassan, 2013). Un grand nombre d'enseignants qualifiés abandonnent, pour des emplois en dehors du secteur de l'éducation en raison de divers facteurs, notamment la faiblesse des salaires.

Pourtant, le Sénégal est parmi les pays qui investissent le plus dans l'éducation en Afrique. Selon la Banque Mondiale, la part des dépenses publiques en éducation dans le Produit Intérieur Brut (PIB) représentait 7,1% en 2015 au Sénégal (UNESCO, 2015). Cependant, la qualité de l'éducation demeure toujours problématique. De nombreux facteurs affectent la qualité de l'éducation, notamment la culture scolaire, la démographie de la communauté, les systèmes de soutien disponibles pour les enseignants et les élèves, et bien d'autres (Burkhauser, 2017). L'attrition des enseignants est l'un des facteurs les plus importants. Bien qu'il soit impossible de connaître les chiffres exacts, certains chercheurs estiment que jusqu'à 16 % des enseignants des écoles publiques peuvent quitter leur école chaque année. Certains changent d'école. Mais surtout, beaucoup quittent complètement la profession (Goldring et Soheyla, 2014).

Cet article est une partie de la réponse au 4^{e} projets de recherche en éducation contextualisé lancé par le programme d'Appui à la Professionnalisation des Pratiques enseignantes et au Développement des Ressources (APPRENDRE) intitulé « Entrée et maintien dans le métier des enseignantes et enseignants ». Financé par l'Agence française de Développement (AFD) et mis en œuvre par l'Agence universitaire française (AUF). Le programme a pour objectif de produire des états des lieux fondés sur les écosystèmes éducatifs dans les pays ciblés, de documenter leurs forces et faiblesses en vue d'améliorer la qualité des enseignements-apprentissages.

Dans cette perspective, l'analyse des facteurs de rétention des enseignants, est une composante essentielle puisqu'elle permet d'étudier, d'abord la problématique de l'attrition des enseignants du primaire, du moyen et du secondaire au Sénégal, ensuite d'indiquer la

place de la formation initiale et continue dans les stratégies de remédiation de ce phénomène. L'étude répond donc à la question principale suivante : quels sont les différents facteurs de l'attrition des enseignants du primaire, du moyen et du secondaire au Sénégal et les stratégies de remédiation face à ce phénomène ? Cependant, le présent texte fera focus exclusivement sur les facteurs de rétention des enseignants du primaire, du moyen et du secondaire.

Le but de l'article est donc d'identifier les facteurs clés qui influencent la rétention des enseignants dans les écoles du Primaire, du Moyen et du Secondaire au Sénégal. Les résultats permettent d'informer les administrateurs et développer leur capacité à soutenir les enseignants, à renforcer leur efficacité et à influencer leurs attitudes à l'égard de l'enseignement.

1. Matériels et méthodes

Cet article étant lié à un programme de recherche-action, le discours des acteurs occupe une place de choix dans l'acquisition de l'information. La méthodologie utilisée a été subdivisée en trois parties : la recherche documentaire, la collecte et le traitement des données.

1.1 Recherche documentaire

La recherche documentaire primaire à travers les bibliothèques et la webographie a permis de consulter des mémoires, des thèses, des articles, des revues et des ouvrages généraux. Pour la collecte de ces données secondaires, la littérature pertinente sur le sujet et d'autres données publiées a aidé à fournir de bonnes informations et à comprendre les causes du problème de l'attrition des enseignants du primaire, du moyen et du secondaire au Sénégal et des stratégies de remédiation. Les données et informations sont provenues des institutions intervenantes dans le secteur de l'éducation et de la formation. Parmi les institutions et ministères qui étaient concernés, il y a le Ministère de l'Education Nationale et ses organes déconcentrés au niveau départemental et régional, la FASTEF, les CRFPE[1] etc. Les différents documents ont permis d'établir une perspective plus approfondie de la politique de rétention des enseignants à l'école qui passe par une bonne compréhension des facteurs de rétention. L'analyse de la problématique de l'attrition privilégie des thèmes tels que la formation, la motivation des enseignants, les facteurs d'attrition mais aussi les facteurs de rétention.

La recherche documentaire est complétée par la collecte des données d'enquête.

1.2 Échantillonnage

Pour la collecte de données quantitatives, 270 enseignantes et enseignants en activité ont été consultés (90 au primaire, 90 au moyen et 90 au secondaire) dans 9 régions administratives avec une répartition égale (30 enseignants par région dont 10 au Primaire, 10 au Moyen et 10 au Secondaire).

Face aux biais qu'elles rencontrent, des données d'auto-évaluation d'un plus grand nombre de répondants ont été utilisées. Cela a permis d'aboutir à l'analyse, de tirer parti de l'étendue des données quantitatives tout en fournissant un moyen de comparaison concernant l'effet de divers facteurs de l'attrition des enseignants. La différence des situations socio-économiques et le niveau élevé d'attrition des enseignants enregistré dans certaines zones ont été les critères pour cibler les enquêtés dans des écoles réparties dans différentes régions du pays (figure 1).

[1] FASTEF : Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation ; CRFPE Centre Régional de Formation des Personnels de l'Éducation.

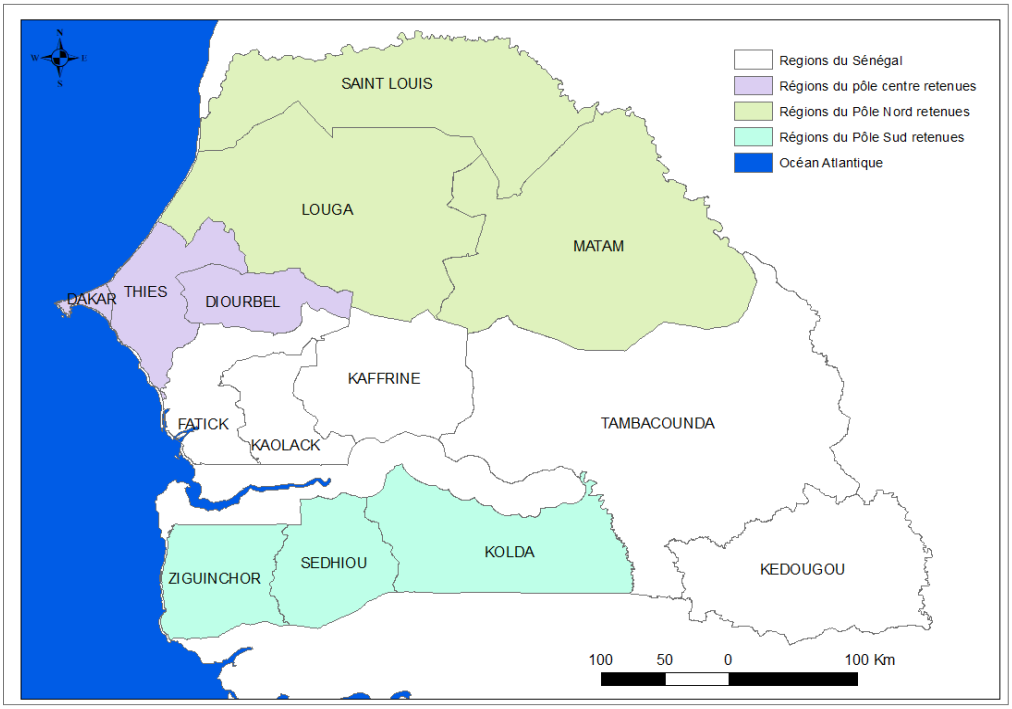


Figure 1 **:** Situation des régions retenues pour le déroulement des enquêtes et entretiens

L'échantillon est réparti dans neuf régions du Sénégal en trois pôles (Centre, Nord et Sud). Ces neuf régions représentent 73,5% (soit un 59 178) du nombre total d'enseignants (80 529) que compte le Sénégal en 2021 (MEN, 2022). L'échantillon est réparti comme suit (Tableau 1).

Tableau 1 : Répartition de l'échantillon en fonction des régions choisies

Paramètres	Académies du centre			Académies du Nord			Académies du Sud			Total
	Dakar	Thiès	Diourbel	Saint-Louis	Louga	Matam	Ziguinchor	Sédhiou	Kolda	
Primaire	10	10	10	10	10	10	10	10	10	90
Moyen	10	10	10	10	10	10	10	10	10	90
Secondaire	10	10	10	10	10	10	10	10	10	90
Total	30	30	30	30	30	30	30	30	30	270

1.2.1 Choix des établissements et des enseignants cibles

Dans les régions retenues, les établissements sont choisis d'une manière aléatoire. Les répondants choisis ne pouvaient pas être en service dans le même établissement. Les enseignants du moyen-secondaire ont été choisis en tenant compte, à la fois des différentes disciplines et du genre. En outre, l'expérience dans l'enseignement a été considérée, selon que les enquêtés ont moins de cinq ans d'expérience de 6 à 10 ans ou ont plus de dix ans d'ancienneté. Le recrutement des participants s'est fait avec l'aide, non seulement des IA et des IEF, mais aussi des syndicats choisis sur la base de leur représentativité et de leur ancienneté ou caractère transversal de l'élémentaire au moyen secondaire.

1.2.2 Questionnaire

Pour l'enquête quantitative, le questionnaire contient des modalités au format « échelle de Likert » à cinq points (1 à 5) allant de "pas du tout d'accord" à "tout à fait d'accord"[2]. L'objectif étant de mesurer l'adhésion de l'enquêté aux questions posées afin de mieux comprendre sa perception sur les facteurs à l'origine de la rétention ou de l'attrition des enseignants. Ces informations ont servi à l'analyse des relations entre les réponses et les situations sociodémographiques des enquêtés. Enfin, la procédure d'étude a été réalisée sur la base des lignes directrices de la déclaration d'Helsinki avec le consentement éclairé des enquêtés.

1.2.3 Guide d'entretien

Un entretien semi-structuré a été mené pour collecter les données. Il a été organisé à la convenance de la personne interrogée. Son consentement a été approuvé au préalable. Les entretiens ont été administrés individuellement à des acteurs des services compétents du Ministère de l'Education Nationale (MEN) et de ses organes déconcentrés (FASTEF, CRFPE etc.)

1.3 Mise en œuvre de la collecte

1.3.1 Outil de saisie

Le questionnaire a été soumis aux enseignants interrogés à partir de l'application KoBoCollect installée sur une tablette ou un smartphone. KoBoCollect est rattaché au serveur KoBoToolBox qui permettait le stockage journalier des données collectées via une connexion internet. Ce qui a permis un suivi à temps de la collecte. A la fin de la collecte, l'ensemble des données ont été téléchargé du serveur pour faire l'objet d'une exploitation à partir des logiciels de statistiques, principalement Excel. La collecte de données quantitatives de terrain est complétée par des entretiens qui ont été fait simultanément.

1.3 Analyse des données

Pour les données quantitatives provenant des enquêtes, une fois recueillies, un traitement qualitatif est réalisé par la recherche des incohérences et des questionnaires incomplets. MS. Accès et MS. Excel sont utilisés pour toutes leurs saisies et analyses. Par ailleurs, les statistiques descriptives univariées (comme les fréquences, les pourcentages, les moyennes et les écartypes) et bivariées (comme le Coefficient de corrélation de Pearson), et inférentielles (comme le test T de Student, le test du Chi-carré (X2), l'Analyse en Composantes Principales (ACP) et la Classification Ascendante Hiérarchique (CAH)) sont utilisées pour comprendre les caractéristiques des répondants et l'analyse de leurs perceptions sur les facteurs de rétention et d'attrition.

Les transcriptions d'entretiens semi-structurés et les questionnaires ouverts sont analysés à l'aide de techniques d'analyse de contenu. Ces données sont analysées de façon thématique par le biais du site d'analyse de données (nuage de mots)[3].

2. Résultats de la recherche

Les résultats sont constitués de données recueillies dans le cadre de l'enquête sur la satisfaction au travail en conjonction avec des réponses sélectionnées du groupe de

[2]L'échelle de Likert utilisé est le suivant : *Pas du tout d'accord, Pas d'accord, Ni d'accord ni en désaccord, D'accord, Tout à fait d'accord.*
[3] Disponible sur : https://nuagedemots.co/.

discussion. Ils éclairent les divers thèmes présents dans les données et une analyse de la façon dont les données des groupes de discussion confirment les résultats de l'enquête.

2.1 Raisons potentielles influençant le séjour dans la profession enseignante

Chaque enseignant consacre sa vie à l'éducation pour des raisons aussi individuelles que toute autre partie de son identité. De nombreuses raisons poussent les gens à devenir ou demeurer des enseignants. Bien qu'elles soient personnelles, elles sont presque toutes unies par le désir d'avoir un impact sur la vie de l'individu. La motivation des enseignants étant conditionnée par une combinaison de facteurs intrinsèques et extrinsèques, trouver les incitations adaptées pour agir sur ces facteurs est une tâche complexe et multidimensionnelle (Martin, 2018). Il est nécessaire que tous les enseignants profitent régulièrement de possibilités de progresser en tant que professionnels et d'améliorer leur pratique. Les programmes de soutien aux enseignants en fonction fondés sur les besoins des enseignants et qui leur permettent d'approfondir leurs connaissances en matière d'enseignement et de rester dans la fonction peuvent avoir un impact considérable sur l'apprentissage des élèves

Par rapport à leur désir de continuer à rester dans la profession enseignante, la plupart des enseignants interrogés (72,59%) ont répondu par l'affirmatif contre 27,41% qui veulent quitter. Parmi les enseignants qui désirent rester dans la profession, 33,16% sont du Primaire, 34,69% du Moyen et 32,14% du Secondaire. Pour ceux qui veulent quitter, 33,78% sont du Primaire, 29,73% du Moyen et 36,49% du Secondaire. Par rapport au sexe, les enseignants qui désirent rester dans la profession sont constitués de 60,71 % d'hommes et 39,29% de femmes. Pour ceux qui veulent quitter, ils sont constitués de 70,27 % d'hommes et 29,73% de femmes. Par rapport à l'âge, les enseignants qui désirent rester dans la profession sont à 11,93 % âgés de 21 à 30 ans, à 47,45 % âgés de 31 à 40 ans, à 31,63 % âgés de 41 à 50 ans et à 9,18 % âgés de 51 à 60 ans.

Pour ceux qui veulent quitter, ils sont à 10,81 % âgés de 21 à 30 ans, à 60,81 % âgés de 31 à 40 ans, à 25,68 % âgés de 41 à 50 ans et à 2,70 % âgés de 51 à 60 ans. Par rapport à l'expérience, les enseignants qui désirent rester dans la profession comme ceux qui veulent quitter sont ceux qui ont moins d'expérience dans la profession. Les tests de corrélation X^2 effectués entre la variable « désir de rester dans la profession enseignante » et les variables « cycle » (avec X^2= 0,707 ; ddl=2 ; p-value=0,702), « genre » (avec X^2= 2,112 ; ddl=1 ; p-value=0,146), « âge » (avec X^2= 5,598 ; ddl=3 ; p-value=0,133) et « expérience dans l'enseignement » (avec X^2= 0,519 ; ddl=3 ; p-value=0,678) ne sont pas significatifs au risque d'erreur de 0,05.

La majorité des réponses de type d'accord indique que les enseignants qui ont répondu au sondage sont plus satisfaits de leurs postes actuels. Selon le ton du groupe de discussion et les remarques qui ont été faites, les répondants au questionnaire sont actuellement assez satisfaits de leurs postes et prévoient de les conserver. Les réponses au sondage sur la satisfaction au travail ont été analysées pour déterminer le pourcentage d'accord ou de désaccord avec chaque élément du sondage. Tous les éléments de l'enquête sont formulés de manière positive, ce qui signifie qu'un accord avec l'énoncé indique des niveaux de satisfaction plus élevés. Les réponses de type « Pas d'accord » incluent quelque peu « Pas du tout d'accord ». Les réponses neutres incluent « Ni d'accord ni en désaccord ». Les réponses de type « D'accord » incluent « Tout à fait d'accord », avec la réponse d'accord qui renvoie à un facteur important et la réponse fortement d'accord qui renvoie à un facteur très important.

2.1.1 Salaire adéquat

Plusieurs auteurs se sont intéressés à l'influence de certaines caractéristiques de l'environnement permettant le maintien des enseignants, dont le salaire et le type d'école (privée ou publique). En ce qui concerne le salaire, les résultats sont partagés. En effet, alors que la méta-analyse de Borman et Dowling (2008), notamment, souligne l'importance du salaire de l'enseignant dans le maintien au poste, d'autres (Wells, (2015)) mentionnent plutôt l'importance de facteurs intrinsèques telle la motivation sur la rétention plutôt que les conditions financières de la profession. La question du salaire des enseignants est donc liée à la qualité de l'éducation. En effet, un salaire relativement attrayant peut-être une source importante de motivation pour les enseignants, permettant d'attirer les diplômés les plus qualifiés dans la profession et de les retenir longtemps dans le système, conduisant ainsi à une amélioration de la qualité du processus éducatif (Nickell et Quintini, 2002). Le revenu est donc souvent mentionné comme influençant le séjour dans la profession enseignante.

A la question, « Précisez si c'est le "Salaire adéquat" qui influence votre séjour dans la profession enseignante ? », seuls 24,45% des enseignants sont d'accord sur le fait que le salaire adéquat influence leur séjour dans la profession (dont 15,19% en accord et 9,26% en accord total). La plupart des enseignants interrogés (65,56%) étaient donc en désaccord (avec 28,52% de désaccord et 37,04% de désaccord total) (Figure N°1). De plus, il y a 10% de l'échantillon qui ne sont ni en accord, ni en désaccord sur un quelconque impact du salaire sur leur rétention dans la fonction.

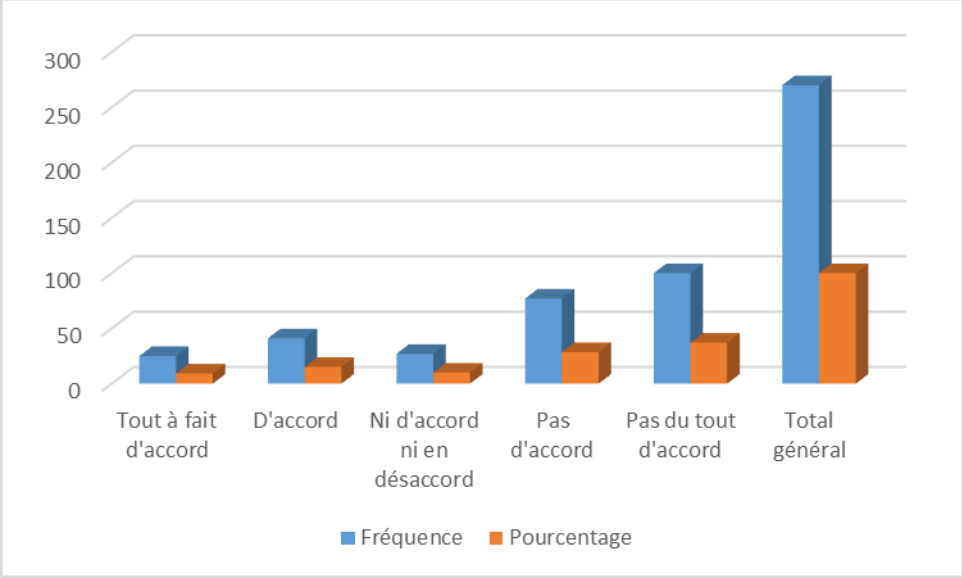


Figure N° 1 : **Répartition des enseignants indiquant " le salaire adéquat" comme une raison potentielle qui influence leur séjour dans la profession enseignante dans l'échantillon**

Source : Projet APPRENDRE_Sénégal, 2022

2.1.2 Proximité de l'école au domicile

Par rapport à « la proximité de l'école au domicile » comme une raison potentielle qui influence le séjour dans la profession enseignante, seuls 21,85% des enseignants sont d'accord (dont 14,44% en accord et 7,41% en accord total). La plupart des enseignants interrogés sur l'échantillon (73,33%) sont donc en désaccord (avec 32,59% de désaccord et 40,74% de désaccord total) (Tableau). Le reste l'échantillon avec un pourcentage de 4,81 est

indécis en étant ni d'accord, ni en désaccord par rapport à l'impact de la proximité de l'école au domicile sur leur rétention dans la fonction.

Tableau 1 : Répartition des enseignants indiquant " la proximité de l'école à leur domicile" comme une raison potentielle qui influence leur séjour dans la profession enseignante dans l'échantillon

Modalités	Fréquence	Pourcentage
Tout à fait d'accord	20	7,41
D'accord	39	14,44
Ni d'accord ni en désaccord	13	4,81
Pas d'accord	88	32,59
Pas du tout d'accord	110	40,74
Total général	270	100

Source : Projet APPRENDRE_Sénégal, 2022

2.1.3 Travail avec son conjoint

Sur l'échantillon, les enseignants interrogés ont affirmé seulement à hauteur de 13,34% le fait de « travailler avec son conjoint(e) » comme une raison potentielle qui influence leur séjour dans la profession enseignante (avec un total de 7,04% en accord et 6,3% en accord total) (Figure N°2). En revanche, les enseignants en désaccord représentaient 81,85% des répondants (avec 34,44% de désaccord et 47,41% de désaccord total). Le reste des enseignants de l'échantillon (4,48%) ne sont ni d'accord, ni en désaccord par rapport à l'impact du travail avec son conjoint(e) sur leur rétention dans la fonction.

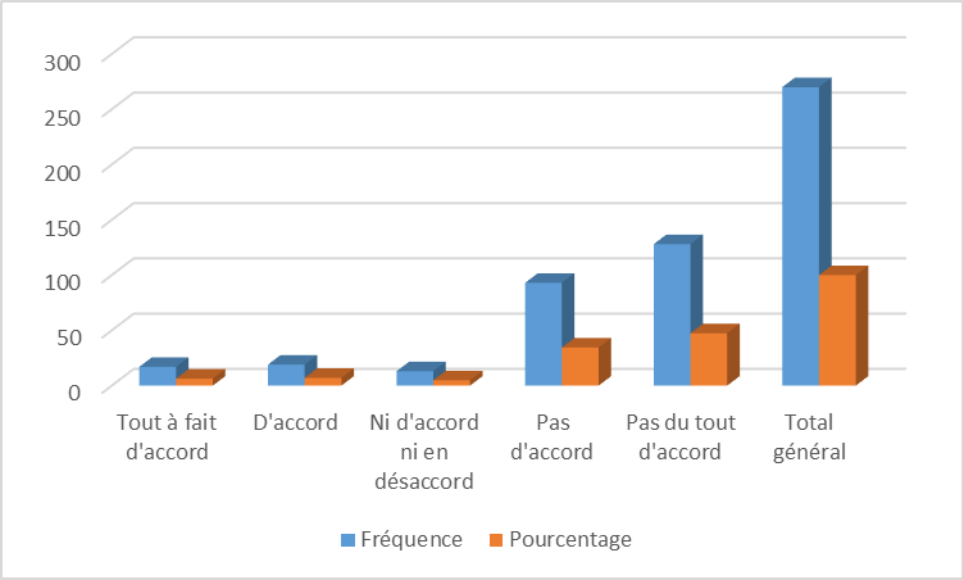


Figure N°2 : Répartition des enseignants indiquant le facteur " travailler avec leur conjoint(e) " comme une raison potentielle qui influence leur séjour dans la profession enseignante dans l'échantillon

Source : Projet APPRENDRE_Sénégal, 2022

2.1.4 Amour à enseigner

L'enseignement est un métier noble, passionnant et exigeant. Il y a un plaisir et une vocation qui existent et qui dépassent largement la question du salaire. En effet, les enseignants contribuent à la construction de la société en développant les compétences des élèves et en favorisant leur réussite. De plus, c'est une occasion de se renouveler et d'être actifs dans un système éducatif en évolution. La position des enseignants interrogés est variable sur l'impact de « l'amour à enseigner plus qu'à pratiquer d'autres professions » sur leur séjour dans la profession enseignante. La plupart des enquêtés restent d'accord, contrairement aux facteurs précédents. En effet, 63,6% des interrogés sont bien d'accord qu'ils sont retenus dans la fonction grâce à leur amour du métier (avec un total de 37,78% en accord et 28,52% en accord total) (Tableau 6). Seulement, 25,19% des enseignants interrogés sont en désaccord (avec 17,04% de désaccord et 8,15% de désaccord total). Le reste des enseignants de l'échantillon (8,15%) ne sont ni en accord, ni en désaccord sur un quelconque impact de l'amour du travail sur leur rétention dans la fonction.

Tableau 2 : Répartition des enseignants indiquant " l'amour à enseigner plus qu'à pratiquer d'autres professions " comme une raison potentielle qui influence leur séjour dans la profession enseignante dans l'échantillon

Modalités	Fréquence	Pourcentage
Tout à fait d'accord	77	28,52
D'accord	102	37,78
Ni d'accord ni en désaccord	23	8,52
Pas d'accord	46	17,04
Pas du tout d'accord	22	8,15
Total général	270	100

Source : Projet APPRENDRE_Sénégal, 2022

La plupart des participants ont semblé extrêmement heureux et ravis lorsqu'ils ont décrit leurs liens personnels forts avec les élèves et les collègues. Grâce à une forte connectivité sociale, les participants ont toujours « apprécié d'être dans » leurs écoles. Compte tenu de leurs relations sociales et de leur profond sentiment d'appartenance les uns aux autres, ces participants « ont souhaité être à l'école tout au long » de leur vie, malgré les mauvaises conditions de travail comme le manque d'accès à de bonnes installations Internet, de santé et de transport, et une direction scolaire médiocre ou autocratique.

2.1.5 Préférence de la famille

A la question, « Précisez si c'est le fait que "votre famille préfère que vous continuiez avec votre métier d'enseignant" qui influence votre séjour dans la profession enseignante ? », seuls 23,34% des enseignants sont d'accord sur le fait que le choix familial influence leur séjour dans la profession (dont 16,3% en accord et 7,04% en accord total). La plupart des enseignants interrogés sur l'échantillon (68,52%) étaient donc en désaccord (avec 40% de désaccord et 28,52% de désaccord total) (Tableau N°6). Enfin, il y a 8,15% de l'échantillon qui ne sont ni en accord, ni en désaccord sur un quelconque impact du choix familial sur leur rétention dans la fonction.

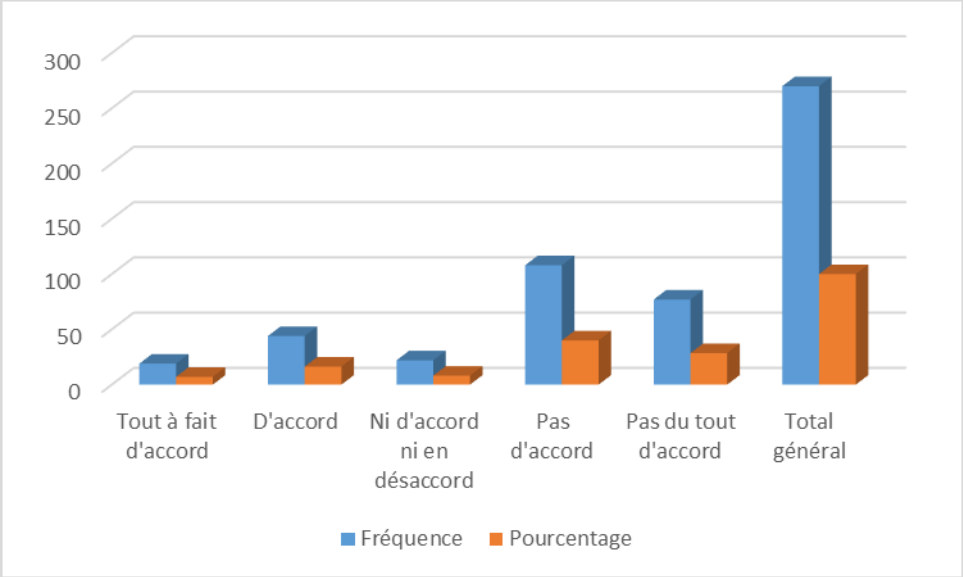


Figure N°3 **:** Répartition des enseignants indiquant " la préférence de leur famille pour qu'ils continuent leur métier d'enseignant " comme une raison potentielle qui influence leur séjour dans la profession enseignante dans l'échantillon

Source : Projet APPRENDRE_Sénégal, 2022

2.1.6 Désir de servir sa communauté

La coopération avec les parents apporte aux enseignants de la reconnaissance et de l'efficacité professionnelle. Quand l'enseignant prend le risque d'ouvrir la porte aux parents en montrant ce qu'il fait, il leur donne les moyens de se rendre compte de la complexité du métier. Bien que l'enseignant puisse avoir peur au début d'être jugé, il reçoit finalement énormément de retours de reconnaissance. Par ailleurs, se mettre dans une posture « coéducative » permet de mieux connaître les parents et leur logique d'éducation. Cela apporte de la valeur ajoutée pour un accompagnement efficace de chaque élève et une prévention des éventuels conflits, et renforce le désir de servir sa communauté.

Tableau 3 **:** Répartition des enseignants indiquant " le strict désir de servir leur peuple par l'enseignement et non pour des problèmes économiques " comme une raison potentielle qui influence leur séjour dans la profession enseignante dans l'échantillon

Modalités	Fréquence	Pourcentage
Tout à fait d'accord	53	19,63
D'accord	72	26,67
Ni d'accord ni en désaccord	37	13,7
Pas d'accord	55	20,37
Pas du tout d'accord	53	19,63
Total général	270	100

Source : Projet APPRENDRE_Sénégal, 2022

Par rapport au « strict désir de servir son peuple par l'enseignement et non pour des problèmes économiques » comme une raison potentielle qui influence le séjour dans la profession enseignante, près de la moitié des répondants (soit 46,3% sont d'accord (dont 26,67% en accord et 19,63% en accord total). Au retour, un peu moins des enseignants

interrogés sur l'échantillon (40%) étaient donc en désaccord (avec 20,37% de désaccord et 19,63% de désaccord total). Le reste de l'échantillon avec un pourcentage de 15,7% est indécis en étant ni d'accord, ni en désaccord par rapport à l'impact de strict désir de servir son peuple sur leur rétention dans la fonction.

2.1.7 Possibilité de s'occuper de sa famille avec la profession

La position des enseignants interrogés est variable sur l'impact de « la possibilité de s'occuper de la famille avec la profession d'enseignant » sur leur séjour dans la profession enseignante, bien que la plupart restent d'accord, comme c'est le cas avec l'amour du travail. En effet, 57,04% des enseignants interrogés sont bien d'accord que la possibilité de s'occuper de la famille avec la profession d'enseignant les retient dans la fonction (avec un total de 40,37% en accord et 16,67% en accord total) (
8). Seulement, 30,74% des enseignants interrogés sont en désaccord (avec 20% de désaccord et 10,74% de désaccord total). Le reste des enseignants de l'échantillon (12,22%) ne sont ni en accord, ni en désaccord sur un quelconque impact de la possibilité de s'occuper de la famille avec la profession d'enseignant sur leur rétention dans la fonction.

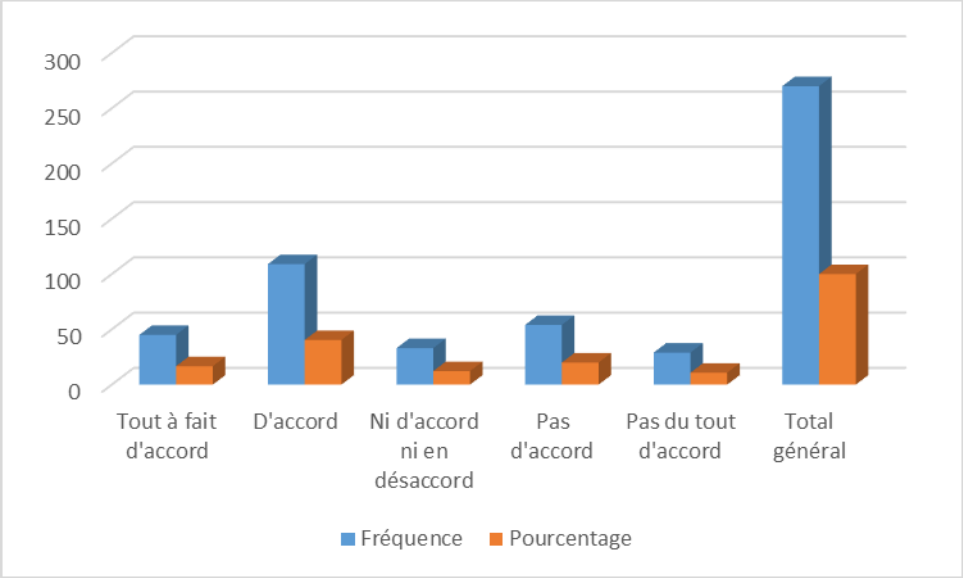


Figure N°4 : Répartition des enseignants indiquant " la possibilité de s'occuper de leur famille avec leur profession d'enseignant " comme une raison potentielle qui influence leur séjour dans la profession enseignante dans l'échantillon

Source : Projet APPRENDRE_Sénégal, 2022

2.1.8 Possibilité d'avoir un deuxième emploi

Les enseignants interrogés affirment à hauteur de 35,19% que « la possibilité d'avoir un deuxième emploi avec la profession d'enseignant (travail dans d'autres écoles, centres d'apprentissage, etc.) et aider la famille économiquement » est une raison potentielle qui influence leur séjour dans la profession enseignante (avec un total de 25,93% en accord et 9,26% en accord total**)** (Tableau N°9). Quant aux enseignants qui sont en désaccord, ils représentent aussi 51,85% des répondants (avec 31,48% de désaccord et 20,37% de désaccord

total). Le reste des enseignants de l'échantillon (12,96%) ne sont ni d'accord, ni en désaccord par rapport à l'impact du travail avec son conjoint(e) sur leur rétention dans la fonction.

Tableau 4 : Répartition des enseignants indiquant " la possibilité d'avoir un deuxième emploi avec la profession d'enseignant (travail dans d'autres écoles, centres d'apprentissage, etc.) et aider leur famille économiquement " comme une raison potentielle qui influence leur séjour dans la profession enseignante dans l'échantillon

Modalités	Fréquence	Pourcentage
Tout à fait d'accord	25	9,26
D'accord	70	25,93
Ni d'accord ni en désaccord	35	12,96
Pas d'accord	85	31,48
Pas du tout d'accord	55	20,37
Total général	270	100

Source : Projet APPRENDRE_Sénégal, 2022

2.2.9 Revalorisation du salaire des enseignants intervenue en 2022

Pour la « revalorisation du salaire des enseignants intervenue en 2022 » et la façon dont elle influence le séjour dans la profession enseignante, seuls 26,3% des enseignants sont d'accord sur le fait que cette revalorisation du salaire pourrait influencer leur séjour dans la profession (dont 15,56% en accord et 10,74% en accord total). La plupart des enseignants interrogés sur l'échantillon (62,59%) étaient donc en désaccord (avec 41,85% de désaccord et 20,74% de désaccord total) (Tableau 10). Enfin, il y a 11,11% de l'échantillon qui ne sont ni en accord, ni en désaccord sur un quelconque impact de la revalorisation du salaire sur leur rétention dans la fonction. 774580181

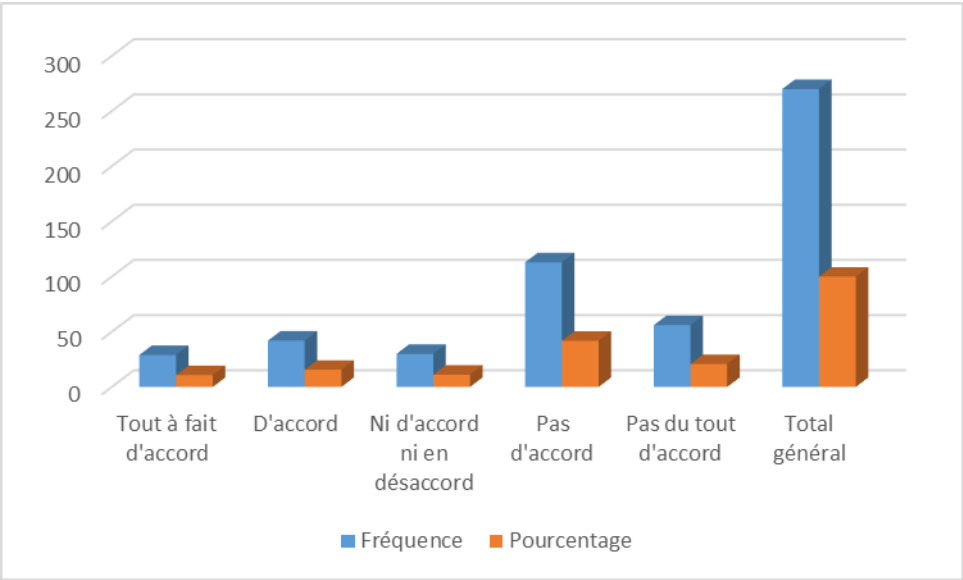


Figure N° 5 : Répartition des enseignants indiquant " la revalorisation du salaire des enseignants intervenue en 2022" comme une raison potentielle qui influence leur séjour dans la profession enseignante dans l'échantillon

Source : Projet APPRENDRE_Sénégal, 2022

2.2 Autres facteurs influençant le séjour dans la profession enseignante

Les raisons les plus citées sont entre autres : la noblesse du métier, l'amour des enfants, l'amour du métier, la possibilité de servir son pays, la passion du métier, le soutien de famille, l'échec dans les concours, l'absence d'autre avenir aussi radieux, la garantie de l'emploi, le goût du savoir, les longs congés, l'ancienneté dans la fonction et la proximité de la retraite, l'indépendance financière, le patriotisme, la possibilité de trouver le plus rapidement possible du travail etc.

2.3 Synthèse sur les raisons de rétention des enseignants

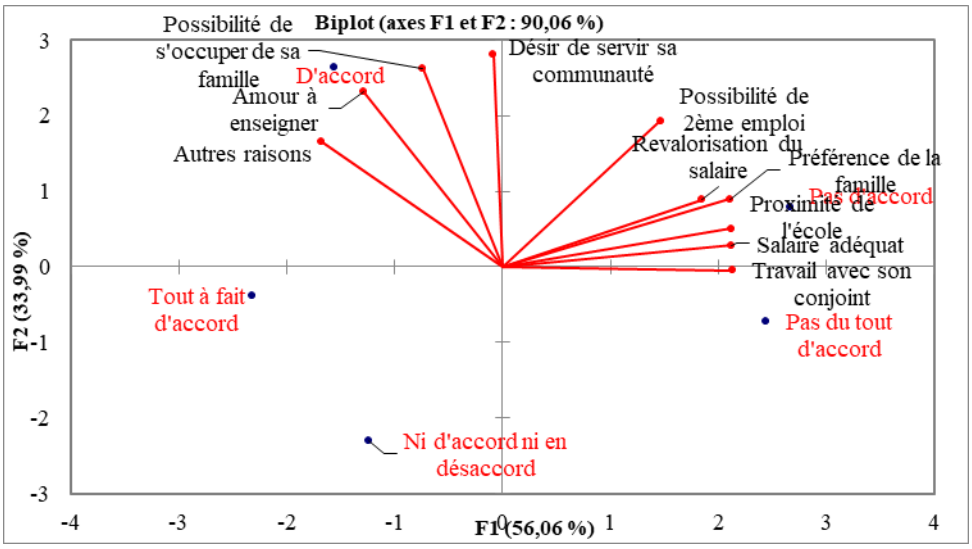


Figure N°6 : Matrice des coefficients de corrélation entre les raisons potentielles qui influencent le séjour dans la fonction enseignante dans l'échantillon

Source : Projet APPRENDRE_Sénégal, 2022

La matrice indique la corrélation positive entre les éléments d'un même groupe (dans le groupe 2, r= 0,86 entre "Amour à enseigner" et "Possibilité de s'occuper de sa famille") et leur corrélation négative avec les éléments appartenant à d'autres groupes (entre les groupes 1 et 2, r= -0,53 entre "Travail avec son conjoint" et "Amour à enseigner"). De plus, en termes de comparaison entre les éléments du groupe 1 comme le « Salaire adéquat » et les éléments du groupe 2 comme l'« Amour à enseigner », le test T de Student montre une différence bien que non significative (t = -20,925 et p-value < 0,063 pour un niveau de confiance de 95%) par rapport aux répondants qui sont en accord et en accord total pour ces raisons potentielles comme influençant leur séjour dans la fonction enseignante.

Bien que les enseignants aient souvent trouvé difficile de fournir des raisons de leur rétention dans l'enseignement, les motifs de rétention donnés sont souvent très émotifs, ce qui les empêche d'être objectifs. Cependant, ils ont fourni des suggestions sur la façon dont les

problèmes auxquels ils avaient été confrontés auraient pu être résolus à l'époque, pour les encourager à rester ou pour les attirer à nouveau dans l'enseignement maintenant.

2.4 Suggestions des enseignants pour favoriser leur rétention dans le système

- **Améliorer le soutien aux enseignants**

Les enseignants estiment que leurs compétences, leur professionnalisme et leur expérience devraient être valorisés. Un environnement de travail meilleur et plus respectueux devrait être créé. Ils ont indiqué que la santé et le bien-être du personnel devraient être une priorité essentielle. Les enseignants ont fait remarquer qu'il devrait y avoir des contrôles réguliers pour évaluer comment les enseignants se sentent. La fourniture d'un soutien externe est importante selon eux. Ils estiment qu'il devrait y avoir un accès rapide au soutien d'organismes externes tels que les travailleurs sociaux et les assistants sociaux.

- **Accent accru sur le perfectionnement professionnel**

Pour une amélioration de l'accès aux opportunités de développement professionnel, certains enquêtés pensent qu'il devrait y avoir plus d'opportunités disponibles. Cependant, ils ont fourni des informations limitées sur ce que ces opportunités devraient être. Ils ont suggéré que le perfectionnement professionnel devrait être axé sur le travail avec des collègues, la planification collaborative et l'enseignement ensemble pour apprendre de la pratique des autres, ce qui contribue également à réduire la charge de travail.

- **Réduction de la charge de travail au niveau de l'école**

La réduction de la charge de travail était une suggestion clé des enseignants, notamment ceux du primaire comme moyen de favoriser la rétention. La plupart des suggestions concernaient la libération de plus de temps ou la réduction du fardeau de la planification et de la notation. Il a été suggéré que le personnel de soutien pourrait être mieux utilisé pour libérer du temps pour les enseignants, par exemple, des rôles administratifs ou de soutien couvrant l'organisation des examens, la gestion du comportement/les détentions. Bien que cela se produise dans certaines écoles, il y avait des exemples où le temps du personnel de soutien n'était pas protégé et leurs ressources étaient nécessaires dans d'autres domaines de l'école (par exemple, pour couvrir l'absence du personnel), ce qui avait un impact sur la charge de travail de l'enseignant qu'ils étaient censés être en train de soutenir.

Pour la réduction de la taille des classes, quelques enseignants du secondaire ont estimé que les classes étaient trop pléthoriques pour être propices à un bon environnement d'apprentissage. Certains enseignants avaient connu des classes de plus de 70 élèves, ce qui était difficile à gérer. Ils ont fait remarquer qu'il était plus difficile de développer des relations et des liens avec les élèves dans des classes aux effectifs nombreux et que la charge de travail (notation et rétroaction) devenait chronophage. De plus, certains enseignants estiment que les comportements perturbateurs sont plus susceptibles d'être associés à des classes de plus grande taille.

- **Amélioration des conditions de travail**

Les enseignants ont fait des suggestions concernant l'amélioration des possibilités de travail flexible et l'augmentation des salaires. Ceux ayant des familles ont demandé une plus grande flexibilité pour leur permettre de concilier vie familiale et travail, comme des possibilités de travail à temps partiel (y compris pour la gestion). Ils ont suggéré de veiller à ce que ceux qui travaillent à temps partiel n'aient pas à compenser en travaillant plus d'heures ou pendant leurs jours de congé. Ils ont également demandé un soutien pour la garde des enfants, par

exemple, un soutien quotidien prolongé et une garde du soir pour les soirées des parents/tuteurs.

Même si le salaire n'était pas le facteur déterminant pour de nombreux enseignants, la plupart estiment que le salaire ne reflétait pas l'expertise, l'expérience et le dévouement des enseignants. Cela ne correspondait pas non plus à la charge de travail et au nombre d'heures requis par la profession. Certains enseignants ont estimé que leur travail devrait être plus conforme à la rémunération et aux conditions de travail. D'autres ont mentionné que les enseignants ne devraient pas avoir à trouver leur propre couverture de cours lorsqu'ils sont malades et qu'ils devraient pouvoir prendre deux à trois jours de vacances pendant le trimestre. Un meilleur salaire inciterait à rester dans l'enseignement.

- **Reconnaissance professionnelle et plus grande autonomie**

Un certain nombre d'enseignants ont déclaré qu'un respect accru pour la profession favoriserait la rétention, estimant que les niveaux de respect devaient être améliorés dans la société, les médias, les jeunes, les diplômés et les parents/tuteurs. Les enseignants estiment qu'il fallait mieux comprendre le travail ainsi que l'expertise et le dévouement de ceux qui enseignent. Bien qu'il n'y ait eu aucune suggestion quant à la manière d'y parvenir, il est clair que les enseignants se sentant plus respectés et valorisés auraient contribué à les retenir dans le secteur.

Ils suggèrent, également, plus de liberté/d'autonomie pour les enseignants et moins de contrôle. Quelques enseignants estiment qu'il fallait plus de possibilités d'enseigner de la manière qui, selon eux, conviendrait le mieux à leurs élèves, avec moins de contraintes et de politiques dictant comment ils devraient enseigner ou comment les cours devraient être planifiés. Ils ont demandé de l'espace pour plus de créativité. Les enseignants du primaire souhaitaient une plus grande confiance dans leur capacité à connaître les performances d'un élève sans avoir besoin de preuves excessives.

Des enseignants ont parlé plus largement de la politique de l'éducation, dans la mesure où ils considèrent que la seule solution pour résoudre les problèmes de rétention dans la profession est de changer la philosophie de l'éducation afin qu'elle soit centrée sur l'enfant et dépolitisée.

3. Discussion

L'attrition est un phénomène bien réel chez les enseignants du primaire, du moyen et du secondaire au Sénégal. Les résultats de la recherche vont dans le même sillage que certains travaux d'experts qui ont étudié les taux de satisfaction et d'insatisfaction des enseignants pendant des décennies avec des taux de satisfaction variables. Par exemple, le taux d'insatisfaction était de 32 % en 1997, selon Perie et Baker (1997). Bien qu'il ait été constaté une diminution depuis cette étude originale, les taux d'insatisfaction augmentent encore une fois, selon Markow et al. (2013) et Mertler (2016). Mertler (2016) a signalé un taux d'insatisfaction des enseignants de 2 %, ce qui exprime une augmentation par rapport à ses recherches de 2002 qui n'ont révélé qu'un taux d'insatisfaction de 23 %. La satisfaction des enseignants a diminué de 62 % à 39 % et est à son plus bas niveau en 25 ans depuis 2008 (Markow et al., 2013).

Les facteurs d'insatisfaction qui contribuent davantage à l'attrition des enseignantes et enseignants sénégalais du primaire, du moyen et du secondaire sont essentiellement liés, aux salaires et privilèges sociaux. Généralement, les enseignants estiment qu'ils sont mal payés comparativement aux autres professions exigeant un niveau similaire de formation et de

responsabilité. Le salaire est important pour les travailleurs. En effet, il constitue un déterminant dans leur motivation au travail, leur sécurité de l'emploi et leur satisfaction sociale.

Les enseignants dénoncent, également, leur charge de travail. Effectivement, ils affirment être surchargés de travail, à cause notamment de la planification, des préparations de cours, la correction des devoirs, etc. dans un contexte marqué, notamment, par les classes pléthoriques, et surtout le manque de soutien administratif et pédagogique. Un environnement et des conditions de travail adaptés peuvent contribuer au bienêtre, à la productivité, à la satisfaction et la rétention des enseignants sénégalais.

Dans un autre registre, certains enseignants admettent ne pas jouir du respect qui sied à leur rôle dans la société. Ils pensent ne pas bénéficier de la reconnaissance et du respect qu'ils méritent. Dans les facteurs d'insatisfaction, le manque de possibilité de développement professionnel est présent. En fait, la faiblesse des opportunités pour améliorer leur carrière et les lenteurs dans la gestion de de celui-ci encouragent les enseignants à abandonner leur profession. Le développement professionnel est important pour les employés. Il leur offre la possibilité d'améliorer leurs compétences, de s'adapter aux changements et surtout de trouver plus de satisfaction dans leurs activités

Les différents facteurs d'attrition chez les enseignants du Sénégal varient, néanmoins suivant le niveau (primaire, moyen et secondaire), selon le genre et d'une région à l'autre. Les solutions pour atténuer l'attrition chez les enseignants doivent, donc, être conformées aux besoins locaux et aux contextes particuliers.

Étant entendu que l'éducation dans tous ses sens est l'un des facteurs fondamentaux du développement, les autorités sénégalaises ont l'obligation de prendre en compte le phénomène de l'attrition chez les enseignants et d'assurer leur rétention dans le système éducatif d'autant plus qu'ils en sont un maillon important. Ils sont incontournables dans le système éducatif, car devant transmettre le savoir, installer et développer les compétences chez les apprenants. Leur rôle dans le capital humain est, en conséquence, déterminant, d'autant plus qu'un développement économique durable est impossible sans un investissement substantiel dans l'éducation. En effet, l'éducation améliore la qualité de vie des populations et entraine d'importants avantages sociaux. Elle joue un rôle crucial dans la garantie du progrès économique et social et dans l'amélioration de la répartition des revenus. Elle augmente la créativité et la productivité des individus et favorise l'esprit d'entreprise et les avancées techniques et technologiques. Engagé dans des programmes pour améliorer la qualité de l'éducation, le Sénégal doit, pour cette raison, s'assurer de bien former, satisfaire et retenir ses enseignants.

Conclusion

L'objectif de l'article était d'étudier les facteurs de rétention des enseignants du primaire, du moyen et du secondaire au Sénégal. Les résultats obtenus à partir d'un travail de recherche documentaire et de terrain, dans 9 régions du Sénégal, suivi d'une analyse qualitative et quantitatives des données a permis d'identifier une multitude de facteurs de retentions des enseignants. Les différentes raisons les plus citées sont entre autres la noblesse du métier, l'amour des enfants, l'amour du métier, la possibilité de servir son pays, la passion du métier, le soutien de famille, l'échec dans les concours, l'absence d'autre avenir aussi radieux, la garantie de l'emploi, le goût du savoir, les longs congés, l'ancienneté dans la fonction et la proximité de la retraite, l'indépendance financière, le patriotisme, la possibilité de trouver le

plus rapidement possible du travail. Cet article entrant dans le cadre d'un projet de recherche-action contre l'attrition l'étude des facteurs pouvant causer le phénomène ou contribuer à son aggravation est une importante perspective.

Source de financement et remerciements :

Nous tenons à remercier le programme APPRENDRE (Appui à la Professionnalisation des Pratiques Enseignantes et au Développement de Ressources) pour son appui scientifique et financier dans le cadre de la mise en œuvre de notre projet de recherche sur la «Problématique de l'attrition des enseignants du primaire, du moyen et du secondaire au Sénégal : Quelle est la place de la formation initiale et continue dans les stratégies de remédiation face à ce phénomène ? ».

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

AGENCE NATIONALE DE LA STATISTIQUE ET DE LA DEMOGRAPHIE, (2021). ; https://knoema.fr/atlas/S%c3%a9n%c3%a9gal

ASTI (Association of Secondary Teachers, Ireland)/RED C. (2018). Teachers´ work: Work demands and work intensity, March 2018. Accessed December 2, 2021. https://www.asti.ie/uploads/media/ ASTI_-_Survey_of_teachers_-_March_2018.pdf.

BARRY S. et SLIFER-MBACKÉ L., CASELY-HAYFORD L. (2017). Étude nationale sur les enfants et les jeunes hors du système éducatif au Sénégal, 154 p.

BORMAN, G. D., & DOWLING, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. Review of Educational Research, 78(3), 367–409.

BURKHAUSER, S. (2017). How much do school principals matter when it comes to teacher working conditions. Educ. Eval. Policy Anal., 39, 126–145.

COTTON, J. L., & TUTTLE, J. M. (1986). Employee turnover: A meta-analysis and review with implications for research. Academy of Management Review, 11(1), 55-70.

FARINOLA, LEAH M., (2021). "Factors Influencing the Retention of Teachers in Private Schools Serving Students with Autism". *Seton Hall University Dissertations and Theses (ETDs)*. 2842. https://scholarship.shu.edu/dissertations/2842

FRAENKEL JR, WALLEN NE, HYUN HH. (2012). How to design and evaluate research in education. 8th ed. New York, NY, USA: McGraw-Hill.

GOLDRING, R.; SOHEYLA, T. (2014). Principal Attrition and Mobility: Results from the 2012-13 Principal Follow-Up Survey; First Look. NCES 2014-064; National Center for Education Statistics: Washington, DC, USA. Disponible sur: http://nces.ed.gov/pubs2014/2014077.pdf (Consulté le 12 novembre 2022).

GRIFFETH, R. W., HOM, P. W., & GAERTNER, S. (2000). A meta-analysis of antecedents and correlates of employee turnover: Update, moderator tests, and research implications for the next millennium. Journal of Management, 26(3), 463-488.

GUARINO, C. M., SANTIBANEZ, L., & DALEY, G. A. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. Review of Educational Research, 76(2), 173– 208.

HASSAN A. (2013). "Teacher Attrition: Why Secondary School Teachers Leave the Profession in Afghanistan". Master's Capstone Projects. 23. Retrieved from https://scholarworks.umass.edu/cie_capstones/23

MARKOW, D., MACIA, L., & Lee, H. (2013*). The MetLife Survey of the American Teacher: Challenges for school leadership*. MetLife. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED530021.pdf

MARTIN, J. (2018). Putting the spotlight on teacher performance. UNICEF Think Piece Series : Teacher Performance. Nairobi : UNICEF.

MERTLER, C. A. (2016). Should I stay or should I go? Understanding teacher motivation, job satisfaction, and perceptions of retention among Arizona teachers. *International Research in Higher Education, 1*(2), 34–45.

NGOM A, (2017). L'école sénégalaise d'hier à aujourd'hui : entre ruptures et mutations. Revue internationale d'éducation de Sèvres, 76, 24-29.

NGUYEN T. D. (2018). The Theories and Determinants of Teacher Attrition and Retention. Dissertation Submitted to the Faculty of the Graduate School of Vanderbilt University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy, 201 p.

NICKELL, S.; QUINTINI, G. (2002). The consequences of the decline in public sector pay in Britain: a little bit of evidence'. In: The Economic Journal, Vol. 112, pp. F107-F118.

OCDE (2018). Effective teacher policies: Insights from PISA. Paris : OCDE

PASEC (2016). PASEC2014 – Performances du système éducatif sénégalais : Compétences et facteurs de réussite au primaire. PASEC, CONFEMEN, Dakar, 180 p.

PERIE, M., & BAKER, D. P. (1997). *Job satisfaction among America's teachers: Effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation*. Statistical Analysis Report, National Center for Educational Statistics. Retrieved from https://nces.ed.gov/pubs97/97471.pdf

PETERS, J., & PEARCE, J. (2012). Relationships and early career teacher resilience: A role for school principals. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 18(2), 249-262.

RUBENSTEIN, A. L., EBERLY, M. B., LEE, T. W., & MITCHELL, T. R. (2017). Surveying the forest: A meta-analysis, moderator investigation, and future-oriented discussion of the antecedents of voluntary employee turnover. Personnel Psychology, 00, 1-43

UNESCO. (2015). Défis actuels de la gestion des enseignants. Consulté le 05 Aout 2022, https://www.iiep.unesco.org/sites/default/files/unite_1_fr.pdf

UNESCO. (2015). unesco.org. (UNESCO) Consulté le 05 Aout 2022, sur unesco.org/gem-report/node/1346: https://fr.unesco.org/gem-report/node/1346

UNESCO (2020). Guide pour l'élaboration d'une politique enseignante Paris : UNESCO.

WELLS, M. B. (2015). Predicting preschool teacher retention and turnover in newly hired Head Start teachers across the first half of the school year. Early Childhood Research Quarterly, 30, 152–159.

DOCUMENT CREATED WITH

PDF COMBINER

PDF Combiner is a free application that you can use to combine multiple PDF documents into one.

Three simple steps are needed to merge several PDF documents. First, we must add files to the program. This can be done using the Add files button or by dragging files to the list via the Drag and Drop mechanism. Then you need to adjust the order of files if list order is not suitable. The last step is joining files. To do this, click button Combine PDFs.

Main features:

secure PDF merging - everything is done on your computer and documents are not sent anywhere

simplicity - you need to follow three steps to merge documents

possibility to rearrange document - change the order of merged documents and page selection

reliability - application is not modifying a content of merged documents.

Visit the homepage to download the application:

www.jankowskimichal.pl/pdf-combiner

To remove this page from your document, please donate a project.